PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Dianne Cristine Rodrigues de Melo

Da mediação à formação de leitores literários: afetos, diálogos e intencionalidade

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo
2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Dianne Cristine Rodrigues de Melo

Da mediação à formação de leitores literários: afetos, diálogos e intencionalidade

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), sob orientação da Prof.ª Dr.ª Mara Sophia Zanotto

São Paulo
2023

Dissertação defendida e aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof.ª Dr.ª Maximina Maria Freire (PUC-SP)

_____
Prof.ª Dr.ª Telma Franco Diniz

_____
Prof.ª Dr.ª Mara Sophia Zanotto (PUC-SP)

À minha filha Melissa, que, com sua ternura, me ensina e me inspira todos os dias.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001- processo número 88887.645378/2021-00 ”

“This study was financed in part by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - Brazil (CAPES) - Finance Code 001 - processo número 88887.645378/2021-00”

AGRADECIMENTOS

Àquela menina do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, que apesar de não ter encontrado uma escola que valorizasse sua singularidade, nunca desistiu e não deixou de acreditar em seu potencial.

Aos meus amados pais, sou imensamente grata pelo apoio incondicional que sempre me proporcionaram ao longo de toda a minha vida. Vocês me ensinaram a valorizar as pequenas coisas e a cultivar a gratidão a Deus pelo dom da nossa existência. Ao meu pai, que apesar de não compreender muitas vezes a razão de eu ficar horas na frente do computador, nunca deixou de me apoiar, compreender e acreditar em mim. Um agradecimento especial à minha mãe, que não apenas leu com entusiasmo os capítulos desta dissertação, mas também me tranquilizou, incentivou e forneceu o apoio necessário nos momentos mais desafiadores. Ao meu querido irmão, companheiro de toda uma vida, expresso minha gratidão pela parceria constante, pela escuta genuína e pelo apoio incansável.

Ao meu marido, agradeço pela paciência, pelo suporte, por valorizar meu trabalho e por ser ouvinte de tantas leituras e ideias advindas dessa pesquisa. À minha querida filha expresso minha gratidão por compreender minha ausência e por ser uma companheira tão especial. Suas perguntas frequentes “quanto falta, mamãe?”, seu apoio contínuo e o carinho demonstrado, mesmo quando lhe dizia que ainda havia muito a fazer, significam mais do que palavras podem expressar.

À minha sogra, que, enquanto educadora, sempre me instigou com desafios e questionamentos acerca dos desafios educacionais, agradeço pelo apoio, pelas trocas, pela escuta e pelo aprendizado.

Às amigas e amigos verdadeiros, que permaneceram firmes ao meu lado ao longo desta jornada, apesar das distâncias, expresso minha profunda gratidão. Sua atenção constante, acolhimento, valorização e incentivo contínuo foram fundamentais para prosseguir.

À minha orientadora, Mara Sophia Zanotto, expresso minha sincera gratidão por acreditar em mim desde o início, por incentivar a concepção do projeto e por me apresentar uma abordagem que ressoou profundamente com minhas convicções e forma de atuar.

Às professoras Maria Cecília Camargo Magalhães, Fernanda Coelho Liberali, Sueli Fidalgo, Sumiko Nishitani Ikeda, Lúcia Maria Guimarães Arantes, Maria

Francisca A. F. Lier-de-Vitto com quem tive a honra de cruzar em minha jornada de dois anos, agradeço por sua competência acadêmica e olhar humano que tanto me inspiraram, acolheram e encorajaram a buscar o conhecimento e me aprimorar como profissional.

Às professoras Maximina Maria Freire e Telma Franco Diniz, Fernanda Coelho Liberali, Dalve Oliveira Batista-Santos e Maria Cecília Pérez de Souza e Silva expresso minha gratidão pela leitura atenta desta dissertação e pelas inestimáveis contribuições que ofereceram à pesquisa.

Aos colegas e parceiros de jornada, que com leveza e empatia, me apoiaram e contribuíram com ideias, sugestões, textos e leituras generosas, em especial Vivian Maria Marcondes, cujo incentivo desde o primeiro dia e contribuições ao longo de toda a pesquisa foram inestimáveis.

Às crianças que cruzaram meu caminho e que tive o prazer de acompanhar o desenvolvimento, vocês me ensinaram o verdadeiro sentido de “Esperançar”. Às centenas de professoras e professores com os quais pude compartilhar e aprender ao longo da minha trajetória profissional, meu respeito e admiração profunda. Um agradecimento especial às professoras participantes desta pesquisa, pela confiança, pelas trocas, partilhas e momentos de reflexão.

"Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente insiste em viver
Não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal
Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem
Ser coisa normal
Bola de meia
Bola de gude
Um solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança um menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão"
(Milton Nascimento e Fernando Brant)

MELO, Dianne Cristine Rodrigues de. **Da mediação à formação de leitores literários: afetos, diálogos e intencionalidade.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2023, 279 p.

RESUMO

Pesquisas como Inaf (2018) e Retratos da Leitura (2021) demonstram que 29% dos brasileiros são analfabetos funcionais e que a quantidade de leitores no país reduziu em 4,6 milhões entre 2015 e 2019. Um dos fatores atribuídos a esse cenário é a fragilidade da formação de professores e das práticas de leitura adotadas nas escolas de todo o país. Além disso, uma vez que a literatura é um direito humano (CANDIDO, 2011), sua ausência no ambiente escolar gera uma exclusão social. Esta pesquisa, portanto, busca investigar o processo de formação de professores nas séries iniciais do ensino fundamental, considerando sua influência na formação de leitores literários. (FREIRE, 1970/2000; STREET, 2014; KLEIMAN, 1995; BAJOUR, 2012; REYES, 2012). Tem por objetivos específicos: (I) refletir sobre minha prática, enquanto formadora/pesquisadora, por meio da pesquisa-ação crítica colaborativa; (II) investigar a proposta formativa para as professoras sob a perspectiva da atuação colaborativa e da prática dialógica de letramento; (III) propor um espaço de diálogo e reflexão crítica acerca do fazer pedagógico e das desigualdades sociais para que as participantes ressignifiquem as práticas de leitura literária com seus alunos. As questões orientadoras são: 1.Os processos de formação poderão contribuir para mudanças nas práticas de leitura literária na sala de aula? 2. A proposta formativa para professores poderá influenciar uma prática mais colaborativa e dialógica na sala de aula? 3.Tais práticas de leitura literária influenciarão na manutenção ou contribuirão para a diminuição das desigualdades existentes na sociedade? Apoiado no Pensar Alto em Grupo (PAG) (ZANOTTO, 1995), como prática de letramento na formação de professores, este estudo também se propôs a construir uma concepção dialógica (FREIRE, 1979b) que inclua o sujeito-criança de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem (LOPEZ, 2018), reconhecendo que a forma como uma criança aprende e se relaciona com o conhecimento está intrinsecamente ligada à influência dos afetos nesse processo. Para refletir acerca da linguagem e das infâncias, serão ressaltadas as contribuições teóricas de Vygotsky (1984-2011) e Bakhtin (2011), pois enfatizam a linguagem como ponto de partida das relações humanas e sociais. Propõe-se uma pesquisa-ação crítica colaborativa (KINCHELOE, 1997) para investigar a formação de um grupo de professoras, utilizando uma abordagem qualitativa interpretativista (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1998). Os dados revelaram que: 1. o PAG é uma estratégia eficaz tanto para a formação de leitores literários quanto para a formação de professores, uma vez que é uma prática dialógica, colaborativa e democrática e que promove a reflexão e a autonomia dos participantes; 2. a maneira como a experiência literária afeta cada professora é fundamental para que estas possam formar leitores literários; 3. a intencionalidade para o trabalho com a literatura contribui para a formação de leitores críticos, responsivos e conscientes de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: formação de professores; formação de leitores; intencionalidade, afetos, dialogicidade.

MELO, Dianne Cristine Rodrigues de. **From mediation to the formation of literary readers: affections, dialogues and intentionality**. Master Thesis. Applied Linguistics and Language Studies Post Graduate Program. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brazil, 2023, 279 p.

ABSTRACT

Surveys such as Inaf (2018) and Retratos da Leitura (2021) show that 29% of Brazilians are functionally illiterate and that the number of readers in the country fell by 4.6 million between 2015 and 2019. One of the factors attributed to this scenario is the weakness of teacher training and the reading practices adopted in schools across the country. Furthermore, since literature is a human right (CANDIDO, 2011), its absence in the school environment generates social exclusion. This research therefore seeks to investigate the process of teacher training in the early grades of elementary school, considering its influence on the formation of literary readers (FREIRE, 1970/2000; STREET, 2014; KLEIMAN, 1995; BAJOUR, 2012; REYES, 2012). Its specific objectives are: (I) to reflect on my practice, as a trainer/researcher, through critical collaborative action research; (II) to investigate the training proposal for the teachers from the perspective of collaborative action and dialogical literacy practice; (III) to propose a space for dialog and critical reflection on pedagogical practice and social inequalities so that the participants can reframe literary reading practices with their students. The guiding questions are: 1) Can the training processes contribute to changes in literary reading practices in the classroom? 2) Can the training proposal for teachers influence a more collaborative and dialogical practice in the classroom? 3) Will these literary reading practices influence the maintenance or contribute to the reduction of existing inequalities in society? Supported by Thinking Aloud in Groups (PAG) (ZANOTTO, 1995), as a literacy practice in teacher training, this study also set out to build a dialogical conception (FREIRE, 1979b) that includes the subject-child actively in the teaching-learning process (LOPEZ, 2018), recognizing that the way a child learns and relates to knowledge is intrinsically linked to the influence of affections in this process. In order to reflect on language and childhood, the theoretical contributions of Vygotsky (1984-2011) and Bakhtin (2011) will be highlighted, as they emphasize language as the starting point for human and social relationships. A critical collaborative action research project (KINCHELOE, 1997) was proposed to investigate the training of a group of teachers, using an interpretivist qualitative approach (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1998). The data revealed that: 1. the PAG is an effective strategy for both literary reader training and teacher training, since it is a dialogical, collaborative and democratic practice that promotes reflection and autonomy among the participants; 2. the way in which the literary experience affects each teacher is fundamental for them to be able to train literary readers; 3. intentionality in working with literature contributes to the training of critical, responsive readers who are aware of their role in society.

Keywords: teacher training; readers training ; intentionality, affections, dialogicity.

LISTA DE FIGURAS, EXCERTOS E QUADROS

Excerto 1 - Expectativas para a formação……..156

Excerto 2 - Ler de verdade……158

Excerto 3 - Co-construção de sentidos (I).....164

Excerto 4 - Co-construção de sentidos (II).....166

Excerto 5 - Co-construção de sentidos (III).....170

Excerto 6 - Co-construção de sentidos (IV).....173

Excerto 7 - O outro que vejo……..179

Excerto 8 - O outro que há em mim……182

Excerto 9 - O outro que há em nós (I).....186

Excerto 10 - O outro que há em nós (II).....190

Excerto 11 - Potência Imaginativa (I).....195

Excerto 12 - Potência Imaginativa (II).....201

Excerto 13 - Ter voz……203

Quadro 1 - Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão da leitura..89

Quadro 2 - Fundamentos básicos antigos e novos para Letramentos…..……114

Quadro 3 - Critérios de transcrição……..147

Quadro 4 - Proposta Inicial de Formação……..149

Quadro 5 - Encontros de Formação……150

Quadro 6 - Critérios de seleção para obras literárias de qualidade……178

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO……..……14

CAPÍTULO 1 - DIREITO À LITERATURA: O ABISMO ENTRE CRENÇAS E PROPOSIÇÕES…….24

1.1 Direito à arte e à palavra…..……25

1.2 Importância do ler como um ato político…….28

1.3 Infâncias e linguagens: em busca de uma formação integral…….32

1.3.1 Ser criança no século XXI e suas implicações para a aprendizagem……38

1.3.2 A professora das infâncias……..……..43

1.3.3 Interações e linguagem: o afeto como elo de formação……...47

1.4 Experiências literárias e a formação de leitores……52

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E LITERATURA…….58

2.1 Cenário da educação no pós-pandemia: recuperar, recompor ou garantir a aprendizagem?..... 61

2.2 A formação de professores e o desafio para formar leitores literários……...65

2.3 Políticas públicas e programas de formação de leitores……..68

2.4 Bibliodiversidade: suleando a educação……75

2.5 O dialogismo e a construção de sentidos na prática de leitura……..…..80

2.5.1 A educação bancária e a formação de não leitores……..83

2.5.2 A BNCC, os livros didáticos e a alienação no processo de ensino-aprendizagem……87

2.5.3 Intencionalidade nas práticas de formação de leitores literários…….95

CAPÍTULO 3 - A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA, MAIS EQUITATIVA E MAIS HUMANA…….101

3.1 Letramento e práticas de leitura……102

3.1.1 Modelos de letramento……109

3.1.2 Letramentos, multiletramentos e a busca por uma prática transformadora….113

3.2 Professor como um agente de letramento: o conceito de mediação e suas implicações……...119

3.3 O Pensar Alto em Grupo como prática de letramento para a formação de leitores……...127

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA……..136

4.1 A pesquisa em linguística aplicada e estudos da linguagem: reflexões sobre inquietações e engajamento……..136

4.2 A pesquisa-ação crítica colaborativa……139

4.3 Instrumentos e procedimentos de coleta……..143

4.4 Procedimentos de interpretação……144

4.5 Caracterização do contexto de pesquisa e dos participantes……...146

4.5.1 Os encontros formativos……..148

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS……154

5.1 Os encontros de formação: por uma reflexão-crítica……..155

5.1.1 Entrevista Inicial: expectativas para a formação……..……155

5.2 A prática do Pensar Alto em Grupo como metodologia de formação……..161

5.2.1 Vivência literária do pensar alto em grupo: Pedro e lua……162

5.3 A escolha dos textos literários……178

5.4 Formação de leitores: entre a teoria e a prática……..……195

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS……...207

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS……214

APÊNDICES……232

INTRODUÇÃO

> Apresento a você aqueles que lhe precederam o mundo de onde você veio, mas apresento também outros universos para que você seja livre, para que não fique enredada demais no território de seus antepassados. Eu lhe dou canções e histórias para que você as repita até atravessar a noite, para não ter tanto medo do escuro e das sombras. Para que você possa, pouco a pouco viver sem mim, pensar em si como uma pessoinha distinta, e em seguida elaborar as múltiplas separações que precisará enfrentar. Eu lhe entrego fiapos de saber e ficções para que você seja capaz de simbolizar a ausência e enfrentar, tanto quanto possível, as grandes questões humanas, os mistérios da vida e da morte, da diferença entre os sexos, o medo do abandono, do desconhecido, o amor, a rivalidade. Para que escreva sua própria história entre as linhas lidas (PETIT, 2019, 22).

Neste sensível fragmento, Michèle Petit nos convoca a pensar sobre a responsabilidade que nós, adultos, temos ao apresentar o mundo às crianças. Sem considerar a tamanha complexidade que envolve o ato de educar uma criança e prepará-la na e para a vida. As narrativas orais e escritas podem ser um mega instrumento capaz de nos ajudar a criar condições favoráveis para que as próximas gerações possam desbravar o mundo. Muitas crianças, antes mesmo de ingressarem na escola, desejam aprender tudo o que puderem para compreender a realidade que as cerca. De um modo geral, são curiosas, espontâneas, sensíveis, alegres, empáticas. Querem experimentar todas as linguagens intensamente e precisam de muitas e diversas oportunidades de aprendizagem para que seu desenvolvimento ocorra de forma plena.

É no período da infância que ocorrem as interações sociais e culturais da criança com outras pessoas do seu ambiente. Todo desenvolvimento cognitivo na primeira infância se dá por meio de um processo de internalização de elementos sociais e culturais, decorrentes da interação com adultos e/ou pares mais experientes. Nesse sentido, são essas experiências interacionais que se constituem como principal condição para o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores da criança - linguagem, pensamento, conceito, memória e atenção (VYGOTSKY, 1984). Sabendo, então, que o período da infância é o mais importante para o desenvolvimento da linguagem e para a formação da identidade, venho me questionando sobre como a escola, enquanto espaço formal de educação, tem trabalhado para garantir esse desenvolvimento para todas as crianças. A minha experiência como formadora de professores e equipes pedagógicas de várias

regiões do país tem me mostrado que as práticas de leitura na escola - cerne dessa pesquisa - são, muitas vezes, improdutivas.

Desde que me formei em Fonoaudiologia e me especializei em Linguagem[1] na PUC-SP em 2002, venho desenvolvendo meu trabalho na área de formação de professores e educadores sociais com um objetivo: tornar a língua um instrumento vivo para que o sujeito inserido nela tenha direito a acessá-la e dominá-la, fazendo seu uso social de forma plena. Tive diversas oportunidades de atuação em escolas privadas regulares e especiais, sindicatos de escolas e professores, organizações da sociedade civil e iniciativa privada. Por 13 anos, atuei em uma fundação empresarial e me dediquei à formulação, desenvolvimento, implementação e acompanhamento de programas sociais e educacionais que tinham como base o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, especificamente na área de leitura e na escrita. Nesses anos, pude constatar que apesar de a leitura ser uma situação de comunicação altamente social, cultural e formadora, ela é desigualmente compartilhada entre as crianças brasileiras, seja pela condição socioeconômica, que impede o acesso a bons livros, seja pela não valorização da literatura como instrumento fundamental na formação dos sujeitos; seja pelo esvaziamento de práticas de leitura em casa, nas salas de aula, e até mesmo pela falta de investimento na formação inicial de professores que se propõem a formar futuros leitores.

No ambiente familiar, o livro raramente tem o mesmo valor simbólico que brinquedos e jogos. Disputa espaço com outras atividades, num dia cheio e tumultuado, com famílias e crianças muito ocupadas. Para as famílias em maior situação de vulnerabilidade social, essa questão é ainda mais complexa e cruel, pois, muitas vezes, precisam fazer escolhas entre alimentar e vestir seus filhos - o livro, portanto, não é uma prioridade. No âmbito escolar, onde estão os profissionais especialistas na formação de crianças, os livros têm um papel muito aquém do desejado: há casos de escolas de educação infantil e creches onde os livros não ficam ao alcance das crianças pequenas e, portanto, elas não podem pegar, explorar, ou até mesmo morder esses livros, pois podem estragá-los. Há casos de

[1] Promovido pela Faculdade de Fonoaudiologia da PUC-SP, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia, esse curso de especialização, reconhecido pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, tem como objetivo aprofundar e atualizar os conhecimentos teóricos e práticos relativos à área de Linguagem, possibilitando a qualificação científica e técnica de profissionais que atuam ou pretendem atuar nesse campo.

livros que estão disponíveis, mas que possuem narrativas pobres, ilustrações pouco atrativas, que reforçam estereótipos, conteúdos didatizantes e temas pouco diversos. E há professores e cuidadores que também tiveram seu direito à literatura negado e, portanto, não se constituíram leitores, não consomem literatura infantil e, por consequência, não conseguem distinguir um bom autor, um bom livro, que dirá oferecer uma literatura diversificada e de qualidade.

Mas o livro, as histórias e as personagens estão presentes nas creches, nas salas de aula da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, minha experiência junto às professoras desses segmentos e minha observação de suas práticas de leitura mostram que essa literatura, na maioria das vezes, está a serviço da aprendizagem do código escrito. Literatura infantil para ensinar a ler e a escrever. Claro! Porque a literatura infantil é divertida, cheia de aventuras, mistérios, personagens encantadores e tem lugar garantido no coração das crianças. Assim, será mais fácil aprender as palavrinhas, os grafemas e suas representações fonéticas, e até mesmo a ortografia. Porém, sabemos que a literatura é muito mais do que isso. Ela pode e deve ser um eixo estruturante da aquisição de linguagem escrita, mas num outro prisma, como nos lembra Bartolomeu Campos de Queirós:

> Ler é inteirar-se da experiência do outro e escrever é dizer ao outro o que há de singular em nós. Pela literatura as relações com a vida e com os outros se tornam mais cuidadosas e nossa fragilidade mais compreensível. Alfabetizar não é abrilhantar a personalidade do aluno com mais uma técnica de leitura e escrita. Alfabetizar-se para dar melhor sentido ao ato de viver. Também a literatura não deseja outra coisa (QUEIRÓS, 2004, p.68).

Nós somos sujeitos de linguagem. Constituímo-nos nela e por meio dela. Nessa perspectiva, o período compreendido entre 0 e 12 anos, denominado infância, é o momento privilegiado para a criança construir sua identidade, usar a imaginação, a criatividade, desenvolver a empatia, lidar com sentimentos e emoções e enriquecer suas experiências com os outros e com ela mesma. Nesse sentido, a disponibilidade de um mediador[2] que esteja presente não só física, mas psiquicamente, é fundamental para se estabelecer o vínculo entre adulto - livro - criança.

[2] Retomarei a discussão acerca desta nomenclatura posteriormente.

O mediador, nessa perspectiva, é quem faz a ponte entre os livros e as crianças, quem cria condições para que determinado livro encontre um leitor (REYES, 2017). Ler diariamente para os bebês e as crianças é fundamental (LOPEZ, 2018) no ambiente familiar e escolar, porém a formação do leitor literário não pode restringir-se somente à escuta de histórias e poemas. É preciso criar condições para que o momento da leitura literária favoreça a participação das crianças e sua formação numa comunidade de leitores. Ler com e para crianças, oportunizando não só a escuta de narrativas de diversos gêneros literários, como as conversas que surgem a partir dessas histórias. O mediador deve fazer perguntas que promovam a discussão, o levantamento de hipóteses e o pensamento sobre o que as crianças acabaram de ouvir ou ler, dando início às “conversas literárias” como uma situação de ensino (BAJOUR, 2012).

Qualificar as práticas de leitura é fundamental e tenho que ressaltar aqui que, para muitas famílias, é na escola que a criança terá a chance de ampliar seu repertório social, cultural e linguístico. O grande anseio das famílias dessas crianças e, em alguma medida, da própria escola e de seus professores, é de que essa criança aprenda, ainda na fase final da educação infantil, a ler e a escrever. E, embora esse seja um direito garantido por lei, muitos equívocos de ensino e aprendizagem ocorrem. Afinal de contas, o que é ler e escrever? Para que serve tal aprendizado?

Dados do último Indicador de Alfabetismo Funcional (IPM, 2018) mostram que três em cada dez brasileiros são analfabetos funcionais. Somente 25% dos brasileiros dominam a leitura (letramento) e 12% a compreensão plena do que leem (com capacidade de análise e crítica). Já a pesquisa Retratos da Leitura (IPL e Itaú Cultural, 2021) constatou que para 82% da população de não leitores nunca houve uma pessoa que incentivasse a leitura em sua trajetória. Se a leitura é um direito, observando suas vertentes históricas, culturais e políticas, ela também é, infelizmente, um instrumento de exclusão social. No Brasil, especificamente, as desigualdades são perpetuadas, entre outros fatores, pela má distribuição de acesso aos bens culturais, principalmente o mais poderoso deles - a literatura. Candido (1988), argumenta que:

> [...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do

> caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. [...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (CANDIDO, 1988, p. 188).

Como postula Antonio Candido, toda pessoa tem o direito a conhecer, a experimentar, a usufruir, a se encantar, a se encontrar e se reencontrar com a literatura. E como um direito, deveria ser garantido a todo cidadão, desde a infância, nos espaços públicos, como um valor em nossa sociedade. No entanto, sabemos que o acesso à literatura e o valor simbólico dela é restrito e é privilégio de uma pequena parcela da população que está situada no topo da pirâmide social.

Iniciativas de fomento à leitura e de formação de professores e mediadores de leitura no país, crescem a cada dia, sobretudo protagonizadas pela sociedade civil organizada. A Lei Castilho (2018), que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), estabelece quatro eixos estratégicos: (1) democratização do acesso, (2) fomento à leitura e à formação de mediadores; (3) valorização institucional da leitura e do seu valor simbólico e (4) fomento à cadeia criativa e à cadeia produtiva do livro. O dispositivo está sendo retomado com a criação da Secretaria de Formação, Livro e Leitura do Ministério da Cultura em 2023, e com a resistência de vários setores da sociedade civil. Em todo o país, Planos Estaduais e Municipais do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (PMLLLB) são construídos e implementados com muita dificuldade (recursos, mobilização, articulação e priorização). Segundo dados do último censo escolar (2022), 70% das escolas públicas não possuem biblioteca e 46% das escolas privadas também não dispõe desse equipamento tão necessário.

Absolutamente, há um consenso entre muitos atores sociais: todos querem uma sociedade com mais e melhores leitores. No entanto, há uma distância abissal entre o que se diz e pensa sobre a importância e o valor da literatura infantil em nossa sociedade e as ações concretas, como a existência de bibliotecas em todas as escolas do Brasil, a qualidade do acervo literário disponível (também nas residências, feiras literárias, livrarias), as práticas de leitura nestes espaços, o repertório dos mediadores e a própria concepção de infância e de linguagem que se tem - ou se desconhece -, são fatores limitadores para se chegar ao objetivo comum. Não me refiro aqui, apenas às pessoas menos favorecidas

economicamente, mas também àquelas que tiveram oportunidades, frequentaram a escola e, mesmo assim, não tiveram acesso à leitura literária. A mesma pesquisa citada anteriormente - Retratos da Leitura (IPL e Itaú Cultural, 2021) - aponta, inclusive, que a quantidade de leitores no país caiu de 56% em 2015 para 52% em 2019, principalmente nas classes A e B.

Para além dos desafios supracitados, a justificativa desta pesquisa teve como base toda minha trajetória profissional, com destaque para minha atuação como Coordenadora de Engajamento Social e Leitura de uma fundação empresarial que possui programas de larga escala, que contribuem para o fortalecimento da sociedade civil e para a formação dos profissionais da educação, especificamente no que tange à formação de leitores e a garantia do direito à literatura. À frente dessa coordenação pude participar desde a concepção, implementação, acompanhamento até a avaliação desses programas. Também participei de decisões de apoio técnico e financeiro, e de fomento a muitos projetos de formação de leitores. Vivenciei situações de formação de professores e educadores sociais e pude perceber o tamanho do desafio que o país tem para garantir o direito, o acesso e a formação efetiva de leitores.

Nesse sentido, algo que me inquieta é que tanto os grandes líderes do investimento social privado, ou seja, aqueles que detêm o poder financeiro para decidir apoiar ou não um projeto, gestores públicos da área de educação, “especialistas”, profissionais da educação, professores e educadores sociais, famílias e, porque não dizer, a sociedade como um todo, possui uma visão muito restrita e rasa do que é ser leitor e da importância que isso tem na formação integral dos sujeitos. Isso emperra, muitas vezes, a continuidade de políticas públicas voltadas ao livro, leitura, literatura e bibliotecas, além de esvaziar o debate acerca da educação numa perspectiva libertadora e emancipadora (FREIRE, 1970). Há uma preocupação, ao meu ver, bastante equivocada sobre o papel da educação para as crianças e adolescentes - conteúdos que não conversam com a vida desses estudantes, materiais e livros didáticos que subestimam suas capacidades, uma ode à competitividade, ao desempenho, às escalas das avaliações externas e pouquíssimos espaços de escuta e de fala de professores e estudantes, além, é claro, do pouco investimento em infraestrutura, recursos pedagógicos e formação de

professores. O que vimos acontecer no país (e no mundo) nos últimos sete anos[3] com relação às *fake news* e toda a barbárie instalada, inclusive dentro dos espaços escolares, nos mostra, entre outras questões, a falta que faz o letramento e a formação de uma visão crítica e profunda dos acontecimentos, sobretudo para a manutenção da democracia. A aposta aqui é a de que os textos literários favorecem, àquele que lê, um maior repertório e maiores condições de compreender e atuar criticamente diante das situações sociais mais complexas, que exigem uma outra forma de agir, de ser e de estar no mundo.

Nessa perspectiva, pretendeu-se elucidar o Pensar Alto em Grupo (PAG)[4] como prática dialógica de letramento na formação de professores, na *práxis* pedagógica e na pesquisa. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar o processo de formação de professores nas séries iniciais do ensino fundamental, considerando sua influência na formação de leitores literários. Como objetivos específicos, proponho:

1. Refletir sobre minha prática, enquanto formadora/pesquisadora, por meio da pesquisa-ação crítica colaborativa;
2. Investigar a proposta formativa para as professoras sob a perspectiva da atuação colaborativa e da prática dialógica de letramento;
3. Propor um espaço de diálogo e reflexão crítica acerca do fazer pedagógico e das desigualdades sociais para que as participantes ressignifiquem as práticas de leitura literária com seus alunos.

Para tanto, a investigação proposta nesta pesquisa foi realizada em consonância com o PAG (ZANOTTO, 1992, 1995, 1998, 2002, 2007, 2008, 2010,

---

[3] Embora as notícias falsas sempre tenham existido, o termo "*fake news*" ficou mais popularizado durante as eleições presidenciais dos Estados Unidos em 2016. Naquela época, houve uma disseminação generalizada de notícias falsas em redes sociais e outras plataformas online, o que influenciou o resultado das eleições. No entanto, elas não se limitam a um evento específico ou a um período de tempo. Em todos os meios de comunicação, as notícias falsas têm sido uma grande preocupação, pois, com a presença de plataformas online e redes sociais e com o baixo grau de letramento da população, tornou-se mais fácil para elas se estabelecerem rapidamente, ampliando seu impacto.

[4] O Pensar Alto em Grupo (PAG) era inicialmente uma técnica utilizada para geração de dados. Após inúmeras pesquisas e estudos sobre leitura e interpretação da metáfora do Grupo de Estudos de Indeterminação da Metáfora em Linguística Aplicada (GEIM), coordenado pela professora Mara Sophia Zanotto, passou a ser uma referência de prática pedagógica dialógica e colaborativa (ZANOTTO, 2015). Mais adiante, detalharei o histórico desta prática e sua relação com a formação de leitores críticos e responsivos.

2014, 2016, 2020), pois propõe uma prática dialógica e colaborativa que cria um espaço acolhedor para elevar a voz dos participantes, para a escuta de opiniões distintas, de posicionamentos, de levantamento de hipóteses e para o compartilhamento de experiências (LARROSA, 2002), seja diante da leitura de um texto literário, durante a discussão de conceitos nos encontros de formação e nas práticas de leitura em sala de aula.

Assim, diante desse cenário, algumas perguntas me instigam a propor este trabalho:

1. Os processos de formação poderão contribuir para mudanças nas práticas de leitura literária na sala de aula?
2. A proposta formativa para professores poderá influenciar uma prática mais colaborativa e dialógica na sala de aula?
3. Tais práticas de leitura literária influenciarão na manutenção ou contribuirão para a diminuição das desigualdades existentes na sociedade?

Para ressoar todas essas indagações, procurei focar na formação de professores que estão todos os dias numa sala de aula - um microcosmo desta complexa vida em sociedade - onde ocorrem (ou deveriam ocorrer) experiências com a leitura e a literatura. Assim, esta pesquisa se propôs a analisar um processo de formação sobre leitura elaborado por mim, com um grupo de professoras polivalentes das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola particular da cidade de São Paulo e os desdobramentos dessa formação nas práticas de leitura literária com seus alunos nas salas de aula. Nesse sentido, a abordagem metodológica foi a pesquisa-ação crítica colaborativa, uma vez que a pesquisa envolveu a formação de todos os participantes implicados, seja na forma de atuação e investigação por parte da formadora/pesquisadora, seja nos processos de auto-formação e auto-crítica dos sujeitos envolvidos.

Para situar o leitor sobre os caminhos trilhados nesta pesquisa, apresento a seguir a estrutura em que a dissertação está organizada:

No capítulo 1, intitulado “*Direito à Literatura: o abismo entre crenças e proposições*”, discorro sobre o direito à arte e à palavra em nossa sociedade, e o quanto esse direito é negado para muitos desde a primeira infância. Nesse sentido, apresento as concepções de infância e de linguagem que ancoram esta pesquisa, e

suas implicações na prática pedagógica. Ao final do capítulo, proponho uma reflexão sobre a qualidade das interações das crianças com os adultos, fundamental para o desenvolvimento da linguagem, enfatizando a importância do afeto, da escuta e da experiência para a formação integral dos sujeitos.

No segundo capítulo *"Educação e Literatura"*, proponho uma discussão acerca da educação e sua interface com a literatura, trazendo referências sobre o cenário pós-pandemia e as urgências e prioridades da agenda pública. Apresento também as políticas públicas vigentes, destacando as conquistas e os desafios presentes. No que concerne ao acesso à literatura de qualidade, trago uma discussão sobre a importância de incluir diversas autorias (sobretudo as marginais) para uma educação decolonial. Ainda neste capítulo, discorro sobre as práticas de leitura recorrentes na sala de aula, as diferenças entre as práticas monológicas e dialógicas, a tradição de uma educação transmissiva e a consequência para a formação de leitores.

No terceiro capítulo, intitulado "*A importância do letramento na construção de uma sociedade mais justa, mais equitativa e mais humana*", apresento os conceitos do letramento e proponho uma discussão acerca da Pedagogia dos Multiletramentos e do Multiletramento Engajado como ferramentas para a formação engajada de educadoras/es. Por fim, destaco o PAG como prática de letramento para a formação de leitores.

O quarto capítulo é destinado à metodologia, no qual apresento as reflexões e a relevância da pesquisa no campo da Linguística Aplicada e dos estudos da linguagem. Em seguida, exponho os motivos pelos quais a escolha metodológica foi a pesquisa-ação crítica colaborativa. Ao final do capítulo, relato a caracterização do contexto de pesquisa, perfil das participantes, o histórico de geração de dados, procedimentos de interpretação e os encontros de formação.

No quinto capítulo, trago a análise dos dados desta pesquisa a partir de quatro encontros formativos que foram elaborados com base no PAG enquanto prática de letramento dialógica (ZANOTTO, 1992, 1998, 2014, 2015; e, ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016), que visa contribuir não somente para a formação contínua de professoras e para a ressignificação de suas práticas de leitura, como também analisar de forma crítica e colaborativa o processo de formação conduzido pela formadora/pesquisadora.

Nas considerações finais, procuro trazer indícios sobre as lacunas presentes na formação de professores e, consequentemente, na formação de leitores literários no que concerne ao acesso aos livros e à qualificação de práticas literárias, e construir sentidos acerca dos questionamentos feitos para a elaboração desta pesquisa. Além disso, faço uma proposta de como trilhar caminhos para que a formação de leitores na sala de aula gere experiências e efeitos transformadores para as trajetórias de formadores, professores e estudantes.

CAPÍTULO 1 - DIREITO À LITERATURA: O ABISMO ENTRE CRENÇAS E PROPOSIÇÕES

> A gente não quer só comida. A gente quer comida, diversão e arte.
> A gente não quer só comida. A gente quer saída para qualquer parte.
> A gente não quer só comida. A gente quer bebida, diversão, balé.
> A gente não quer só comida. A gente quer a vida como a vida quer.
> Bebida é água! Comida é pasto! Você tem sede de quê? Você tem fome de quê? A gente não quer só comer. A gente quer comer e quer fazer amor.
> A gente não quer só comer. A gente quer prazer pra aliviar a dor (ANTUNES, FROMER E BRITO, 1987).

No final da década de 1980, quando o país vivenciava sua redemocratização pós-ditadura militar, os Titãs compuseram a canção "*Comida*", em que o termo "fome" ganhava sentido metafórico bem apropriado à época: cultura, arte, democracia, diversão, dinheiro e felicidade. Até hoje esses versos dizem muito sobre as desigualdades na sociedade brasileira, e muitas gerações continuam cantando essa melodia, enfatizando que "a gente quer inteiro e não pela metade" (ANTUNES, FROMER E BRITO, 1987).

Ao escrever o ensaio "*O direito à literatura*", Candido (1985) reconhece um problema no cerne dos direitos humanos. As desigualdades se perpetuam no país não só pela ausência de "bens incompressíveis", que não poderiam ser negados a ninguém, como alimentação, casa, roupa, mas também de "bens compressíveis", como vestuário supérfluo, enfeites, cosméticos, brinquedos - cujo direito é legítimo de todas as pessoas, independente de sua classe social. Parte-se do pressuposto de que aquilo que é bom e indispensável para nós também é indispensável para os outros. Segundo ele, as pessoas afirmam que os outros (as pessoas menos favorecidas) têm os mesmos direitos aos bens indispensáveis, como comida, moradia, educação, saúde - mesmo que não seja a realidade de grande parte da população brasileira. Mas, nos questiona: "[...] será que pensam que seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven"? (CANDIDO, 1985. p. 174).

Nas próximas seções deste capítulo, proponho uma reflexão sobre o lugar da literatura em nossa sociedade, como ocorre o acesso e democratização dos livros literários, sobretudo para as infâncias, e como a negação a esse direito implica a exclusão social e a criação de lacunas importantes na formação de leitores literários.

1.1 Direito à arte e à palavra

> Eu não nasci rodeada de livros, eu nasci rodeada de palavras. Não tenho a menor dúvida de que a minha competência para a escrita foi forjada nas oportunidades que tive de escuta (EVARISTO, 2021).

A frase célebre de Conceição Evaristo nos invoca a pensar como as palavras que nomeiam o mundo, também exaltam ou ocultam as vidas de gerações que nos precederam. A criança, mesmo antes de nascer, já está imersa numa sociedade que valoriza a palavra como instrumento para a manutenção da cultura e dos costumes pertencentes a um grupo de pessoas. Nos primeiros anos de vida, são embaladas por cantigas populares, trovinhas e brincadeiras com a sonoridade da língua que vão dando acolhimento, pertencimento e alimento psíquico ao ser humano em formação.

Pesquisas mostram que durante o último trimestre de gestação, os bebês não apenas captam padrões de linguagem, mas também, após o nascimento, são capazes de reconhecer palavras que ouviram pela primeira vez no útero materno (PARTANEN *et al,* 2013). Além disso, os bebês retém memória intra-uterina, o que significa que toda experiência mediada pela linguagem durante a gestação os ajudará, futuramente, na aquisição da linguagem (DECASPER & SPENCER, 1986).

> Mas a criança não é uma tela em branco, apenas porque nela se antecipam desejos e demandas insabidas, mas também porque ela é um ser ativo e um sujeito em sua relação com a linguagem, desde o início. Ela é falada pelo mito familiar do neurótico ao mesmo tempo em que fala, do lugar da verdade suprimida por este mesmo sistema. E ela fala, simplesmente porque lê o mundo, como um conjunto de traços que caem sobre seu corpo. Um conjunto de marca mnêmicas, ou seja, como inscrições de memória, produzidas pelos toques, pelas carícias, mas também pelas ausências e privações que o tempo do Outro lhe impõe (DUNKER, 2020, p. 29).

É nesse enredamento de palavras ditas pelo outro[5] e permeadas pelo afeto e pela linguagem que a criança vai encontrando seu lugar no mundo, vai se situando, se identificando e se constituindo como sujeito. “Um imenso trabalho psíquico, bem além do aprendizado das sílabas e das letras*”* (PETIT, 2019. p. 76). Esse trabalho de elaboração psíquica tem origem no brincar, nas primeiras interações que a criança

[5] Tomo como referência a posição vygotskiana para a constituição do sujeito a partir da relação com o outro. Para Vygotsky (1984), o sujeito não se dissolve nem se perde na interação social, mas ganha singularidade por meio da relação com os outros, que se apresentam e se representam de maneiras diversas. Portanto, ser reconhecido pelo outro é ser constituído como sujeito pelo outro por meio desse reconhecimento mútuo, em que tanto o sujeito reconhece o outro como diferente, como o outro reconhece o sujeito em sua diferença. Em suma, a subjetividade implica em uma contínua constituição do sujeito pela via do reconhecimento mútuo entre o eu e o outro.

tem com a mãe, com o pai, com seus cuidadores e nas primeiras experiências sensoriais (cócegas, carinhos, colo). O amadurecimento da capacidade de pensar e simbolizar ocorrerá à medida que essa elaboração psíquica for se encaminhando durante a infância, bem como o ingresso no território metafórico - ou seja, a capacidade da criança *"*perceber o excesso não funcional da língua, origem da experiência artística*"* (LÓPEZ, 2018. p. 49).

Daí a importância de garantir à criança, desde a gestação e principalmente nos primeiros anos de vida, estímulos lúdicos, poéticos, estéticos e afetivos - fenômenos ligados à arte, à palavra e à experiência cultural - para que ela possa desenvolver suas capacidades criativas, imaginativas, perceptivas e abstratas. Enquanto brincam, as crianças vão descobrindo o mundo em que estão inseridas, vão descobrindo suas habilidades e as possibilidades para transformar a realidade. Para Miranda (2019), a presença da cultura na infância deve ser um meio de expandir as experiências sensoriais, permitindo a descoberta de múltiplos universos e formas de existir e se relacionar com tudo o que a imaginação humana possa ter concebido.

No entanto, para que essas experiências ocorram de forma satisfatória, é fundamental que a criança tenha à sua disposição um ambiente rico de estímulos da natureza (água, calor, frio, vento, vegetais, pessoas, animais), da arte (livros, música, cinema, pintura, dança, teatro) e um interlocutor presente para propiciar uma situação dialógica diante de todos esses estímulos. Do contrário, todas essas experiências ficarão empobrecidas, uma vez que só terão sentido na subjetividade, na relação com o outro, na apropriação sensível desses bens culturais para a intervenção no mundo (BENJAMIN, 1933).

Dessa forma, se pensarmos nas famílias brasileiras imersas na batalha diária pela subsistência, moldadas pela lógica capitalista e da produtividade, qual o espaço destinado à qualidade das interações com as crianças? Quem se encarrega de nutrir as experiências estéticas por meio da arte e da palavra durante a infância?

> A primeira infância é a etapa da vida em que se aprende a simbolizar, e simbolizar é a base da experiência de pensamento. Sem brincar, sem cantar, sem ler ou ouvir histórias ficcionais é difícil enriquecer a capacidade de pensar. Que lugar conferimos à palavra lúdica e poética, à leitura e à presença dos livros na vida das crianças é uma questão sobre a capacidade de pensamento de uma sociedade, por sua habilidade para inventar e reverter o estado das coisas (LÓPEZ, 2018. p. 78).

A especialista argentina Maria Emília López nos instiga a refletir sobre a importância de garantir os direitos das crianças e a reconhecer o valor das experiências precoces não apenas para o seu próprio desenvolvimento, mas também para os efeitos positivos que isso traz para a sociedade. Atualmente, adultos e crianças, das mais diferentes classes sociais, são afetados pela rotina exaustiva que impede, muitas vezes, a existência de disponibilidade para as interações e tempo para que ocorram experiências de fruição. Uma vida em sociedade cada vez mais ingrata com as crianças, que privilegia a competição, o imediatismo, a superficialidade das relações, negligencia a importância do tempo para brincar, explorar e desenvolver habilidades essenciais para um crescimento saudável e pleno.

> [...] destacar um tempo, mesmo que não seja dilatado em quantidade, mas intenso na qualidade, para ofertar a palavra poética aos bebês e crianças por meio dos primeiros textos - cantigas, brincadeiras, histórias, brinquedos com a palavra (como os trava-línguas), leitura de livros - constitui um ato de resistência em tempos que não favorecem essas vivências tão preciosas nas dimensões afetivas, de inscrição cultural, de ampliação de repertório, de humanização das relações (DAHER, 2022. p.27).

Portanto, se para muitas famílias é difícil promover situações diárias de brincadeiras, leitura, música e dança, com qualidade e presença, cabe à escola - local privilegiado para muitas crianças terem acesso à educação, à arte e à cultura - garantir o apoio afetivo e propiciar situações pedagógicas qualificadas de distribuição, exposição e apropriação dos bens culturais disponíveis na sociedade. Porém, há inúmeros desafios presentes nas políticas públicas de educação para cumprir esse papel primordial que lhe cabe. Discorrerei mais sobre esse assunto no capítulo 2, mas já adianto que a falta de investimento, da valorização do magistério, da formação dos educadores e infraestrutura inadequada são apenas alguns dos fatos contundentes que podem explicar a realidade da educação brasileira.

No caso específico do acesso aos bens culturais, sobretudo aos livros literários, a intersetorialidade torna-se fundamental. As políticas públicas vigentes no campo da cultura como o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), instituído em 2006, são fundamentais para garantir acesso e democratização da leitura não somente às crianças, mas também aos adultos que interagem com ela - educadores e familiares.

Cabe a esses adultos “acolher e amparar as crianças, apresentando a elas o belo, o extraordinário, o prodigioso, o maravilhamento de estarmos vivos, de sermos humanos e de podermos continuar existindo nos outros” (BAPTISTA, 2022. p.11). Considerando que tais adultos também foram privados, em certa medida, do acesso à arte, à palavra e à literatura, isso faz toda a diferença na qualidade das interações que estabelecem com as crianças. Nesse sentido, como podemos garantir boas experiências para as crianças se esses adultos possuem não só um repertório limitado, mas também carecem de estímulos lúdicos e poéticos que privaram o desenvolvimento de sua sensibilidade estética? Há, portanto, uma urgência em promover e vivenciar experiências artísticas e literárias para que tanto adultos como crianças possam usufruir, dialogar, estabelecer relações e ações propulsoras de transformações individuais e coletivas.

Diante do exposto, torna-se evidente que o direito à arte e à palavra desempenham um papel primordial na formação de sujeitos críticos, autônomos e reflexivos, capazes de atuarem de forma consciente e participativa na sociedade em que estão inseridos. Ao propiciar experiências estéticas nas dimensões lúdica, criativa, sensível e investigativa, tão características das infâncias, estamos contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e humanos que sejam agentes de transformação em busca de uma sociedade mais justa e democrática.

1.2 Importância do ler como um ato político

> A cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge no momento em que a cultura, como reflexão de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e permanente. A cultura marca o aparecimento do homem no largo processo da evolução cósmica. A essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente, surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história. Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir (FIORI, in FREIRE, 2013. p.20).

Vimos na seção anterior que a linguagem permeia toda relação do eu com os outros e com o mundo. A importância de garantir experiências dialógicas à criança com a arte e a palavra é o que dará condições a ela de se inserir ativamente e

criticamente na sociedade. Para Passos (2010, p. 395), a “leitura do mundo e da palavra é, em Freire, direito subjetivo, pois, dominando signos e sentidos, nos humanizamos, acessando mediações de poder e cidadania*”.* Se não é essa a condição para existirmos na sociedade, qual seria então a importância de se apropriar da língua em suas mais diversas facetas?

Esse caráter humanizador que a arte e a palavra propiciam para o homem é a dimensão necessária para buscarmos a transformação que queremos no mundo. Bérénice Levet (2012), citando Hannah Arendt, diz que para desejar assumir responsabilidades políticas, é necessário ter amor pelo mundo. Segundo Levet, "[...] É o amor pelo mundo que nos leva ao espírito político". Isso significa que quando nascemos, entramos em um mundo que existia antes de nós e continuará existindo depois de nós. Portanto, para estar disposto a assumir responsabilidades políticas, é preciso se sentir pertencente a este mundo. Por conseguinte, a literatura e outras artes são testemunhas disso, pois é por meio delas que a história das gerações é tecida e desfeita. Assim, segundo Arendt (*apud* LEVET, 2011), devemos transmitir o amor pelo mundo à criança, ensiná-la a amá-lo, para que no futuro ela queira assumir a responsabilidade por ele. Não para mantê-lo como o encontrou, mas para enriquecê-lo e fazê-lo crescer.

Numa sociedade extremamente desigual, que ainda luta pela manutenção de sua democracia, é necessário perceber que a não priorização da educação e da cultura tem uma razão. “Quando o acesso aos bens culturais e simbólicos como a leitura literária é garantido apenas a uma pequena parcela da população, as desigualdades sociais tendem a se perpetuar” (MELO, no prelo)[6]. A quem interessa a manutenção dessas desigualdades? Em tempos de obscurantismo, censura e ataques à educação, vale resgatar um trecho da carta de Silva (2019) para a abertura da quinta edição do Salão do Livro Político:

> Ler é um ato político. Não é por acaso que nossos adversários, ao mesmo tempo que tentam criminalizar a política e impedir toda e qualquer forma de ativismo, atacam com tanto ódio o saber, o conhecimento. Querem mais armas e menos livros. Mais jovens presos e abatidos por disparos de helicópteros do que com acesso ao ensino público de qualidade. Disparam sua artilharia pesada contra a educação como um todo, e a universidade em especial. Agridem a ciência, estrangulam a pesquisa (SILVA, 2019).

---

[6] ‘*Práticas de leitura literária: possibilidades para (re)ler o mundo*’, de autoria de Dianne Cristine Rodrigues de Melo, a ser publicado pela Revista Emília - Caderno 9, 2023.

O acesso ao conhecimento se dá de muitas formas, mas a leitura literária como fruição e como forma de interação com diferentes realidades, diversos pontos de vista, com a nossa história e com a história de outros, a torna um mega instrumento de liberdade e resistência. No clássico Fahrenheit 451, Bradbury (2003) descreve uma sociedade distópica na qual vive o personagem Guy Montag, um bombeiro que tem como função atear fogo em livros. Nessa sociedade, as pessoas se distraem pelo entretenimento com telas brilhantes e ter um livro é considerado muito perigoso, já que são ferramentas libertadoras do pensamento e propulsoras de imaginação. Segundo a narrativa, ao acabar com os livros, as pessoas ficarão mais felizes por não acreditarem em sonhos impossíveis de se realizar num mundo real.

A manutenção de um sistema na qual as pessoas vivem suas vidas e suas rotinas fadadas ao mecanicismo, onde não questionam nada e se sentem conformados com suas vidas, não parece apenas história de ficção. Nos últimos anos, vivemos uma onda bastante conservadora no Brasil e que ainda se reflete fortemente em algumas famílias: adultos preocupados em manter suas crianças longe de ideias que possam distanciá-las da moral e dos bons costumes; adultos desconfiados, controladores da imaginação e da criatividade e com pouca receptividade ao diálogo, às perguntas curiosas acerca do mundo. Sobre o controle da infância, nesse momento conservador das relações sociais, Mônica Correia Baptista (2022) descreve que:

> Ao invés de conferir à palavra o máximo de potência imaginativa, deposita-se nela o sentido mais literal possível, retira-se a metáfora, o humor, a ambivalência, a abertura de sentidos. Quando justamente ao contrário, a literatura, como arte da palavra, deveria ser para todos, e em especial para as crianças, a porta para mundos insólitos (BAPTISTA, 2022, p.12).

Nessa perspectiva, a leitura de livros literários torna-se um ato político e de resistência na medida em que desperta, nos leitores, questionamentos sobre a vida, sobre o *status quo*, e os mobiliza, no sentido mais aristotélico, a propor soluções e caminhos para a felicidade coletiva. A literatura, pois, ajuda a viver e dar sentido à vida, amplia as nossas possibilidades de sonhar, de pensar e de criar novos rumos para o mundo. Do contrário, estaremos todos nós fadados à ignorância, reféns de um dogma, do controle, da austeridade. Sobre o questionamento sobre os limites da ficção e realidade na literatura, Cecilia Bajour (2023) nos lembra que:

> Em tempos em que é fundamental reverter diversos retrocessos em direitos básicos, torna-se imprescindível que os leitores e leitoras disponham de ferramentas para olhar criticamente como determinados fatores de poder utilizam estratégias cada vez mais sofisticadas para exercer o controle sobre a vida de todas e todos e impor uma verdade única (BAJOUR, no prelo)[7].

Leitura é sinônimo de poder e, talvez por esse motivo, muitos desejam controlá-la. Temos visto, recentemente, alguns episódios de censura e regulação a livros de literatura infantil de autores consagrados no mundo todo, como Roald Dahl, Philip Pullman e Monteiro Lobato. Embora esse tipo de regulação não seja uma novidade, a patrulha de famílias - políticos que se dizem protetores da infância - está cada vez mais presentes nas redes sociais, levantando pautas moralistas e ganhando muitos adeptos. Frases de cunho racista, homofóbico, gordofóbico e machista estão sendo retiradas das novas edições de livros clássicos. O mundo está em constante transformação e, por mais que se queira apagar o passado, é preciso encará-lo e debatê-lo para ressignificar o presente e transformar o futuro, como refere Irene Vallejo (2020):

> Sentir um certo incômodo faz parte da experiência de ler um livro; há muito mais pedagogia na inquietação do que no alívio. Podemos mandar para o bloco operatório toda a literatura do passado para submetê-la a uma cirurgia estética, mas então deixará de nos explicar o mundo (VALLEJO, 2020).

Ao ler literatura de qualidade, escrita por autores que não subestimam as infâncias, temos a oportunidade de dialogar com as crianças e com nós mesmos sobre a humanidade e tudo aquilo que consideramos cruel e temeroso. O mais interessante nesse processo é identificar o porquê achamos tais atitudes equivocadas e inaceitáveis. Se não encararmos a leitura como ato político e, assim como a educação, emancipatório, jamais formaremos leitores críticos capazes de questionar qualquer coisa e ultrapassar a barreira da decodificação.

> O leitor existe para contrariar o inquestionável, o dogmático, o fixado, o previsível. O simples fato de 'começar a ler' - como atitude, e muito antes de ter lido algo - supõe colocar-se à margem do funcionamento, sair da máquina por um momento. Quando alguém lê, está se rebelando de alguma forma, porque se distancia do estabelecido, e a distância liberta da adesão. Quem lê não 'está apegado' às coisas, se desapegou delas. Quem lê se 'desnaturaliza' de alguma forma, dá o salto, desacredita do automático,

[7] '*Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação*', de autoria de Cecília Bajour, a ser publicado pelo selo editorial Emília e Solisluna, 2023.

> sente perplexidade, curiosidade, intriga, depois olha, procura, decifra (MONTES, 2020, p.199).

É esse leitor que queremos formar. Um leitor competente somente nos aspectos notacionais da língua não responderá às demandas urgentes dessa sociedade. É preciso combalir a perspectiva reacionária em diversos contextos, mas sobretudo nas práticas de leitura literária, nos espaços escolares e não escolares, que limitam e cerceiam a possibilidade do desenvolvimento pleno dos sujeitos. Nesse sentido, a concepção freireana de que não é possível compreender a palavra sem antes aprender a ler o mundo, compreender seu contexto e estabelecer relações entre a linguagem e realidade, torna-se cada vez mais fundamental para a formação das futuras gerações e a preservação de um mundo mais amistoso para viver e conviver.

1.3 Infâncias e linguagens: em busca de uma formação integral

> A infância é um estado que se sustenta pelo contínuo trabalho de instilar, peneirar, filtrar o mundo. Crianças são como espécies de crustáceos dos bancos de areia do mar, espécies de pássaros garis da natureza: fazem continuamente o trabalho de renovar as sobras do mundo, digerindo-as em uma calórica forja imaginadora, transformando aquelas sobras, aquilo apanhado de pouquinho, em novos nutrientes, em artefatos da brincadeira, em crenças e certezas muito jovens, recém-nascidas, porém embevecidas de fascínio (PIORSKY, 2016, p. 4).

A infância é um período singular e encantador, no qual as crianças exercem um papel fundamental na criação e na renovação do mundo que as cerca. Como bem retrata Gandhy Piorsky (2016), assim como crustáceos que garimpam preciosidades nos bancos de areia do mar ou pássaros que meticulosamente selecionam e reciclam os elementos da natureza, as crianças são mestres na arte de transformar os fragmentos do cotidiano em preciosos nutrientes para o seu crescimento e desenvolvimento. Por meio da linguagem verbal, visual, corporal e sonora, as crianças expressam suas emoções, sentimentos, pensamentos e vivências, expandindo seus horizontes e construindo significados para a sua formação como seres humanos. Nessa perspectiva, é inegável a intersecção entre as infâncias e as linguagens, entendendo-as como pilares para a construção de uma vida plena de direitos e realizações. Diante desse panorama, surge a necessidade de aprofundar a reflexão sobre como as diferentes linguagens podem potencializar a

experiência infantil, promovendo uma educação que valorize e respeite a diversidade de expressões e saberes em busca de uma formação integral.

Porém, cabe ressaltar que a utilização do termo “infâncias” (no plural) reflete uma concepção que reconhece a diversidade de experiências que crianças de 0 a 12 anos[8] vivem em um país de dimensões continentais como o Brasil. Portanto, não há como se referir a uma única trajetória marcada por um tempo biológico, mas sim múltiplas infâncias com singularidades e necessidades distintas. A pluralidade cultural, social, econômica e geográfica do país - e também em outras nacionalidades - resulta em contextos e realidades nas quais as crianças brincam, aprendem e se desenvolvem. Cada região, cada comunidade e cada grupo étnico possui suas próprias particularidades, tradições, crenças e modos de vivenciar essa fase tão peculiar (ROMEU, 2016). Reconhecer essa diversidade é uma forma de proteger e defender as diferentes formas de ser e viver a infância em todas as suas manifestações.

Com uma visão um pouco menos romantizada, mas fundamental para compreender a dimensão sociopolítica na qual as infâncias se constituem, a psicanalista Ilana Katz reforça que “infâncias, enquanto conceito e como proposição, problematiza essa nossa fantasia de que, como sociedade organizada e regulada, protegemos todas as crianças e lhes conferimos "prioridade absoluta" (KATZ, 2021, p. 120). Nesse sentido, se temos crianças protegidas com direitos básicos assegurados, com acesso à arte, à educação, à cultura, às diversas oportunidades de aprendizagem, também temos crianças vulneráveis e invisibilizadas pela sociedade. Qual infância as políticas públicas, as pesquisas acadêmicas, o mercado editorial e as propostas pedagógicas consideram? Como educadores e profissionais que atuam com e para essa faixa etária podem, verdadeiramente, se implicar com as infâncias desse país? Compreender a pluralidade do conceito parece essencial para descortinar a vida de milhares de crianças, de confrontar uma realidade miserável, desconfortável e, portanto, inadmissível (BENIGNO, 2022).

De todo modo, independente da diversidade sociopolítica das infâncias, há, em todas as crianças, um corpo capaz de se desenvolver. Crianças não são tábulas rasas, desprovidas de qualquer conhecimento ou aparato biológico incapaz de

[8] O Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) diz que: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em 30 de julho de 2023.

produzir sinapses e gerar aprendizado sobre toda experiência. Um dos principais defensores dessa concepção foi o filósofo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que argumentou que as crianças têm uma estrutura cognitiva inata que lhes permite organizar e interpretar as informações do mundo ao seu redor de forma específica para cada estágio de desenvolvimento.

No que se refere à aquisição da linguagem, por exemplo, o cérebro infantil está apto a receber e processar informações linguísticas desde o nascimento. Essa abordagem também é defendida por Noam Chomsky (1928-presente), lingüista, filósofo e cientista cognitivo norte-americano conhecido pela teoria da gramática gerativa e transformacional (CHOMSKY, 1957) e sua defesa do inatismo na aquisição da linguagem. Essa predisposição biológica ocorre por um sistema nervoso complexo e altamente plástico, o que significa que o cérebro das crianças está pronto para se adaptar e aprender com base nas experiências que elas têm com o ambiente e também com as pessoas que convivem com elas.

Embora estas concepções indiquem a existência de predisposições inatas que influenciam o desenvolvimento cognitivo, elas também reconhecem que a experiência e o ambiente desempenham um papel fundamental na formação do conhecimento e das habilidades. Isso reforça a explanação feita na seção 1.1, reafirmando que a interação social desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem. As expressões verbais e a exposição a uma variedade de estímulos linguísticos estimulam a formação de sinapses e fortalecem as conexões neurais relacionadas à linguagem. Essas experiências linguísticas iniciais moldam o desenvolvimento do cérebro, criando uma base sólida para o aprendizado (*CENTER ON DEVELOPING CHILD*, 2012). No entanto, é importante reforçar que, embora as crianças tenham essa predisposição biológica para adquirir a linguagem, o ambiente desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento. Um ambiente rico em diversas linguagens e interações sociais promove um melhor desenvolvimento da criança. Por outro lado, a falta de estímulos adequados pode prejudicar o desenvolvimento da linguagem nas crianças e impactar a forma como ela acessa o conhecimento e participa na sociedade.

No Brasil, é comum observar uma ênfase nos currículos escolares em matemática, escrita e leitura como forma de preparação para o futuro letramento das crianças. Porém, é importante questionar essa abordagem, considerando que novas linguagens também são direitos das crianças. Malaguzzi (1999) destaca a

pluralidade de linguagens humanas, além da língua falada, e ressalta a necessidade de romper com a ideia de que apenas a linguagem verbal é legítima. Ao enfatizar demais a formalização do conhecimento, a prática instrucionista nas escolas pode inibir o prazer e a curiosidade natural da criança em aprender. No entanto, é preciso encontrar um equilíbrio. Se, por um lado, é prejudicial negar a pluralidade de linguagens e sufocar o desejo de aprender, por outro, é igualmente perverso deixar as crianças livres sem direcionamento ou orientação adequada. O educador, portanto, desempenha um papel crucial ao criar as condições ideais para que as crianças possam aprender e construir seus próprios sentidos sobre si e o mundo.

A experiência infantil é profundamente influenciada pelas diferentes linguagens às quais as crianças são expostas, sejam elas verbais, visuais, sonoras ou corporais, e que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Por meio da linguagem verbal, as crianças aprendem a expressar suas ideias, sentimentos e necessidades, enquanto moldam seu aparato psíquico. Além disso, a linguagem visual, por meio de ilustrações, imagens e cores vibrantes, instiga a imaginação das crianças, estimula sua criatividade e facilita a compreensão de conceitos mais abstratos. Já a linguagem corporal, que inclui gestos, movimentos e expressões faciais, permite que as crianças se envolvam em sentimentos sociais, demonstrem emoções e interpretem o mundo ao seu redor.

Nesse contexto, garantir o acesso a uma literatura infantil de qualidade, como uma linguagem artística, é essencial para propiciar experiências singulares ao abrir as portas para um mundo de imaginação, descoberta, significação e aprendizado. Por meio das histórias e narrativas presentes nos livros infantis, as crianças são convidadas a explorar novas realidades, personagens e cenários fantásticos. A literatura infantil, sobretudo quando acompanhada por um adulto, oferece um espaço seguro para as crianças expressarem suas emoções, questionarem as coisas do mundo, desenvolverem empatia por outros seres e compreenderem diferentes perspectivas. Assim, a leitura literária infantil, essência desta pesquisa, se revela uma ferramenta valiosa no processo de formação das crianças, ampliando suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Contudo, quando se fala em estímulos e em experiências de aprendizagem, há de se considerar o tamanho das desigualdades presentes entre as infâncias brasileiras e o abismo entre o que se considera fundamental para o desenvolvimento

integral dos sujeitos e aquilo que a sociedade está, de fato, garantindo a todas as crianças. Ocorre que no Brasil, assim como em outros países da América Latina, há uma supervalorização dos saberes escolares em detrimento dos saberes da comunidade, isto é, crianças que nascem em famílias pobres, além de toda negação de direitos básicos a que são submetidas, entram na escola - que ainda funciona sob a égide colonial - sem a validação e reconhecimento dos saberes e experiências advindas de suas famílias e comunidades.

O domínio e valorização desse currículo, marcado por uma epstemologia da ciência e que, na maior parte das vezes, está muito distante da realidade vivida pelos estudantes, serve para reforçar todo o processo de invisibilidade e opressão que populações mais vulneráveis vêm sofrendo ao longo da história. Nesse sentido, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe a "*Ecologia de Saberes"* para romper com essa invisibilidade e valorizar os outros saberes produzidos pela luta dos povos mais vulneráveis. Esse conceito objetiva promover o diálogo entre vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais, fundamentais para o mundo pós-moderno.

Considerando as desigualdades educacionais presentes no país, outra concepção que convém destacar é a da educação integral. Ela começou a ser difundida no Brasil desde o século passado para dar conta da dimensão humanizadora e emancipatória dos sujeitos. Na essência da palavra "educação", não seria necessário reforçar o nome "integral" não fosse pela história excludente que atinge, ainda hoje, milhares de brasileiros pela falta de acesso à educação de qualidade. Grandes educadores brasileiros como Anísio Teixeira, idealizador da Escola-Parque na Bahia dos anos 1950, e Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, responsável pelos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), nos anos 1980, deram visibilidade a uma questão bastante sensível, sobretudo considerando as desigualdades entre as infâncias: a relação entre a educação e a proteção social. Os dois projetos tinham como objetivo complementar o currículo formal do ensino fundamental com atividades diversificadas, permitindo ao aluno não só o aumento do tempo na escola (com proteção e acesso à saúde, inclusive), mas principalmente a ampliação de oportunidades de participação em experiências esportivas, artísticas e culturais.

Para elucidar ainda mais a questão das desigualdades educacionais entre as infâncias, um estudo realizado pelo Itaú Social (2021) mostrou que ao final do ensino

fundamental, crianças advindas de famílias de baixa renda tiveram cerca de 7.000 horas a menos de situações de aprendizagem quando comparadas às famílias de maior poder aquisitivo. Aqui, são consideradas a exposição às atividades escolares, as pesquisas e estudos na internet, atividades culturais, brincadeiras e leitura. Não há dúvidas que o tempo de exposição e dedicação a essas atividades trazem benefícios cognitivos e sociais aos estudantes e, por isso, inúmeras iniciativas da sociedade civil se ampliam no país.

Além disso, essa questão é retomada como prioritária no poder público, no qual se destaca o plano de lei atualmente em votação para instituir o Programa Escola em Tempo Integral (PL 2.617/23). Porém, a tarefa não é simples. O Plano Nacional de Educação (2014), em sua meta 6, propõe a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos(as) alunos(as) da educação básica. Em 2020, faltando apenas quatro anos para alcançar a meta, somente 29,5% das escolas públicas ofertavam a educação em tempo integral.

Para além das questões de recursos e infraestrutura, está a qualidade da educação ofertada. De nada adiantará ofertar mais tempo de educação formal às crianças se as situações de aprendizagem não considerarem a singularidade de cada estudante, seus saberes, seus desejos e razões de ser e estar no mundo. O psicanalista Christian Dunker, em seu livro "*Paixão da Ignorância*", reflete sobre o tempo institucional da educação que se coloca como "impessoal e indiferente*"* a um processo lógico das crianças e alerta que "o tempo do cuidado não é o da duração nem o do governo, mas o da constituição do sujeito" (DUNKER, 2020, p. 60).

> Se o tempo do cuidado é o que melhor persegue e respeita o tempo lógico de cada criança, ao tentar respeitar sua lógica intrínseca o tempo institucional da educação coloca-se como impessoal e indiferente a esse processo. O tempo do governo, que em certa medida é a síntese disjuntiva dos dois anteriores, será formado pela relação entre um e outro. Por isso, a cada impasse no tempo da educação é preciso reconstruir o tempo do cuidado, por meio de um giro na escuta. Por isso o cuidado não é um discurso em si, mas um ensaio e uma condição para todo discurso possível. Por isso também, diante dos paradoxos do governar e do educar, devemos recuar nossa escuta para o tempo do cuidado (DUNKER, 2020, p. 61).

Cuidar das novas gerações para que tenham condições de desenvolvimento e realização nas mais distintas esferas, escutar o que elas têm a dizer, e propor situações dialógicas e colaborativas para que se encontrem caminhos possíveis é

fundamental como proposta pedagógica do século XXI. Diante de todas as mazelas que gritam aos ouvidos diariamente, a educação tem a obrigação de posicionar-se ética e politicamente. Em outras palavras, a escola deve promover uma aprendizagem que, necessariamente, precisa estar comprometida com a vida.

> O ser humano é um sujeito total, integral, enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de identidade, de memória, de imaginação. E a educação precisa dar conta de todas essas dimensões da formação do ser humano. A ideia de educação de tempo integral, em parte coincide com isso, no sentido de que para poder dar conta de todas essas dimensões da formação humana, é necessário mais tempo, mas não só mais tempo da escola. A gente se educa no trabalho, se educa na família, no convívio, se educa até lutando pela vida, como a criança que luta pela vida na cidade, o adolescente que luta pela sobrevivência. A escola tem que dialogar com outros tempos de formação humana (ARROYO, 2013).

Antes de entrar na escola, todo conhecimento é, literalmente, sentido pela criança por meio de suas vivências com adultos e pares. Na escola, essas vivências são limitadas e esse conhecimento é compartimentado com o nome de currículo, como se também fosse possível compartimentar a criança em suas dimensões psíquicas, físicas, cognitivas. Conforme aponta Ernica (2006), apesar de desempenhar um papel central, a escola não disponibiliza todo o conhecimento necessário para o desenvolvimento pleno de uma pessoa. Essa afirmação não tem a intenção de criticar a escola nem diminuir o seu valor. Pelo contrário, diante dessas questões, fazemos um chamamento da escola para uma conexão mais próxima com o mundo da cultura e com a sociedade em geral. Enquanto a escola e seus educadores não enxergarem a relação intrínseca entre aprendizagem e a vida, estará formando gerações cada vez mais desumanizadas, incapazes de se sensibilizar com a beleza e com as dores do mundo.

1.3.1 Ser criança no século XXI e suas implicações para a aprendizagem

> Quando eu era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação (BARROS, 2010).

O grande poeta Manoel de Barros retratou as memórias do menino criança como ninguém. Uma infância sensível, criativa, autônoma, íntegra e em plena comunhão com as coisas do mundo e com a natureza. Um saudoso retrato da vida das crianças no início do século XX, muito marcado também pela negação de direitos básicos e de proteção infantil. Apesar da sociedade brasileira viver seu período inicial de consolidação, após a proclamação da República em 1889, a mão de obra infantil era amplamente utilizada em atividades agrícolas e industriais. A falta de leis trabalhistas permitia a exploração de crianças em jornadas extenuantes e em condições precárias de trabalho. O lazer para essas crianças, muitas vezes, estava relacionado a brincadeiras ao ar livre, atividades em comunidade e festividades regionais.

Antes do século XVI, a sociedade não admitia a existência autônoma da infância como um período da vida humana. Após o período de dependência física da mãe, essas crianças se incorporavam plenamente ao mundo dos adultos. O conceito de infância, até o século XVII, era desconhecido pela ciência e pela sociedade, sendo que a transição dessa fase ocorria quando a pessoa se libertava da dependência materna. A noção de infância emergiu a partir das ideias de proteção, amparo e dependência, nas quais as crianças eram consideradas seres biológicos que requeriam cuidados intensos e uma disciplina rigorosa para se tornarem adultos socialmente aceitos (LEVIN, 1997).

> [...] a mudança no tratamento das crianças veio justamente com a descoberta da criança como uma criatura por si mesma e de um tipo um tanto diferente, dotado de atributos peculiares. Esta descoberta estava intimamente ligada à nova – e moderna – percepção da realidade social, que apresentava a carreira dos indivíduos humanos como o processo de amadurecimento, algo que não aconteceria por si mesmo, sem ajuda e não-supervisionado, não podendo ser deixado à mercê da sabedoria da natureza (BAUMAN, 1998. p. 178).

Já o século XX foi marcado pelo surgimento dos primeiros documentos oficiais designados a estabelecer um conjunto de regras que determinam os direitos e metas para o desenvolvimento pleno das crianças. Em 1959, a ONU (Organização das Nações Unidas) aprovou a “Declaração Universal dos Direitos da Criança”, que destaca os direitos como igualdade, saúde, educação e alimentação. No Brasil, após 33 anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), algumas conquistas importantes foram alcançadas, como o reconhecimento e o

estabelecimento da prioridade na garantia dos direitos desses grupos. O ECA também foi e continua sendo importante nas denúncias de violência, exploração e negligência infantil, além de promover a participação ativa das crianças e adolescentes na sociedade. No entanto, ainda existem desafios a serem superados, como a persistência da violência e vulnerabilidade, as desigualdades sociais, o funcionamento do sistema de proteção, a inclusão digital e a implementação efetiva de políticas públicas.

Ao mesmo tempo em que há o enfrentamento desses desafios, no início do século XXI ocorreram mudanças bruscas e bastante significativas para as infâncias, a saber:

1. **Tecnologia e acesso à informação:** O avanço tecnológico e as experiências da internet permitem que as crianças tenham acesso a uma enorme quantidade de informações e conhecimentos. No entanto, também trouxe desafios em relação ao controle do conteúdo ao qual as crianças estão expostas e ao equilíbrio do tempo gasto em dispositivos eletrônicos.
2. **Mídias sociais e interação virtual:** Assim como os adultos, as crianças passaram a interagir virtualmente com seus pares e outras pessoas de todo o mundo. Isso trouxe oportunidades para conexões sociais, mas também gerou preocupações sobre *cyberbullying*[9], exposição de conteúdo inapropriado e problemas de saúde mental associados ao uso excessivo das redes sociais.
3. **Educação online e aprendizagem digital:** Principalmente após a pandemia, a educação formal começou a incorporar plataformas online e recursos digitais, permitindo que as crianças aprendam em ambientes virtuais, expandindo o acesso à informação e criando novas oportunidades de aprendizagem. Contudo, isso também trouxe desafios em termos de equidade no acesso à tecnologia e à educação de qualidade, além das interações com pares e ao próprio processo de ensino-aprendizagem.
4. **Mudanças na família e na estrutura social:** Houve uma evolução na estrutura familiar, com um aumento no número de famílias monoparentais e famílias compostas por casais homoafetivos, o que impactou a experiência de

[9] O termo “*cyberbullying*” é utilizado para nomear as práticas de agressão moral organizadas por grupos contra uma determinada pessoa e alimentadas via internet. É caracterizado como um assédio moral que corresponde à manifestação de práticas hostis (via tecnologias da informação).

vida das crianças e trouxe à tona debates sobre diversidade familiar e direitos parentais.

5. **Saúde mental e bem-estar:** O século XXI trouxe maior conscientização sobre questões relacionadas à saúde mental das crianças. Com o acesso acadêmico, social e tecnológico aumentando, problemas como ansiedade, depressão e outros transtornos mentais têm sido mais identificados e discutidos. As crianças têm enfrentado desafios emocionais e psicológicos nunca antes vivenciados. Nesse sentido, a atenção de toda a sociedade e o aprimoramento contínuo das políticas e práticas para as infâncias devem ser constantes.

> A infância, portanto, está certamente mudando. As vidas das crianças são mais institucionalizadas e privatizadas, e menos estáveis e seguras, do que eram 30 anos atrás. As fronteiras entre crianças e adultos tornaram-se menos visíveis em algumas áreas, mas foram reforçadas e expandidas em outras. As crianças adquiriram poder, tanto político quanto econômico, mas também estão sujeitas a mais controle e vigilância por parte dos adultos. E a desigualdade entre crianças ricas e pobres cresceu exponencialmente (BUCKINGHAM, 2006, P. 52).

Todas essas mudanças, sobretudo as tecnológicas, são mais perceptíveis aos adultos, uma vez que eles têm um referencial de comparação com suas infâncias. Todavia, para crianças que já nascem num mundo digital é tudo muito natural, o que causa, para além de um conflito geracional, preocupações legítimas de pais e educadores sobre o que e como essas crianças aprendem. Não há aqui a intenção de culpabilizar as tecnologias “como o agente causador do desaparecimento da infância, seja como a razão de seu maior poder. Ao contrário, é essencial situar a relação das crianças com as mídias no contexto das mudanças sociais e históricas mais amplas” (BUCKINGHAM, 2006, P. 52). Em outras palavras, não se trata de criticar o uso das tecnologias pelas crianças, algo impensável para a contemporaneidade, mas de relativizar o impacto do uso exacerbado de recursos e mídias digitais para o desenvolvimento de um cérebro em formação.

> [As crianças] têm novas e poderosas ferramentas para investigação, análise, autoexpressão, influência e brincadeiras. Elas têm uma mobilidade sem precedentes. Estão encolhendo o planeta de uma forma que seus pais nunca teriam conseguido imaginar. Ao contrário da televisão, que era feita para elas, as crianças é que são os atores no mundo digital” (TAPSCOTT, 1998, p. 03).

Todo esse protagonismo das crianças tanto na forma de acessar a informação, como também de produzir linguagem[10] nos meios digitais, é motivo de atenção. De acordo com a neurocientista Maryanne Wolf, em seu livro "*O Cérebro no Mundo Digita*l" (2019), a relação entre a tecnologia e o futuro da espécie humana é um tema de extrema complexidade. A autora levanta preocupações sobre o impacto da crescente exposição às tecnologias digitais para a cognição e para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a leitura profunda e a reflexão crítica. Ela destaca que a era digital, embora tenha inúmeras vantagens e oportunidades, também pode contribuir para uma diminuição da atenção e uma superficialidade no processamento da informação. Nesse contexto, torna-se crucial questionar como equilibrar os avanços tecnológicos com a preservação das capacidades cognitivas mais profundas e empáticas, garantindo, assim, um presente/futuro em que a evolução tecnológica coexista harmoniosamente com o desenvolvimento pleno da espécie humana.

Retomando a poesia de "*Menino do Mato*" (BARROS, 2010), a vida que os adultos levam, principalmente nos grandes centros urbanos, tem distanciado-os a cada dia da essência vital e natural que os liga à Terra. Todos os seres humanos são pertencentes ao planeta e, portanto, acompanham os ritmos e ciclos da natureza - dia, noite e a influência da lua nas marés. O sistema endócrino, imunológico, neurológico e a saúde mental refletem todas essas manifestações planetárias, mas nem sempre se está atento e conectado o suficiente para perceber essas sutilezas vitais. As crianças, que já nascem nesse ritmo frenético, acompanham a vida dos adultos para se adaptarem ao mundo que as espera. Realidade cruel para as infâncias e para o futuro da espécie humana.

> Ritmo na infância é metáfora esferoidal. Burila, desincrusta, cria resistência e força, adverte, desenha identidade e capacidade emancipatória, traz autonomia e senso vivido de interdependência. Portanto, saibamos viver os ciclos! Viver de modo maior, grande, extemporâneo, como gostam as crianças. Assim também, saibamos vivê-los de modo miúdo, pequeno, incrustado nas coisas e suas fendas, que dura e se arrasta, como também gostam as crianças. Porém, que seja da ordem das grandezas da natureza. Que seja mais da ordem oculta da vida, que propriamente do chafurdo inquieto dos homens" (PIORSKI, 2020).

[10] Refiro-me aqui à quantidade de influenciadores infantis, *youtubers*, *booktubers*, *tiktokers* e *booktokers* que performam e produzem conteúdo diariamente nas redes sociais e têm milhões de seguidores, entre eles crianças e adolescentes.

Preservar o ciclo curioso, vagaroso e atento das infâncias. É o lembrete fundamental que Gandhy Piorski faz no trecho destacado acima. Para as novas formas de conceber o mundo por meio de diversos recursos de aprendizagem é preciso incluir as novas ferramentas e não substituir as experiências com a natureza, a coleção de folhas e pedrinhas, a observação, a perplexidade diante do mundo, o tempo das perguntas e das respostas, pois é isso que garantirá uma formação integral das infâncias e, no caso específico desta pesquisa, a formação de um leitor literário atento, crítico e sensível às questões elementares da humanidade.

1.3.2 A professora das infâncias

> O gesto definitivo da escola sobre minha vida foi o de não ter me afastado do prazer de ler e escrever. Minha professora, livros às mãos, encerrava as aulas remetendo-nos a outras geografias, novas histórias, belas linguagens. Sem receio do tempo e segura quanto às funções da literatura, ela exercia o magistério descontextualizando-nos, oferecendo-nos caminhos alternativos para outras viagens, não deixando morrer a nossa curiosidade infantil, fazendo nascer, em nós, mais e mais desejos (QUEIRÓS, 2014, p.77).

O saudoso Bartolomeu Campos de Queirós destaca em sua "*Carta Poética*" a imensa responsabilidade que se tem ao trabalhar na educação com crianças, quando se deixa "gestos definitivos". Há, nas mãos das professoras, a chance de tornar o mundo um lugar melhor para se viver. Não se pretende aqui destituir as obrigações que envolvem todo o fazer educativo: políticas públicas, sistemas educacionais, investimentos, recursos, infraestrutura, papel de gestores, participação das famílias. Mas, nessa seção, os holofotes estarão nas educadoras - figuras essenciais no processo educativo -, considerando seus perfis, atribuições e a razão de serem quem são.

Primeiramente, é necessário elucidar que o tratamento feminino dado ao nome "professora" nesta pesquisa deve-se ao fato de que o ensino básico brasileiro, em sua maior parte, é realizado por mulheres. Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2022), do corpo docente composto por mais de 2,3 milhões de profissionais, 1,8 milhões (79,2%) são professoras. Na educação infantil, elas são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2% nas creches e 94,2% na pré-escola. Já no ensino fundamental (1º ao 9º ano), as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de docentes desta etapa.

Por conseguinte, é preciso compreender os fatores de identificação e escolha profissional que fez com que estas professoras estivessem nas salas de aula, trabalhando com as crianças. A formação profissional e a construção da identidade das professoras polivalentes[11] constituem elementos fundamentais das políticas e práticas pedagógicas nas infâncias. Essa questão envolve tanto a formação inicial, quanto as condições de trabalho e a carreira profissional nas redes de ensino, que oferecem essa etapa da educação (SILVA, 2013). Porém, há outras questões basilares que devem ser debatidas. A diminuição de escolas técnicas de magistério, a oferta de cursos de graduação com mensalidades bastante acessíveis e, muitas vezes, com baixa qualidade do corpo docente e currículo e a oferta desses mesmos cursos na modalidade à distância não permitem o aprofundamento técnico, tampouco reflexões e vivências necessárias e fundamentais para o fazer pedagógico.

Diante de todas as reflexões sobre as infâncias propostas neste capítulo, o direito à arte, à palavra e à aprendizagem, sobre o desenvolvimento integral das crianças, em que lugar se situa o adulto que participa e promove esse encontro potente de saberes?

Ao propor uma educação capaz de formar e transformar os sujeitos, é preciso incluir as professoras, como interlocutoras que também aprendem nas relações que são estabelecidas diariamente com as crianças. Para Southwell (2009), o ato de ensinar é uma atividade social que surge a partir da interação de várias experiências - tanto dentro, quanto fora da escola. O engajamento das professoras com a cultura contemporânea é essencial em sua responsabilidade profissional de transmitir conhecimentos e renovar cenários em constante transformação, moldando novas subjetividades.

> Educar não é transmitir às novas gerações apenas a experiência cultural constituída ao longo de um percurso histórico, mas também as chaves que permitam promover sua renovação pela transformação do já conhecido. É impossível “passar” a experiência cultural, pois diz respeito à vida, e, assim, sua transmissão só pode se dar no viver (RICHTER, 2016).

[11] Este termo é designado para nomear um profissional generalista. De acordo com o parecer nº 16/1999, polivalência é o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins (Brasil, 1999, p.37).

O fazer educativo, na abordagem defendida aqui, não é um trabalho técnico com ferramentas e estratégias customizadas para transmitir conteúdos aos estudantes. Isso, muitas vezes, se torna uma realidade nas escolas tanto pelo currículo e objetivos de aprendizagem a serem alcançados em cada etapa, como também pelos livros e materiais didáticos com manuais de aplicação. Essa discussão será feita mais adiante no capítulo 2, no entanto, é necessário problematizar o papel das professoras como aplicadoras desses manuais. Não há, muitas vezes, crítica ou reflexão, apenas um trabalho mecânico, cujas crianças são meras receptoras de conteúdos vazios de significado. Quando as professoras reconhecem a importância de compreender o mundo das crianças, elas abrem espaço para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e prazeroso. Nesse contexto, é essencial que a professora olhe e perceba a criança que está diante dela, seus desejos e necessidades, não negue os saberes que ela traz e esteja aberta a esse conhecimento, formando uma equação estruturante para o sucesso educacional (FOCHI, 2020).

O pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920-1994), fundador da abordagem Reggio Emilia também bastante difundida no Brasil, enfatiza o prazer em aprender e a importância de proporcionar um ambiente rico em oportunidades para que as crianças possam se expressar e aprender em parceria com professores e colegas. Nesse sentido, a escola deve ser um espaço onde as diversas linguagens das crianças são acolhidas e valorizadas pelas professoras, permitindo que elas desenvolvam sua autonomia e intenção na construção do conhecimento.

Há uma ânsia da sociedade atual, principalmente de mães, pais, avós e professores, em ensinar as crianças o tempo todo. Esse desejo de que as crianças sejam cultas e sábias levam essas famílias e também as escolas a ocupar o tempo desses seres em formação com inúmeras atividades, informações e conhecimentos. Nas palavras de Alfredo Bosi (1987, p. 38), isso é justamente aquilo “que nos barbariza; no fundo somos bárbaros no sentido de que usamos os bens, mas não conseguimos pensá-los. No entanto, cultura é vida pensada”. Um processo de entrega, de ser e estar no aqui e agora, “é trabalho, é ato-no-tempo” (BOSI, 1987, p. 52). Criar boas condições para que as crianças vivam suas experiências de aprendizagem, respeitando suas individualidades e reconhecendo a importância do processo criativo na construção do saber é missão primeira das educadoras das

infâncias. Rinaldi (2012) destaca que o compromisso do educador é sempre com as crianças e não apenas com o conhecimento em si.

> Todas as pessoas - e quero dizer estudiosos, pesquisadores e professores, que em qualquer lugar se propuseram a estudar as crianças seriamente - terminaram por descobrir não tanto os limites e a deficiência das crianças, mas, em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização (MALAGUZZI, 1999, p. 92).

A descoberta com a infância, a qual se refere Malaguzzi, coloca as crianças num lugar não de consumidoras, mas de produtoras de conhecimento. Implica em reconhecer a importância do pensamento divergente, que é essencial para a aprendizagem. Ao proporcionar situações em que as crianças possam questionar, duvidar, levantar hipóteses e elaborar suas próprias respostas, as professoras promovem um espaço de aprendizagem democrático, enriquecedor e transformador. Dessa forma, exercem um papel crucial na construção de um ambiente educacional estimulante, onde as crianças podem se expressar livremente e aprender por meio de diversas linguagens.

> Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem. Elas começam a esperar discrepâncias e surpresas. Como educadores, precisamos reconhecer sua tensão, em parte porque, com um mínimo de introspecção, descobrimos o mesmo dentro de nós mesmos (a menos que o apelo vital da novidade e da curiosidade tenha diminuído ou morrido). A idade da infância, mas do que as idades seguintes caracteriza-se por estas expectativas (MALAGUZZI, 1999. p. 76).

Esse compromisso subjetivo com as crianças possibilita que elas se desenvolvam plenamente e construam sentidos sobre si e o mundo, tornando-se cidadãos críticos, criativos e autônomos. Porém, é fundamental destacar nessa discussão que muitas professoras também vivem a rotina insana para sobreviverem nesse mundo capitalista. Muitas vezes, dobram ou triplicam suas jornadas de trabalho em busca de melhores salários. Nessa perspectiva, com cansaço mental, sem repertório técnico, cultural e sem valorização profissional, para muitas delas pode ser um desafio esse olhar generoso e cuidadoso para as infâncias.

Para Larrosa (1998, p. 232), ao estabelecer uma relação com a criança, ela “inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e

abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento". Lidar com esse vazio exige uma disponibilidade para reconhecer as limitações pessoais e profissionais, compreender a realidade e propor novas formas de agir para proporcionar as melhores oportunidades de aprendizagem que as crianças podem ter. Para tanto, as professoras também precisam de apoio, empatia e formação, a fim de desenvolverem suas sensibilidades para apreciar e respeitar as múltiplas linguagens das crianças, conforme referenciado na seção anterior.

Em um país marcado por extremas desigualdades na distribuição de bens físicos e simbólicos, é pertinente questionar em que medida essas professoras foram expostas a situações de aprendizagem durante suas infâncias e ao longo de suas vidas adultas. Portanto, não cabe aqui responsabilizar as professoras por abordagens inadequadas para e com as infâncias, e, sim, reforçar a urgência em propor formações em serviço que levem essas professoras e as equipes pedagógicas a repensarem suas ações e que possam desenvolver sua agência de maneira crítica e colaborativa (NININ e MAGALHÃES, 2017). O desenvolvimento dessa agência refere-se à capacidade das professoras exercerem suas práticas com autonomia e tomarem decisões embasadas em suas realidades. Ao invés de seguir passivamente diretrizes externas, as professoras com agência são capazes de adaptar suas estratégias de ensino às necessidades individuais das crianças, à cultura da sala de aula e aos contextos específicos.

Há uma grande expectativa da sociedade em relação ao desenvolvimento das crianças em um mundo cada vez mais exigente e, portanto, as educadoras da infância carregam uma enorme responsabilidade ética e política. Assim, precisam ser incentivadas a buscar aprimoramento contínuo, refletir criticamente sobre suas práticas, buscar recursos e abordagens inovadoras e colaborar com outros educadores. Em alguma medida, é o que se procura fazer com esta pesquisa.

1.3.3 Interações e linguagem: o afeto como elo de formação

> Os cientistas dizem que os humanos são feitos de átomos, mas a mim um passarinho contou que somos feitos de histórias (GALEANO, 2013).

A frase dita por Eduardo Galeano na ocasião do lançamento de seu livro "*Os filhos dos dias*" (2013) reforça o que já foi explorado na seção 1.1 e que retomo aqui

dada a sua relevância para a constituição dos sujeitos: somos feitos das histórias dos nossos antepassados e da cultura que permeia nossa existência. Quando uma criança nasce, ela já está inserida numa comunidade com crenças, costumes e características muito peculiares.

É pela interação com seus pares, adultos e crianças, e também com os objetos que existem ao seu redor, que ela se insere e participa socialmente. Ainda no útero materno, por volta da 21ª semana, o bebê começa a identificar os sons advindos da mãe e de pessoas próximas à ela, principalmente os aspectos modulares e rítmicos da voz. Essas primeiras conexões com o mundo externo já são muito importantes para a construção de seu sistema linguístico, que será desenvolvido e aprimorado ao longo dos primeiros anos de vida. Nesse período, a interação com os adultos por meio de conversas, cantigas, parlendas, histórias lidas e narrativas orais vão estabelecendo um elo entre a criança e o mundo que a cerca.

Nesse sentido, é fundamental destacar a presença do afeto nessas interações. Quem não se lembra de momentos em que a linguagem carregada de afeto nos acolheu na mais tenra idade, ou daquele livro com a capa sugestiva de uma menina medrosa com seu "*Chapeuzinho Amarelo*"[12] que sua mãe lia toda noite, ou mesmo das músicas que a professora cantava enquanto esperava alguém para buscar você na escola? Tudo isso compõe uma rede de significados e afetos que levamos conosco durante toda a vida.

O psicólogo russo Lev Vygotsky (2001) nos indica que as emoções influenciam e diversificam o comportamento tanto relacionado aos sentimentos positivos, quanto relacionado aos sentimentos negativos. Ou seja, cada interação desperta um sentimento de prazer ou desprazer, e essas emoções relacionadas à vivência têm caráter ativo, servindo como um organizador interno das reações, estimulando ou inibindo-as. Ele define esta relação da criança com o mundo como "estados sensitivos emocionais ou estados de sensações marcadas emocionalmente" (VYGOTSKY, 1996, p. 281). Isso é, os sentimentos emocionais acompanham constantemente cada fase de crescimento da criança. Logo, o afeto desempenha um papel fundamental no início e no processo de desenvolvimento psicológico da criança, influenciando a formação de sua personalidade e permeando todo o seu desenvolvimento. Como afirma o pensador, "o afeto é o alfa e o ômega, o

[12] Refiro-me aqui ao livro "*Chapeuzinho Amarelo*", de Chico Buarque, publicado pela Editora Círculo do Livro em 1985 - um dos preferidos da minha infância.

primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico" (VYGOTSKY, 1996, p. 299).

Portanto, a afetividade é constituinte do processo de desenvolvimento humano, que ocorre essencialmente por meio das relações interpessoais. O contato entre a criança e os elementos culturais e sociais será sempre mediado, de modo que sua constituição como sujeito social se dará a partir da qualidade dessas interações. De acordo com Bakhtin (2003),

> Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formatação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 2003, p. 373).

Assim, a criança conquista seu lugar de sujeito para atuar no mundo em que está inserida. Dessa forma, ela não pode ser vista apenas na perspectiva da filogênese na evolução da espécie, mas sim um ser que participa ativamente da criação da cultura por meio do uso criativo da linguagem na interação com seus pares, adultos e crianças, e também com os elementos presentes em seu ambiente. Porém, como reforça Bakhtin (2003), a criança está exposta a uma ampla gama de emoções, influenciadas por palavras e ações dos outros ao seu redor. Esses sentimentos podem variar de positivos a negativos, moldando sua experiência emocional durante o crescimento. Nesse sentido, cabe romper o senso comum que atrela ao afeto somente sentimentos bons, puros e de carinho, e trazer uma perspectiva mais filosófica do termo, como nos explica Duncker (2020):

> Afeto vem de *affectio*, ou seja, capacidade de receber, de ser afetado ou de perceber passivamente o que o outro nos diz ou nos oferece. Há pessoas que se protegem das afecções do mundo, desenvolvendo esquemas de indiferença, redução ou de anestesia. Mas quando isso não domina completamente o sujeito o afeto desencadeia uma reação. Esta reação passa por um motor, ou seja, por uma qualificação do que nos afetou como emoção (DUNCKER, 2020, p. 122 -123).

Ele explica ainda que os afetos se tornam emoções, como raiva, tristeza, alegria, medo, surpresa, nojo, e a forma como a criança vai lidar com isso depende “do reconhecimento do Outro, para adquirirem um sentido social compartilhado” (DUNCKER, 2020, p. 123). A maneira como uma criança aprende e se relaciona

com o conhecimento dependerá da forma como os afetos contribuíram ou não para esse processo. Uma criança que se sente afetada por um ambiente inspirador, acolhedor e por interlocutores que a respeitam, que propiciam situações e experiências com o saber e que a escutam, certamente ela terá maior engajamento para aprendizagem e esse saber fará sentido para ela. O contrário também é verdadeiro: se uma criança é afetada por um ambiente inóspito, pouco convidativo, sem contato com a beleza estética das artes e linguagens, com um interlocutor que não interage, que está presente fisicamente, mas ausente psiquicamente, certamente terá mais dificuldades para se apropriar e se relacionar com o conhecimento. Alguns estudos baseados na Psicologia Histórico-Cultural se referem à constituição dos processos afetivos como resultados da história de apropriação de sentidos que cada sujeito realiza ao longo de sua vida. Gomes & Mello (2010) explicitam que o

> [...] Afeto diz respeito àquilo que afeta, ao que mobiliza, por isso reporta à sensibilidade, às sensações. Podemos, ainda, referir afeto como ser tomado por, atravessado, perpassado, quer dizer: afetado. Esse atravessar, perpassar é o que propriamente dá o caráter de afecção (GOMES & MELLO, 2010, p.684).

Ao compreender as diferentes infâncias articuladas com as diversas linguagens e interações no ambiente escolar, não se pode tratar as emoções de modo isolado no processo de ensino-aprendizagem. É necessário entender que esse caráter afetivo traz consequências tanto para aquele que aprende, como para aquele que ensina. De acordo com Gomes (2013), é fundamental evitar uma visão estática e uniforme sobre a motivação das crianças para a aprendizagem. Isso significa não considerar as necessidades, desejos e interesses das crianças como *"*aspectos naturais e intrínsecos à sua personalidade, independentes da história de apropriações e objetivações do sujeito*"* (GOMES, 2013, p. 515). É equivocado, portanto, acreditar na ideia amplamente difundida de que a aprendizagem dos conteúdos escolares depende exclusivamente da motivação individual do sujeito. A autora destaca que adotar essa hipótese desvincula a responsabilidade da escola em estabelecer uma conexão significativa entre o sujeito e o conhecimento.

E como estabelecer essa conexão entre o saber e as crianças se as professoras, muitas vezes, também não se dão conta de suas próprias relações com o conhecimento? De que maneira foram afetadas ao longo de suas trajetórias? *"*A

oposição entre razão e afeto, presentes na base da Educação tradicional, e, notadamente, na Educação com ênfase tecnicista, deixou sequelas na formação e identidade dos professores*”* (GRANDINO, 2020, p.33). Ou seja, às professoras é cada vez mais exigido uma postura especialista em procedimentos formais e instrucionais em detrimento da dimensão do olhar subjetivo para seus alunos. Nesse sentido, o modelo de educação bancária criticado por Freire (1970) pressupõe a transmissão de conhecimentos desconectada de qualquer valor simbólico e subjetivo entre aquele que aprende e que ensina.

Duncker (2020) reflete que o essencial da formação não é transmitir os conteúdos que a professora sabe, mas transmitir, sobretudo, a relação que esta tem com o saber. Se a relação for de amor e de encantamento com o conhecimento, a professora afetará positivamente seus alunos. Mas se ela não tiver esse atravessamento do saber[13] em sua constituição, talvez ela esteja no lugar errado, pois sua presença será nociva para as crianças que estão sob sua responsabilidade na tarefa de aprender.

Uma das teses do referido livro de Christian Dunker (2020), “*A paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação*”, é a de que o desejo em se tornar professor não é natural, não é deliberadamente uma vontade. Esse desejo é efeito de um processo afetivo, dialógico e reflexivo que permite esse reconhecimento do fazer pedagógico, ou seja, o reconhecimento precede o conhecimento. Em suas palavras,

> [...] Um verdadeiro professor não transmite conhecimentos ou conteúdos que ele aprendeu e domina, mas a relação que ele tem com o saber do qual também se torna autor ao tornar seu o que lhe foi negado. Isso não tem a ver, necessariamente, com vocação, paixão ou gosto, mas com certo empenho do desejo naquilo que se faz. Professores disciplinados transmitem disciplina; professores críticos transmitem perguntas; professores amorosos transmitem sua capacidade de amar; e há tantos tipos de professores quantos modos de relacionar desejo e saber (DUNKER, 2020, p. 195).

O mundo carece de uma educação movida por desejos de quem aprende e ensina. Não pode mais estar a serviço de um movimento meritocrático, orientado por notas e avaliações externas, pela repetição de modelos educacionais de sucesso. Tornar a educação mais humana pressupõe reconhecer em seus atores principais,

[13] Não me refiro aqui apenas ao saber técnico, pedagógico, mas a um saber universal, que conversa com as diversas áreas do conhecimento e as relações com o mundo.

suas necessidades e desejos. Adultos e crianças reconhecerão seus desejos, atravessados pelos afetos, a partir de uma *"*experiência coletiva que se transmite no presente, segundo a história dos desejos desejados dos que nos precederam, abrindo-nos um futuro indefinido e num mundo de comum pertencimento*"* (DUNKER, 2020, p.198). A frase de Galeano (2013), referida no início desta seção, corrobora a citação de Dunker (2020), que reforça a necessidade de compreender que os afetos são históricos e gerados a partir das interações entre os sujeitos, relacionados aos encontros com objetos culturais e fatos em suas existências diárias. E é exatamente esses afetos que escrevem a história pela qual somos constituídos.

1.4 Experiências literárias e a formação de leitores

> Ler pelo não, quem dera!
> Em cada ausência, sentir o cheiro forte do corpo
> que se foi, a coisa que se espera.
> Ler pelo não, além da letra,
> ver, em cada rima vera, a prima pedra,
> onde a forma perdida
> procura seus etcéteras.
> Desler, tresler, contraler,
> enlear-se nos ritmos da matéria,
> no fora, ver o dentro e, no dentro, o fora,
> navegar em direção às Índias
> e descobrir a América (LEMINSKI, 2013, p. 223)

A formação de leitores literários ocorre quando os sujeitos não apenas têm acesso a obras literárias de qualidade, mas também quando, desde a infância, têm a oportunidade de vivenciar experiências com essas obras e sentir como elas afetam suas vidas. Com a sensibilidade própria de um poeta, Paulo Leminski (2013) indica os vários caminhos que o leitor faz ao se relacionar com a obra literária. Muito além de observar a estrutura do texto, ele vai buscando os sentidos das narrativas e, portanto, da experiência. Seja lendo ou, no caso da criança, pedindo que um adulto leia a mesma história várias vezes, seja ignorando por algum tempo determinado livro, seja "contralendo" e negando uma narrativa, seja se sentindo parte da narrativa - todas essas ações conduzem o leitor a um encontro consigo mesmo.

Nesse sentido, ao considerarmos a infância como o berço das experiências com as diferentes linguagens, com destaque especial para as vivências proporcionadas pelas leituras literárias, ressalta-se mais uma vez a importância do outro - ou outros -, pois, especificamente falando da relação que as crianças

estabelecem com o objeto livro de literatura, há um outro que é o narrador da obra literária, aquele intermediário entre o leitor e o universo ficcional, e um outro que é o adulto que estará com a criança participando da experiência leitora.

Esse adulto é um leitor experiente, que tem um papel crucial para fazer a ponte entre o livro e a criança, formando o que Yolanda Reyes (2017) descreve como um "triângulo amoroso", que possui três vértices essenciais para uma enriquecedora experiência de leitura na infância: o adulto, a criança e o livro. O adulto, segundo a autora, *"*é por excelência o texto da criança, porque empresta voz, rosto e abrigo para que ela possa se ler*"* (REYES, 2017, p.49). A criança necessita desse adulto para que, por meio da linguagem literária, possa vivenciar uma experiência nunca antes vivida. Desta forma,

> [...] é possível dizer que cada sujeito constrói sua experiência com a leitura em uma via de mão dupla: um movimento de dentro para fora e de fora para dentro guiado pela subjetividade – enlaçados pelo outro que lhe transmite não apenas traços do ato de ler, mas aquilo que fundamenta o sentido do próprio ato (SOUZA, 2017, p. 10).

Em vista disso, reconhecer a subjetividade nas práticas de leitura literária é fundamental para que as crianças possam se interessar por determinado gênero literário e se identificar com as personagens e contextos narrativos. Dessa forma, ela se relaciona com esse outro, o narrador que a envolve no universo tratado na narrativa, o que faz com que a criança estabeleça um vínculo com o objeto livro. Ao se reconhecerem nas histórias, as crianças se conectam com suas identidades, dilemas e questões emocionais latentes, tornando a leitura uma experiência singular e significativa. Jouve (2013) sugere que cada leitor, de maneira incondicional, recupera suas memórias ao atribuir significado ao ato de ler e, consequentemente, às suas leituras. No âmago desse processo, existe uma necessidade intrínseca de preencher as lacunas e incompletudes do texto e, assim,

> [...] Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, resulta-o (JOUVE, 2013, p. 53).

O que Jouve (2013) problematiza é que o “ensino literário” só faz sentido se ele for capaz de afetar os sujeitos envolvidos, de modo que a leitura não seja

somente do texto materializado no livro, mas uma leitura que mova suas estruturas internas e que mobilize o olhar para o mundo. Na perspectiva da formação de leitores no âmbito escolar, geralmente o que se vê são os livros servindo de instrumentos para alfabetização, como pressuposto para outra atividade, como desenho ou pintura, ou mesmo como passatempo até a próxima aula, hora do lanche ou hora da saída. É importante conceber a literatura em toda sua potencialidade, como linguagem da arte, e, nesse sentido, o comprometimento do adulto com uma criança é imprescindível.

O foco das práticas de leitura literária não deve estar apenas no conhecimento em si, mas, sim, na criação de sentido e significado para as crianças. O adulto deve estar em uma relação comprometida com elas, atento ao seu desenvolvimento e necessidades. Yolanda Reyes (2017), ao se referir a uma "pedagogia da literatura", enfatiza que a experiência de leitura é algo tão complexo que esse adulto precisa estar conectado às crianças.

> Nesse sentido profundo de ensino: corpo a corpo, quase por osmose - e que consiste em emprestarmos vidas para viver em um outro corpo; para experimentar, no lugar seguro da linguagem, uma gama de peripécias, aventuras e emoções que nos unem como espécie: essa emoção de emocionarmos com a emoção do outro, que chamamos de empatia (REYES, 2017, p.49).

A empatia pode ser um dos efeitos da experiência de leitura. Essa "capacidade de comunicar e se sentir junto a outrem sem sair um palmo dos nossos mundos particulares" (WOLF, 2019 p.57) só se desenvolverá na medida em que as crianças aprenderem a fazer uma "leitura profunda", não superficial, capaz de dar conta de grande parte do que o texto provoca nelas. Isso pressupõe que as práticas de leitura literária promovidas no espaço escolar considerem um acervo cuidadosamente selecionado, tempo para a elaboração de sentidos, disponibilidade das professoras e intencionalidade em promover experiências transformadoras para as crianças.

E de que forma as práticas de leitura literária, sobretudo, as que ocorrem no espaço escolar, são capazes de provocar essas experiências transformadoras tanto para o adulto como para a criança?

Cabe aqui fazer uma distinção entre a prática de leitura literária como atividade e como experiência, pois, não necessariamente, a mesma proposta vai

atingir os mesmos objetivos em todas as crianças que participaram. São as marcas de subjetividade que dão conta de propiciar uma experiência única capaz de mobilizar o sujeito. Sobre a relação entre formação e experiência, Larrossa (2022), inspirado por Kertérsz (1999), diz que

> [...] a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa (LARROSA, 2022, p. 48).

Na abordagem de Larrosa (2022), a experiência é mais do que simplesmente viver eventos ou situações. É uma vivência profunda e significativa, que implica uma relação intensa entre o sujeito e o mundo. A experiência, portanto, não é apenas um mero registro objetivo de situações, mas um processo subjetivo e singular. Cada pessoa vivencia o mundo de forma única e suas experiências são moldadas por suas emoções, valores, crenças e histórias pessoais. Ele diz, ainda, que é necessário separar a experiência da prática, pois significa pensar essa vivência por meio da paixão e não da ação. O sujeito da experiência não é ativo, mas “passional, receptivo, aberto, exposto”, o que faz com que, por meio dela, se descubra “a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repentinamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade” (LARROSA, 2022, p. 42).

E é considerando que o desenvolvimento de cada sujeito tem origem nas experiências vivenciadas, que Liberali & Fuga (2018) afirmam que a transformação acontece tanto de forma coletiva quanto individual. O que é vivenciado junto com outras pessoas se integra à experiência pessoal e, em novos contextos temporais e espaciais, volta a se entrelaçar com outras vivências, formando uma sequência de relações que amplia as oportunidades de ser e agir no mundo para todos os envolvidos. A essas vivências, as autoras se pautam no conceito de *perejivanie* de Vygotsky (1994) como um “complexo nexo de processos psicológicos, incluindo emoções, processos cognitivos, memória e até volição, que é um prisma particular, por meio do qual o indivíduo internaliza a experiência coletiva e se transforma por meio dela*”* (LIBERALI & FUGA, 2018, p. 366). No que se refere especificamente ao fazer educacional e como as atividades propostas podem, de fato, serem

mobilizadoras de aprendizagem significativa para as crianças, as autoras postulam que

> [...] Os espaços escolares, por meio de discussões, projetos, brincadeiras/performances e grupos de trabalho, dentre outras atividades, poderiam se tornar um lugar de engajamento real com a vida e a sua expansão intencional. Saberes, modos de agir e de dizer, sentimentos, posicionamentos no mundo seriam questionados, revisitados e ampliados, uma vez que seriam compreendidos como recursos para expandir a mobilidade dos sujeitos (Blommaert, 2014) na transformação do mundo em que vivem (LIBERALI & FUGA, 2018, p. 364).

O conceito de "perejivanie" é originário da psicologia russa e foi desenvolvido por Lev Vygotsky. Refere-se a uma experiência emocionalmente carregada que molda a consciência e a subjetividade do sujeito. É uma experiência viva, com rica carga afetiva e que pode ter um impacto profundo e duradouro na formação dos sujeitos que dela participam. Vygotsky (1994) destaca a natureza subjetiva da experiência, enfatizando que não é apenas ela em si que importa, mas como é interpretada e sentida por cada sujeito. Uma mesma experiência pode afetar duas pessoas de modos distintos, dependendo de suas inscrições e significados atribuídos a ela.

Ao relacionar essas perspectivas, pode-se pensar que a experiência, de acordo com Larrosa (2022), também abrange a dimensão emocional e subjetiva presente no conceito de perejivanie. Quando vivenciamos algo de forma intensa, com sentimentos e emoções fortes, essa experiência tende a deixar uma marca significativa em nossa consciência e na construção de nossa identidade. Além disso, tanto Larrosa (2022) quanto Vygotsky (1994) reconhecem a importância do contexto no qual as experiências ocorrem. Larrosa destaca a voz do contexto social, cultural e histórico na forma como as experiências são vividas e compreendidas pelos sujeitos. Da mesma forma, Vygotsky enfatiza o papel do ambiente sociocultural na formação da subjetividade do sujeito, destacando que as experiências são mediadas pelas práticas sociais e pelo compartilhamento de significados dentro de uma comunidade.

Nesse sentido, ao integrar as perspectivas de Larrosa sobre experiência com o conceito de perejivanie de Vygotsky, é possível enriquecer a compreensão sobre a importância da subjetividade, dos afetos e do contexto na formação do sujeito e na construção de saberes imaginados. Isso reforça que as práticas de leitura literária na escola estejam a serviço das individualidades de cada aluno em suas relações com

o coletivo. Que reconheçam suas emoções e histórias de vida e que possam proporcionar experiências leitoras capazes de ampliar os repertórios e contribuir para a formação de quem o sujeito é e em quem ele pode se transformar (LIBERALI & FUGA, 2018).

Portanto, o texto literário de qualidade para as infâncias, quando fornecido e embalado por uma situação dialógica entre objeto livro, narrador, criança e adulto, tem um imenso potencial para gerar experiências pelas quais esse sujeito seja atravessado pela literatura e, assim, signifique e ressignifique o mundo que ainda está descobrindo. Cabe aos adultos - e aqui me refiro às professoras - se entregarem nessas vivências junto às crianças, não subestimando suas possibilidades e capacidades, reconhecendo importância da dimensão afetiva e subjetiva da experiência na formação do sujeito leitor e na sua relação com o conhecimento e o mundo ao seu redor.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E LITERATURA

> Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: “a preguiça é a chave da pobreza — Quem não ouve conselhos raras vezes acerta — Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.” Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas desprendiam, restavam-me as linhas em negrita, resumo da ciência anunciada por meu pai. — Mocinha, quem é o Terteão? Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse um homem. Talvez fosse. “Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém” (RAMOS, 1995: 99).

Esse trecho bastante conhecido de Graciliano Ramos nos convoca a pensar sobre qual o papel da escola ao ensinar a ler e a escrever, e os usos que se faz desse aprendizado. Por muitos anos - e infelizmente ainda nos dias de hoje (salvo raras exceções) -, a escola se deteve a ensinar tais práticas de forma limitada a codificar e decodificar. A concepção “bancária”, postulada por Freire (1970), sobre a educação, a serviço de transmitir valores e conhecimentos, transferir, depositar no aluno conteúdos prontos, rígidos e imutáveis, ainda está, atualmente, presente em salas de aula e livros didáticos. Em oposição a essa realidade, é necessário considerar os contextos sócio-histórico-culturais como determinantes para a apropriação da leitura e da escrita enquanto práticas sociais, no “modelo ideológico de letramento” (STREET, 2014).

Há tempos ouvimos discussões acaloradas sobre como a escola está ou não formando seus alunos para viver em uma sociedade mais igualitária e democrática. A despeito das ideologias presentes nessas discussões, os desafios que são enfrentados diariamente num país de características tão desiguais como o Brasil nos coloca uma questão urgente: como resgatar a dimensão coletiva de viver em uma sociedade? Como desenvolver a empatia nas crianças e nos adultos? Tornar-se-á cada vez mais difícil viver e conviver sem que essas questões sejam respondidas ou ao menos refletidas principalmente pelos atores envolvidos na educação das próximas gerações.

A literatura, em sua essência, tem função e papel humanizador. Nesse sentido, o trabalho com livros de literatura se faz cada vez mais necessário nas salas de aula, com tempo dedicado à contemplação, fruição, escuta e diálogo. Entretanto, o texto literário, tal como é utilizado, não cumpre sua função primordial que é a de trabalhar com toda a experiência vital do ser humano. Ou seja, a

capacidade de situar a literatura no modo mais amplo da comunicação humana em detrimento ao ensino das letras, das palavras isoladas, do certo, do errado, da moral da história, “da história única” (ADICHIE, 2018).

Cabe aqui, portanto, sinalizar a importância de ter uma pedagogia que inclua a literatura em sua prática para dar, como refere Reyes (2012),

> [...] vazão à imaginação dos alunos e ao livre exercício de sua sensibilidade, para impulsioná-los a ser recriadores dos textos. E, aqui, falo de recriar no sentido de reconstruir o processo criador. Isso implica reconhecer um caminho seguindo as pegadas do outro. Talvez por isso continue sendo mais fácil ensinar a repetir, a memorizar e a copiar da enciclopédia do que promover o surgimento da voz de cada aluno (REYES, 2012: 27).

Embora a literatura não deva ser objeto didatizante, ela tem muito a ensinar. Em meio ao caos de informações, ferramentas e dispositivos eletrônicos a que crianças estão submetidas, a literatura convida a um mergulho interno, à construção de sentidos, à compreensão da realidade e à reinvenção do mundo. Para isso, é imprescindível a presença atenta e participativa do professor, não somente como aquele que ensina, mas como aquele que aprimora sua escuta, que promove boas conversas, que faz a mediação entre entre livros e crianças, e que também vai se constituindo como leitor. É preciso acreditar na mudança, no poder transformador que a educação tem, como provoca Freire (2000):

> Se alguém, ao ler este texto, me perguntar, com irônico sorriso, se acho que, para mudar o Brasil, basta que nos entreguemos ao cansaço de constantemente afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da história, direi que não. Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível (FREIRE, 2000, p.26).

Essa utopia, apoiada na tríade “amor, indignação e esperança”, é, segundo Freire (2000), o que move a educação enquanto *práxis* - ou seja, colocando todo conhecimento na prática da vida e a favor dela. Ao contrário de transmitir um conhecimento por meio de técnicas e procedimentos, o autor defende uma pedagogia que emancipe os sujeitos que dela participam, que não sejam conformados com o status quo e que pensem criticamente sobre a “vida que se vive” (MARX & ENGELS, 2006), de modo a criar possibilidades de (re)existência.

No tocante à literatura, Freire (1989) diz que é necessária a “compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, portanto, a compreensão da relação entre “leitura” do mundo e leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 20). Cabe à escola, enquanto espaço formal de educação, promover o aprendizado da “palavramundo”, o que certamente não significa ensinar o mecanismo alfabético, notacional e ferramental da linguagem escrita. A dimensão do texto e contexto deve ser permeada por uma prática que “ora busque o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, ora proponha aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica” (FREIRE, 1989, p.20).

Hoje a educação escolar enfrenta desafios das mais diferentes ordens, desde argumentar em favor de sua existência, contrariando a perspectiva de *homeschooling*[14], que ganhou força nos últimos anos, sustentar a sua ação política e de não neutralidade diante de movimentos como o Escola sem Partido[15], revisitar sua proposta pedagógica à luz dos desafios do século XXI e a principal de todas elas: formar cidadãos mais conscientes e ativos diante de seu papel na sociedade. Em tempos em que a maior cidade do país não adere à maior política pública de distribuição de livros no Brasil, o PNLD, e retira o material didático físico de seus alunos, o acesso à literatura, bem como as experiências advindas dela, nunca foi tão importante para garantir às crianças, adolescentes e jovens, oportunidades para discutir, refletir, confabular, criticar, afirmar, negar, imaginar, criar contextos e confrontar a realidade. Candido (2011), corroborando Freire (1989) em muitos aspectos, faz uma importante reflexão sobre a literatura e a educação:

> Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 2011, p. 177).

[14] É o nome dado a uma modalidade de educação que defende que crianças e adolescentes sejam educados em casa, pelos pais, em vez de ir às escolas. Essa estratégia foi difundida e adotada por algumas famílias durante a pandemia e permanece sendo uma discussão entre aqueles que não acreditam no papel da escola.

[15] O movimento foi criado em 2004 contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária.

A convergência entre a afirmação do direito à literatura defendida por Antonio Candido (2011), a visão da leitura como ato político proposto por Paulo Freire (1989) e a escola como espaço de formação e sociabilidade reforçam a perspectiva de democratização da cultura, do conhecimento e da cidadania. Nas seções a seguir, destaco aspectos da educação e da cultura que permeiam o fazer pedagógico no que concerne às práticas de leitura literária. Estas devem estar em consonância com a garantia do pleno exercício da humanidade, do desenvolvimento de agência dos sujeitos para construção do bem viver em sociedade.

2.1 Cenário da educação no pós-pandemia: recuperar, recompor ou garantir a aprendizagem?

> A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena. Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos. Quando superarmos esta quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias (SANTOS, 2020, p.32).

O modo como foi construída a narrativa da pandemia e seus efeitos na educação é um tanto quanto perverso. Boaventura de Sousa Santos, em seu texto "*A cruel pedagogia do vírus*" (2020), chama a atenção para as crises econômicas, de saúde e educação, as quais os grupos do sul[16] são duramente afetados há séculos. Especialmente no Brasil, as desigualdades educacionais sempre existiram e atingiram as pessoas que sempre estiveram à margem da sociedade. Sem dúvida, a crise sanitária advinda da pandemia do coronavírus ampliou o abismo que antes já era imenso em relação ao direito de crianças e jovens à educação.

Conforme dados do UNICEF (2021), após o primeiro ano da pandemia, aproximadamente 5,1 milhões de crianças e adolescentes foram privados de seu direito à educação. Isso se deu pelo fechamento das escolas durante esse período, resultando em quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes, entre 6 e 17 anos, que não conseguiram frequentar a escola, seja de forma presencial ou remota.

[16] Santos (2020), se refere aos grupos que têm em comum uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena do coronavírus e se agrava com ela. São mulheres, trabalhadores informais, pessoas em situação de rua, moradores de periferia, pobres, negros. Ele afirma a concepção de que o Sul não designa um espaço geográfico, mas sim um espaço-tempo político, social e cultural.

Adicionalmente, cerca de 3,7 milhões de estudantes matriculados enfrentaram dificuldades para acessar atividades escolares e não conseguiram manter seu aprendizado em casa. Infelizmente, o acesso de crianças e adolescentes a tal direito, bem como o de suas famílias, tem sido negligenciado ao longo de várias décadas, se analisarmos a tríade que engloba o acesso, a permanência e a aprendizagem no ambiente educacional (MELO, no prelo)[17]. Por conseguinte, essa situação evidenciou de forma gritante as profundas disparidades educacionais existentes em nossa sociedade. Muitos estudantes não tiveram acesso adequado aos recursos necessários para continuar aprendendo de forma eficaz, enquanto outros, com mais acesso à tecnologia, puderam enfrentar os desafios com mais facilidade - sem contar, obviamente, com o apoio das famílias que dispunham de melhores condições para acompanhar e amparar o processo educacional de seus filhos. Isso ampliou, ainda mais, as desigualdades entre crianças ricas e pobres.

Não se trata de negar os desafios para a educação diante da dolorosa marca de 279 dias sem aulas presenciais. Sendo assim, é imperativo que as ações e políticas públicas estejam alinhadas para assegurar o direito de todas as crianças a uma aprendizagem efetiva, que foi gravemente comprometida durante o período em que estavam fisicamente afastados da sala de aula, enfrentando condições desiguais para dar seguimento aos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, é importante lembrar que os desafios que se impõe à educação são anteriores à pandemia e que, sim, é necessário superar as consequências devastadoras desse período pandêmico com vistas a um comprometimento dos governos para construir um futuro mais equitativo para a educação.

Assim, é inevitável que ações concretas sejam implementadas para garantir a recuperação e a igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, independente de suas características socioeconômicas, mas sobretudo a partir delas. Nesse cenário, muito tem se falado em recuperação e recomposição das aprendizagens. Institutos e fundações empresariais[18] produziram uma gama de ofertas de conteúdos para que gestores e técnicos de secretarias de educação pudessem promover ações com o objetivo de reduzir as desigualdades ampliadas

---

[17] "*Práticas de leitura literária: possibilidades para (re)ler o mundo*", de autoria de Dianne Cristine Rodrigues de Melo, a ser publicado pela Revista Emília - Caderno 9, 2023.

[18] Me refiro ao Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Instituto Reúna, entre outros.

pela pandemia no ambiente escolar. Organizações da sociedade civil também atuaram (e continuam atuando), principalmente no contraturno escolar, para diminuir o impacto na aprendizagem das crianças mais vulneráveis.

O termo “recuperação” já é bastante conhecido por alunos e professores aos finais de semestre e/ou do ano letivo. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seu artigo 24, inciso V, é estabelecida, à escola, a obrigação de realizar estudos de recuperação, preferencialmente de forma paralela ao período letivo, destinados aos estudantes com desempenho acadêmico insatisfatório (BRASIL, 1996). A recuperação da aprendizagem é um recurso muito utilizado pelos professores já que são respaldados por essa determinação legal. Embora o objetivo seja de revisitar os conteúdos que não foram assimilados pelos alunos, muitas vezes, esse modelo não é eficiente, pois os professores se utilizam das mesmas estratégias transmissivas de sala de aula.

Já o termo “recomposição” das aprendizagens ganhou força no pós-pandemia e diz respeito àquilo que as crianças não tiveram acesso durante a pandemia - ou seja, conteúdos curriculares que deveriam ser aprendidos nos anos letivos, mas que não tiveram essa oportunidade -, ao contrário da recuperação de conteúdos que não foram bem assimilados e aprendidos. Nesse sentido,

> [...] As crianças não estão recuperando algo. Elas estão restaurando, recompondo a ligação com a escola e com os seus aprendizados na perspectiva escolar. Assim como a escola também está restaurando a sua responsabilidade social de garantir o direito à aprendizagem, com qualidade e equidade (CATALANI, 2022).

A escola tem o dever de garantir o direito à aprendizagem, com qualidade e equidade, a todas as crianças. Porém, diante do exposto no início desta seção, a questão que emerge é como lidar com crianças que já estavam submetidas a um sistema educacional que, mesmo antes da crise sanitária, não privilegiava sua formação integral, os saberes articulados com uma leitura crítica do mundo, como defendido por Paulo Freire (1981). O paradigma educacional pré-pandemia foi caracterizado pela mera transmissão de conteúdos e focado em uma abordagem bancária do conhecimento a qual Freire (1970) tanto criticou, pois o aluno era considerado um recipiente passivo a ser preenchido pelo professor. Essa prática restringe toda a possibilidade de desenvolvimento e conhecimento profundo dos

estudantes essenciais para uma formação integral.

Portanto, ao lidar com o desafio da recuperação e recomposição das aprendizagens após a pandemia, a educação tem uma nova oportunidade de repensar seus currículos e práticas pedagógicas. Claudia Lemos Vóvio (2023) escreveu um artigo sobre a garantia do direito à alfabetização no pós-pandemia e reflete que

> [...] Considerando os desafios do contexto pós-pandêmico e os consensos bem estabelecidos sobre o que se ensina e como se aprende no ciclo de alfabetização, podemos então nos lançar a uma grande aventura: adequar as aulas presenciais aos conhecimentos, às capacidades e experiências das crianças. Em vez do lamento e do discurso sobre o que lhes falta, podemos tomar essa situação inédita e complexa como oportunidade para criar algo novo, que tenha em seu horizonte a garantia do direito de todas as crianças a aprenderem a ler e a escrever (VÓVIO, 2023)[19].

As crianças são capazes de aprender e de ressignificar seu aprendizado a partir de um olhar e uma escuta atenta às suas necessidades. Viveram muitas situações de aprendizagem na pandemia, não de conteúdos curriculares, mas certamente de conteúdos de seus territórios e da vida. É necessário, portanto, reconhecer essas aprendizagens, falar sobre elas e articulá-las aos conteúdos curriculares na perspectiva da “Ecologia de Saberes” proposta por Santos (2010) e já comentada no capítulo anterior. O cerne da educação deve ser a promoção de uma prática emancipadora e libertadora, que permita as crianças compreenderem criticamente o mundo ao seu redor e se tornarem agentes ativos na sua própria formação.

Em suma, é preciso pensar a educação pós-pandemia em toda complexidade que envolve a história da educação nesse país. Assim sendo, as discussões e propostas devem ir além da mera recomposição de aprendizagens durante o período de crise. É um momento de reflexão e transformação, no qual a prioridade deve ser a construção de práticas pedagógicas que valorizem a formação integral das crianças, suas capacidades críticas e criativas, e que as preparem para se tornarem cidadãs engajadas, conscientes e capazes de transformar a sociedade em que vivem. Somente assim será possível superar as iniquidades do passado e construir uma educação verdadeiramente libertadora e emancipadora para as gerações

[19] VÓVIO, C. L. *Como garantir o direito à alfabetização pós-pandemia?*. CENPEC. 2023. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/tematicas/propostas-alfabetizacao-pos-pandemia. Acesso em: 23 jul. 2023.

futuras.

2.2 A formação de professores e o desafio para formar leitores

> INICIAÇÃO LITERÁRIA
>
> Leituras! Leituras!
> Como quem diz: Navios... Sair pelo mundo
> voando na capa vermelha de Júlio Verne.
> Mas por que me deram para livro escolar
> a *Cultura dos campos* de Assis Brasil?
> O mundo é só fosfatos – lotes de 25 hectares
> – soja – fumo – alfafa – batata-doce – mandioca –
> pastos de cria – pastos de engorda.
> Se algum dia eu for rei, baixarei um decreto
> condenando este Assis a ler sua obra (ANDRADE, 2016, p.20)

Carlos Drummond de Andrade (2016), no poema '*Iniciação Literária'*, revela a vida de um menino itabirano com sede de conhecer outros mares, sair "voando na capa vermelha de Julio Verne" e dar muitas voltas ao mundo. Ao que parece, o desejo do menino é mergulhar em uma literatura que desperte nele um deslocamento imaginativo, permitindo-lhe explorar outros mundos. Nessa jornada literária, o menino poderá vivenciar aventuras fantásticas e conhecer universos nunca antes explorados. Sua imaginação voa na capa vermelha emprestada para além das fronteiras da realidade. Ao encontrar-se com as personagens, ele compartilhará suas alegrias, medos e sonhos, conectando-se com suas histórias de forma profunda e significativa. Essa viagem literária propiciará diferentes perspectivas, desenvolvendo sua empatia e compaixão por personagens da ficção, mas que refletem todas as nuances das complexidades humanas.

No entanto, com um questionamento próprio de quem quer voar longe, o menino percebe que não será no espaço escolar que ele terá a passagem para essa viagem. Ao contrário, para um menino do campo, um livro que fale sobre a cultura do campo, daquilo que é conhecido e já vivenciado por ele. E aqui, vale destacar, não há nenhuma crítica ao trabalho de alfabetização que Freire (1981) denominou de "temas geradores", no qual utiliza-se palavras de uma realidade próxima ao sujeito, pertencente ao seu contexto. O ensinar a ler e a escrever deve estar sempre conectado à realidade daquele sujeito para que este tenha "uma 'leitura' da 'leitura' anterior do mundo, antes da leitura da palavra" (FREIRE, 1989, p. 14).

O que a escola de Drummond queria não era alfabetizar com temas geradores, mas sim instruir os alunos a conhecerem a terra para que, num futuro não tão distante, sejam excelentes trabalhadores rurais. Isso reforça, em certa medida, que o direito à literatura universal ainda é garantido apenas às classes mais privilegiadas, como nos referenciou Candido (2011), e, ainda, fora do espaço escolar, como comprovou a história de vida do próprio Drummond, que acabou encontrando a passagem para suas viagens literárias na biblioteca de seu pai.

Para discorrer sobre o tema da formação de leitores literários no espaço escolar, dialogo com George Luiz França (2017) que, a despeito do mesmo poema de Drummond, diz que “o contraste presente na memória de seu processo de iniciação literária é – e já no menino que estudava no início do século passado – o do descompasso entre a leitura desejada e a leitura – ainda que não literária – imposta pela escola” (FRANÇA, 2017, p. 17). Não se trata de dizer que é só na escola que a criança tem acesso à literatura ou mesmo que a escola é a única agência de letramento responsável por garantir o acesso e democratização dos livros de literatura - desde os cânones até a literatura mais contemporânea - para crianças. Trata-se de afirmar, no entanto, que a escola é o lugar mais privilegiado para se ter esse acesso. Isto porque, num país com tantas desigualdades culturais como o Brasil, a presença das crianças na escola tornou-se obrigatória por lei[20] em 2009, garantindo a elas não só o direito à educação, mas também ao lazer, cultura e alimentação.

Porém, a garantia desses direitos está intrinsecamente relacionada à qualidade com que esses bens são acessados. Um acervo bem selecionado e professoras conhecedoras desse acervo ou, ao menos, com os mesmos desejos do menino itabirano, são fundamentais para a formação de leitores. A 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura (IPL e Itaú Cultural, 2021) mostrou que para 52% dos leitores entrevistados, as professoras foram as maiores responsáveis por incentivar o interesse dos alunos pela literatura. Interessante observar que, no Brasil, o senso comum diz que não somos leitores[21], mas para aquela população reconhecida como leitores para a referida pesquisa, são os professores os maiores incentivadores. Já

[20] A Emenda Constitucional 59/2009 prevê a obrigatoriedade do ensino para crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 05 de ago. de 2023.

[21] Não pretendo, aqui, aprofundar a discussão sobre essa questão uma vez que são muitas as variáveis que consideram um leitor como alguém que lê diferentes gêneros e suportes.

entre os não leitores, a pesquisa revelou que 48% da população brasileira não leu nenhum livro nos últimos três meses e que, para 82% dessas pessoas, não houve ninguém que as incentivasse a ler durante a vida.

Apesar do cenário desolador, há sempre uma vertente positiva ao se considerar a oportunidade de refletir sobre o *status quo*. A formação do leitor passa pelas infâncias e, em grande medida, está relacionada às práticas de leitura no ambiente escolar. Assim sendo, a formação das professoras enquanto leitoras também precisa ser refletida e discutida. Patricia Auerbach (2021)[22], sobre formação de professores, diz que “às vezes, precisamos alfabetizá-los antes de levá-los à boa literatura”, ou seja, alfabetizá-los pela literatura na perspectiva de Queiróz (2014) na qual

> [...] A alfabetização instrumentaliza o sujeito para que ele se enriqueça com o conhecimento do outro e estenda sua intuição poética ao mundo pela prática da leitura e da escrita.(...) Ao reconhecer o texto literário como capaz de também mover o alfabetizando inteiro, ao dialogar sobre os aspectos fundamentais da existência, sua função se torna indispensável nos tantos processos de ler e escrever. Indo além, todo conhecimento adquirido pela literatura nos chega vestido de beleza. Ser alfabetizado pela literatura é alfabetizar-se em sensibilidade (QUEIRÓZ, 2014, p. 68)

Vestir, também, as professoras de beleza para que elas possam formar leitores na sensibilidade que o mundo precisa. Se a experiência, na visão de Larrosa e Vygotsky já discutida anteriormente, tem esse caráter atravessador e constituinte do ser humano, também as professoras necessitam vivenciar as experiências que a literatura pode promover. Ainda para Auerbach (2021), “as professoras precisam se reconhecer como leitoras e quem as convencerá disso é a própria literatura”. Dessa forma, é urgente pensar em formações que deem conta dessa dimensão literária das professoras, não por meio de textos acadêmicos e técnicos sobre leitura e formação de leitores, que dizem o que e como deve ser feito. Mas às professoras que não tiveram a chance de se tornar leitoras e enlevar-se pelos textos literários durante suas trajetórias de vida devem ser propiciadas oportunidades para que possam ler na potencialidade que Larrosa (2022) convida.

> Ao ler, o importante não é o que o texto diz, aquilo a que o texto se refere, e sim o que o texto nos diz, aquilo para onde o texto se dirige. Não se trata de revelar um saber sobre o texto, mas sim de fazer a experiência do texto. O

[22] Esse trecho foi extraído a partir de uma conversa informal com a autora durante a apresentação de ideias para um projeto de formação de professores.

> importante não é do que fala o texto, mas para que fala, para onde fala, para que pessoa ou pessoas fala. Na leitura, o texto fala para nós, nos fala: fala para nossa escrita, para nossa conversação, para nosso pensamento, para nossa maneira de viver (LARROSA, 2022, p.142).

Temos uma dívida histórica com essas professoras, uma vez que muitas delas também tiveram seu direito à literatura cerceado. Retomar a formação em serviço, com vistas às propostas que privilegiem a experiência leitora dessas professoras, deve ser foco de políticas públicas de formação de professores que trabalham com as infâncias. Além disso, garantir espaços de escuta e elaboração para que as professoras possam se identificar, e compreender que os conteúdos subjetivos, que advém da sua prática pedagógica e da relação com seus alunos, é fundamental (GRANDINO, 2020).

Assim, ao pensar a formação de professores para formar leitores, é inevitável refletir sobre como esse professor se constitui como leitor literário e de que modo essa leitura trará a visão de mundo tão fundante para quem tem a missão de formar academicamente outras pessoas num mundo tão desafiador. Trata-se, portanto, de se repensar também as práticas de formação de professores para que o adulto que está numa situação privilegiada, quando pensamos no processo de ensino-aprendizagem, tenha todas as condições técnicas, acadêmicas, afetivas e culturais para pensar em situações escolarizadas que possibilitem às crianças o voo na capa vermelha. Formação de professores e formação de leitores: que ambos sejam espaços de sentido, ressignificação, escuta, afeto, acolhimento e produção de novas epistemes tanto para as crianças quanto para as professoras.

2.3 Políticas públicas e programas de formação de leitores

> Os livros. Eram os livros. Diziam-me coisas bonitas e eu sentia que a beleza passava a ser um direito. [...] Quando abrimos o livro, [...] pensámos que a pintura era um milagre, que os livros eram um milagre, pensámos que valíamos praticamente nada comparados com o que existia no mundo (MÃE, 2014, p. 34;36)

Este estupor que os livros causam em seus leitores mais atentos é exatamente o que desloca, o que instiga, o que transforma. Não por acaso, quando lemos ou vemos algo muito bonito, muito interessante, queremos logo compartilhar com as pessoas próximas de nós para que todas possam sentir a emoção que aquilo nos proporcionou. O direito à literatura passa exatamente por isso, pois *"*o

esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos" (CANDIDO, 2011, p. 175). Porém, como já discutido anteriormente, leitura é poder. E assim sendo, o poder sempre estará nas mãos de poucos para que orientem, cerquem, manipulem, limitem ao restante da população, todo o acesso à informação que possa tirá-los desse lugar de privilégio que há séculos ocupam. José Castilho Marques Neto (2021), em seu texto sobre políticas públicas do livro e leitura, e a série histórica da pesquisa '*Retratos da Leitura no Brasil*' (2021) refere que

> [...] Se a palavra e sua compreensão são estratégicas para a vida, elas se tornam, de imediato, fundamentais para a política e para o exercício de poder. Por essa razão, ao tratarmos de políticas públicas de livro e de leitura, tornamos essa atividade indissociável das ações políticas que determinam, de maneira soberana ou subordinada, os direitos e deveres, os rumos e valores cívicos, o desenvolvimento sustentável ou dependente de todas as nações. Dominar a leitura e escrita é, portanto, exercer o poder da cidadania plena nos regimes democráticos (NETO, 2021, p. 148).

Nesse sentido, a garantia dos direitos humanos, sobretudo à literatura, evidentemente, não está dada, tampouco garantida às classes populares e mais vulneráveis desse país. Não fosse pelo trabalho árduo da sociedade civil em organizar mecanismos para pressionar, induzir e influenciar a formulação de políticas públicas no campo, certamente as esferas de governo não teriam se mobilizado para sancionar leis e aprovar projetos de acesso, democratização e fomento à leitura.

A concepção de leitura e literatura como um direito humano e o conceito de cidadania cultural - que diz respeito à plenitude na fruição e participação dos direitos culturais, incluindo o acesso às diversas formas de expressão cultural, manifestações e elementos do patrimônio cultural nacional, em todas as suas facetas (CHAUI, 2021), são essenciais para compreender a complexidade do tema e perceber a extensão imposta na construção do direito ao acesso ao livro e à leitura por meio das políticas públicas, em três perspectivas: a participação social; a intrincada relação entre o Estado e a sociedade civil; e a intersetorialidade entre os campos da educação e da cultura, ambas fundamentais para moldar o rumo dessas políticas (PINHEIRO, 2020).

A Constituição Federal de 1988 prevê, em seu artigo 215[23], que “[...] O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Na perspectiva do livro e da leitura, essa declaração foi fundamental para as conquistas no campo e para ancorar o debate e reflexões acerca desse direito. Também em 1988, Antonio Candido escreveu seu célebre ensaio “*O direito à literatura*” (CANDIDO, 2011), que até hoje é a principal referência para pesquisadores e educadores do campo da cultura e da educação que se implicam em garantir esse direito a todas as pessoas. Nele, o autor afirma que o acesso aos livros e à literatura é essencial para o pleno desenvolvimento intelectual e humano de cada pessoa. Nesse contexto, a leitura não é apenas um ato individual, mas uma afirmação política e histórica, corroborando ao que Paulo Freire defendeu no livro “*A importância do ato de ler em três artigos que se completam*” (1989).

Freire (1989) defendia o ato de ler como um ato de conscientização e de empoderamento dos cidadãos - concepção até hoje adotada e reconhecida por muitos, na qual ler não é apenas decodificar letras e palavras, mas sim interpretar o mundo, compreender as relações sociais, políticas e históricas, e, por consequência, tornar-se um agente ativo na construção de uma sociedade mais justa e democrática. A leitura é, para Freire, um instrumento de transformação social, capaz de romper com opressões e desigualdades. Essa concepção da leitura como afirmação política e histórica converge de forma significativa com a perspectiva de Antonio Candido, pois ambos defendem que o acesso à literatura é um direito fundamental, inalienável, que não deve ser negado a nenhum ser humano.

A complexidade na formação de leitores no Brasil é inegável e parte significativa dessa realidade é atribuída à falta de acesso à leitura. Entretanto, vale destacar que essa situação é resultado de um conjunto de fatores complexos, nos quais os apagamentos sistemáticos do valor simbólico do livro, em nossa história, desempenham um papel importante. Ao longo dos tempos, o livro foi colocado em uma posição sacralizada, relegando-o a uma esfera intocável e elitizada, distante da maioria da população. Essa visão, permeada por aspectos políticos e sociais,

[23] Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10648364/artigo-215-da-constituicao-federal-de-1988. Acesso em: 27 de jul. de 2023.

alienou grande parte da sociedade brasileira do universo literário, fazendo do livro um produto cultural restrito às elites econômicas e intelectuais (NETO, 2021).

Apesar de reconhecer que o acesso ao livro continua sendo o principal obstáculo para o desenvolvimento da formação leitora em nosso país, é essencial compreender que essa questão não se restringe exclusivamente ao acesso aos livros. Graciela Montes (2020) diz que

> [...] É importante recuperar o quanto antes o laço da leitura com o poder, seu rosto vivaz, indômito, urticante e até perigoso. E refiro-me tanto ao poder que a leitura significa para quem lê [...], quanto o poder exercido por uma determinada ordem social (penso em sociedades como a nossa em que há uma apropriação muito desigual dos bens, materiais e simbólicos) sobre a leitura em geral, o modo como ela é administrada, como os circuitos são organizados, os acervos e os cânones são criados, o fluxo de informação é liberado ou controlado, o imaginário é moldado etc. Controle que não seria necessário se não fosse o fato de que a leitura, por si só, é poderosa, dissidente e audaciosa (MONTES, 2020, p. 196).

Nesse sentido, para que políticas públicas efetivas possam ser bem construídas e implementadas, é necessário que se considere toda a complexidade política dessa questão. Historicamente, ao longo das últimas décadas, diversas iniciativas e programas de políticas públicas têm sido implementados no país para fomentar a leitura, as quais serão descritas a seguir.

O Instituto Nacional do Livro (INL), criado em 1937, foi pioneiro na promoção de ações voltadas à disseminação do livro. Na década de 1960, surgiu o Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB), ampliando os esforços nesta área. Contudo, durante o período da ditadura militar em 1966, foi instituída a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), não só para distribuir livros, mas também para censurar e reprimir obras com ideias contrárias ao governo. É relevante destacar o notável crescimento de obras literárias dirigidas ao público infantil entre 1970 e 1980, impulsionadas por escritores, educadores, artistas e intelectuais que buscavam estimular uma consciência crítica na população, principalmente nos jovens leitores (CORDEIRO, 2018).

Em 1979, foi lançado o Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro (Prodelivro), sendo substituído em 1985 pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que continua vigente, com algumas modificações em seus editais. Em 1997, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) foi criado, fornecendo acervos literários e outros materiais para todas as escolas públicas do Brasil, mas

desde 2016, nenhum edital foi lançado, tornando o PNLD (literário) o único programa federal de formação de leitores em atividade no país. No entanto, é importante mencionar que nos últimos anos, o PNLD tem adotado critérios de seleção bastante conservadores, com uma abordagem didática e em consonância aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É sabido que, no contexto brasileiro, programas com resultados positivos são frequentemente descontinuados por governo de oposição. É essencial romper esse histórico de retrocessos e construir estratégias que transformem o acesso à leitura em uma política de Estado apartidária. Nesse sentido, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), criado em 2006, foi amplamente debatido por diversos setores do poder público e da sociedade civil, destacando diretrizes e metas para a implementação de políticas de estímulo à leitura no país. Por outro lado, a Política Nacional de Leitura e Escrita, também conhecida como Lei Castilho, sancionada em 2018, oferece um mecanismo para que a sociedade possa cobrar do Poder Executivo um plano claro e efetivo para promover o livro e a leitura (MELO, no prelo)[24].

No entanto, nos últimos quatro anos, o Brasil retrocedeu significativamente diante dos avanços que estavam ocorrendo no país. Desde a implantação do PNLL em 2006, que privilegia uma articulação dos esforços do Estado e da sociedade civil, assim como entre os setores da cultura e da educação, tivemos avanços consideráveis no aumento de leitores, por exemplo. Na referida pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, de 2015, 56% dos brasileiros eram leitores (dos 88,2 milhões da edição da pesquisa em 2011, registrou-se 104,7 milhões); já na última edição da pesquisa em 2019 esse número reduz para 52% (100,1 milhões de pessoas). Isso mostra o quanto uma política de Estado, refletida como um grande pacto social, gera resultados positivos desde que a continuidade de suas ações sejam mantidas e inovadas a partir do compromisso com suas bases conceituais.

Contrariando essa premissa, o que o Brasil assistiu foi um grande retrocesso no campo da cultura e da educação. O referido governo paralisou as ações do livro, leitura e biblioteca previstas no PNLL, ignorou a Lei Castilho (PNLE), sancionada pelo governo Temer em 2018, e um dos poucos programas lançados, o Conta pra

[24] '*Práticas de leitura literária: possibilidades para (re)ler o mundo*', de autoria de Dianne Cristine Rodrigues de Melo, a ser publicado pela Revista Emília - Caderno 9, 2023.

mim[25], destituiu toda a responsabilidade do Estado em garantir o direito à leitura, afirmando que são as famílias as responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças. Os livros, distribuídos de forma online, foram escritos e/ou adaptados com as diretrizes do programa: uma narrativa empobrecida, ilustrações estereotipadas, didatizantes e, ainda, sem qualquer comprometimento com as infâncias e a formação integral de sujeitos capazes de ler o mundo.

As ações de fomento à leitura nesse período foram, portanto, sustentadas em parte pela iniciativa privada e em grande parte pela sociedade civil. Um exemplo disso foi o Programa Leia com uma Criança[26], do Itaú Social, que desde 2010 distribui livros de literatura infantil de forma gratuita para crianças de 0 a 6 anos de idade. O programa enfatiza a importância da leitura literária desde a primeira infância, oferece formações para educadores e famílias, e movimenta o mercado editorial por meio de editais dirigidos à literatura negra e indígena, e autorias latinoamericanas. Destinou mais de 63,5 milhões de livros para crianças em todo país e desde 2020, a totalidade dos livros foram destinados às crianças em situação de alta vulnerabilidade social. Em meio à pandemia, esses livros acompanharam cestas básicas distribuídas às famílias por organizações da sociedade civil e bibliotecas comunitárias que também realizavam delivery de livros, mediação de leitura em espaços públicos, garantido “literatura, pão e poesia” (VAZ, 2011) às pessoas mais afetadas pela pandemia.

Importante ressaltar que as ações da sociedade civil se fortaleceram na pandemia, mas já existiam bem antes dela. A Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC) congrega mais de 115 bibliotecas em todo o país, localizadas em territórios periféricos, vulneráveis, mas de enorme potência leitora. A Associação Vagalume já levou mais de 163 mil livros para a região amazônica, com mais de 5.000 voluntários formados, atuando em 89 bibliotecas comunitárias, permitindo uma literatura de qualidade para as crianças esquecidas deste país. A Rede LEQT - Leitura e Escrita de Qualidade para Todos - congrega mais de 80 representantes de

[25] O programa, em consonância com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), teve como objetivo a ampla promoção da Literacia Familiar. Segundo os preceitos do programa, a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita, começa em casa, na convivência entre pais e filhos. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim Acesso em 17 de jul. de 2023.

[26] O programa foi considerado a maior iniciativa de distribuição de livros do país. Em 2019, recebeu o Prêmio Jabuti na categoria “*Inovação: Fomento à leitura*”. Além de formações sobre mediação de leitura, o programa também organizou seminários sobre o tema e incluiu a acessibilidade dos livros e também o debate acerca da literatura infantil digital. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/divulgacao/leia-para-uma-crianca-10-anos-de-historias/ Acesso em 13 de mai. de 2023.

institutos e fundações empresariais, organizações da sociedade civil, pesquisadores, editoras, bibliotecas públicas e comunitárias. O propósito da rede é disseminar conteúdos, favorecer o debate acerca do tema, além de promover ações de *advocacy*[27].

Apesar do papel fundamental que a sociedade civil desempenha ao desenvolver e implementar programas de fomento à leitura e formação de leitores, não se pode ignorar que é responsabilidade do Estado a formulação, proposição e implementação das políticas públicas do livro e da leitura no país. Sem dúvida há, no Brasil, inúmeros programas bem sucedidos e que impactam a vida de muitos cidadãos. São ilhas de excelência, que nos mostram que é possível ter a literatura como "o sonho acordado das civilizações" (CANDIDO, 2011 p. 177), pois, num país de dimensões continentais e com características culturais e regionais tão distintas, é preciso ganhar escala e garantir a todos o direito humano à literatura.

No contexto democrático, portanto, a execução de uma política pública deve ser uma atribuição dos governos. Contudo, para fortalecer seu caráter público, é essencial promover uma ampla e irrestrita participação social ao longo de todo o ciclo da política, incluindo escuta e o diálogo para sua elaboração, planejamento, implementação, execução, avaliação e monitoramento constante.

Ao escrever esta seção, faço uma análise esperançosa dos novos tempos que se descortinam. A recém criada Secretaria de Formação, Livro e Leitura, do Ministério da Cultura, pretende retomar as políticas para a área e implementar o Plano Nacional de Livro e Leitura (PNLL), de forma articulada com o Ministério da Educação. Os PELLLB e PMLLLB (planos estaduais e municipais do livro, leitura, literatura e biblioteca) estão sendo construídos e implementados para a efetivação do PNLL e da PNLE nos territórios. O PNLL apresenta quatro eixos de atuação, a saber: democratização; fomento à leitura e formação de mediadores; valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico; desenvolvimento da economia do livro, os quais são refletidos nos planos de cada estado e município, em consonância com o pacto federativo e respeitando as especificidades de cada território. O escritor Luiz Ruffato (2021), em artigo sobre literatura e democracia, diz que:

---

[27] *Advocacy* é uma forma de incidir politicamente sobre uma causa. É uma prática de articulação e pressão adotada, sobretudo pela sociedade civil, em processos de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas e na aprovação de leis junto ao poder público, buscando aprimorá-las de acordo com as demandas da sociedade.

> A literatura só se pode se realizar plenamente em um ambiente de liberdade de expressão e de amplo acesso a uma educação de qualidade – coisas que só são possíveis naqueles lugares onde os fundamentos da democracia encontram-se solidamente enraizados (RUFFATO, 2021)[28].

Conhecer os desafios e demandas da sociedade e promover o diálogo entre poder público e sociedade civil é o caminho democrático para garantir o direito à literatura e encarar a dívida histórica que o país tem diante de milhões de brasileiros, entre eles, muitos professores. Dentre as vias necessárias para a consolidação dessas políticas públicas, estão a promoção da democratização do acesso ao livro, a criação de espaços de leitura acessíveis e acolhedores em diferentes espaços e comunidades, e incentivo ao desenvolvimento de programas educacionais que despertam o interesse pela leitura em todas as fases da vida, percorrendo a infância, adolescência, juventude, vida adulta e velhice. Além disso, é fundamental combater as raízes históricas do apagamento do valor simbólico do livro, promovendo a desmistificação do conhecimento e incentivando a leitura como um ato transformador e acessível a todos. Assim, poderemos construir uma sociedade mais equitativa e justa, onde a formação leitora seja uma realidade concreta para todos os brasileiros.

2.4 Bibliodiversidade: suleando a educação

> Fica decretado que, a partir deste instante,
> haverá girassóis em todas as janelas,
> que os girassóis terão direito
> a abrir-se dentro da sombra;
> e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,
> abertas para o verde onde cresce a esperança
> (MELLO, 1980).

O poeta amazonense Thiago de Mello (1927-2022) escreveu o poema "*Estatutos do Homem*", no ano de 1964, em protesto contra a ditadura militar. Fui conhecê-lo somente nos anos 2000, depois que saí dos bancos escolares e fui explorar uma biblioteca do bairro. Me encantei com aquela escrita esperançosa e com o poeta brasileiro vivo que eu desconhecia. A escola não me oportunizou conhecê-lo, tampouco promoveu algum debate acerca da ditadura militar por meio de outras vozes que não fossem a dos livros didáticos e enciclopédias. A esse

[28] RUFFATO, L. Democracia e Literatura. Revista Emília. 18 de outubro de 2021. Disponível em https://emilia.org.br/democracia-e-literatura/ Acesso em 29 de jul. de 2023.

respeito, Bakhtin faz uma análise interessante em "*Estética da criação verbal*" (2011):

> Do infinito mundo da literatura, a ciência (e a consciência cultural) do século XIX destacou apenas um pequeno mundinho (e nós os estreitamos ainda mais. O oriente quase não esteve representado nesse mundinho. O mundo da cultura e da literatura é, em essência, tão ilimitado quanto o universo. Não estamos falando de sua amplitude geográfica (aqui ela é limitada) mas da profundidade dos seus sentidos, as quais são tão insondáveis quanto as profundezas da matéria. A infinita diversidade de interpretações, imagens, combinações figuradas de sentidos, de materiais e de suas interpretações, etc. Nós o restringimos terrivelmente por meio da seleção e modernização do material selecionado. Empobrecemos o passado e não enriquecemos a nós mesmos. Estamos sufocados na prisão das interpretações estreitas e do mesmo tipo (BAKHTIN, 2011, p.376).

Este trecho, cuja obra foi publicada originalmente em 1979, quatro anos após o falecimento do filósofo russo, é atualíssimo e nos provoca a repensar sobre a estagnação cristalizada de transmissão de conhecimento que, ainda no século XXI, nós encontramos.

Chimamanda Adichie (2018) revelou o perigo da história única que é contada sobre pessoas, lugares e acontecimentos. Não por acaso, essas histórias são quase sempre transmitidas a partir da perspectiva do opressor, do colonizador, e são disseminadas por meio de livros didáticos, livros literários e informativos, filmes, desenhos animados, jornais, revistas em formato físico ou eletrônico, e em outros meios de comunicação. Essas histórias contribuem para fortalecer uma única narrativa sob o mesmo ponto de vista e, assim, favorecer a manutenção das desigualdades existentes na sociedade. São essas mesmas histórias que, ao serem contadas e disseminadas, compõem o repertório imaginário de crianças e jovens, constituindo suas identidades, representatividade e moldando suas formas de ser e estar no mundo.

Paulo Freire, em suas cartas pedagógicas reunidas no livro "*Pedagogia da Indignação*" (2000), diz que o momento em que vivemos e que fazemos parte é histórico e, por isso,

> [...] revela marcas antigas que envolvem compreensões da realidade, interesses de grupos, de classes, preconceitos, gestação de ideologias que se vêm perpetuando em contradição com aspectos mais modernos. Não há hoje, por isso mesmo, que não tenha "presenças" que, de há muito, perduram no clima cultural que caracteriza a atualidade concreta. (...) É neste sentido que se acham contraditoriamente presentes em nossa atualidade fortes marcas do nosso passado colonial, escravocrata, obstaculizando avanços da modernidade. São marcas de um passado que,

> incapaz de perdurar por muito mais tempo, insiste em prolongar sua presença em prejuízo da mudança (FREIRE, 2000, p.26).

As marcas do colonialismo ainda estão presentes em várias esferas da sociedade. A escola, *lócus* desta discussão, traz fortemente as marcas de poder representadas por aqueles que detém o conhecimento e por aqueles que aprendem. O ensino é linear e transmissivo. A arquitetônica preserva o mesmo cenário de carteiras enfileiradas e lousa, muito parecido com imagens icônicas das escolas do século XIX. O currículo é constantemente discutido, mas, salvo raras exceções, não incluem os saberes do território e da comunidade em seus objetivos de aprendizagem. Sobre essa questão, Silva (2010) diz que

> [...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que "esses conhecimentos" e não "aqueles" devem ser selecionados. [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão "seguir" aquele currículo (SILVA, 2010, p.15-16).

Dessa forma, o que rege o fazer pedagógico é o currículo. É ele, segundo os documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que vai garantir os mesmos direitos à aprendizagem para todas as crianças. No entanto, vale refletir sobre quem escolhe esses conteúdos e para quem são destinados. Como provoca Grada Kilomba (2019, p. 49), "[...] De quem é esse conhecimento? Quem se reconhece ter esse conhecimento? E quem não se reconhece? Quem pode ensinar esse conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem fica fora, nas margens?".

Historicamente, os currículos são excludentes, pois inviabilizam muitos saberes e epistemologias, naturalizam as injustiças sociais e impõem àquilo que o sujeito pode e deve aprender. Para Landulfo (2022), o currículo tradicional favorece aqueles que já possuem todos os privilégios sociais, materiais e simbólicos. Para a pesquisadora, enquanto o currículo tradicional aceita e perpetua as desigualdades, mantendo o *status quo*, um currículo mais crítico e plural encoraja a reflexão e a busca por mudanças.

O acesso à literatura na escola, muitas vezes, perpassa pelo currículo. Obras mal selecionadas, com cunho didatizante, ainda estão presentes no espaço escolar com a justificativa de apoiar e reforçar o aprendizado. No entanto, se o currículo

considerar a multiplicidade de saberes científicos e comunitários, incluir uma perspectiva afrocêntrica (PINHEIRO, 2021), a boa literatura, sem dúvidas, vai contribuir para o diálogo, para a criticidade, para a construção de sentidos, ampliação do olhar e leitura de mundo dos estudantes. Dessa forma, como aponta Silva,

> [...] O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p.150).

A construção da identidade é forjada pelo reconhecimento de si, de sua história e de seus antepassados, e pela relação que se estabelece com o contexto sócio-histórico-cultural. Os bens culturais disponíveis na sociedade - e disponibilizados pela escola - ainda estão carregados de uma herança colonial que precisa ser reconhecida para ser ressignificada. Nesse sentido, alguns autores (FREIRE, 1992; SANTOS, 2010; MIGNOLO, 2007) referem o termo “sulear” em contraposição ao “nortear”, utilizado, muitas vezes, quando é preciso encontrar um caminho, uma orientação, um arcabouço teórico para as diferentes práticas. Não por acaso, as referências da ciência, da arte e da própria literatura, difundidas na escola, são do Norte Global. Não se trata, aqui, de uma questão geográfica, mas de uma “linha abissal” (SANTOS, 2010), uma hierarquização de saberes, uma linha metafórica que divide a sociedade entre aqueles humanamente reconhecidos e aqueles marginalizados e invisibilizados. Para o autor, é necessário olhar para o outro lado da linha, reconhecer e validar a arte, a ciência, a produção de outras epistemes a partir de critérios próprios e não com os critérios eurocêntricos presentes desde a colonização.

Assim, o verbo “sulear” é uma ação política e intencional, que busca erguer outras vozes para romper a ótica colonial que privilegia apenas um tipo de saber. Na literatura, esse é um movimento importante desde a seleção dos livros infantis que estarão à disposição das crianças, até os livros que compõem o repertório literário das professoras, dos familiares e da sociedade em geral. É nesse contexto que o conceito de bibliodiversidade é empregado e deve estar presente em todas as iniciativas de fomento à leitura e formação de leitores, inclusive nas políticas

públicas já comentadas na seção anterior. A criação do termo foi atribuída a um grupo de editores e profissionais do livro latino-americanos, que estiveram reunidos no Salão do Livro Ibero-Americano na Espanha no final dos anos 1990. A expressão é apresentada com a junção do conceito de biodiversidade (conjunto de diversas espécies disponíveis no meio) ao livro (toda a cadeia produtiva editorial, equipamentos culturais, acervos e mediadores).

Diversidade de autores(as), ilustradores(as), gêneros literários, narrativas, personagens, tudo isso compõe um universo literário a ser descoberto e que fará parte do repertório sócio-cultural das pessoas, daí a importância de uma criança negra, por exemplo, ler um livro com um personagem também negro e que não esteja em uma posição subalterna ou um livro cujo autor também seja negro e a narrativa seja representativa de um contexto social em que vive essa criança e sua família. Ao mesmo tempo, para uma criança branca, é importante conhecer outras realidades, outras culturas, outras vozes, para que possa valorizá-las e, principalmente, respeitá-las. As narrativas indígenas também estão no bojo dessa discussão e precisam compor o acervo literário destinado às crianças, pois a história dos povos originários e seus costumes não podem estar restritos aos livros didáticos de História no capítulo que trata da invasão dos portugueses.

A pesquisadora Regina Dalcastagnè, em seu artigo "*Por que precisamos de escritoras e escritores negros?*", sintetiza, de forma bastante contundente, o porquê a presença de diversas vozes na literatura é fundamental para a formação de leitores. Ela diz que

> [...] precisamos de escritoras e escritores negros, porque são eles que trazem para dentro de nossa literatura outra perspectiva, outras experiências de vida, outra dicção. Na sociedade brasileira, a cor da pele – assim como o gênero ou a classe social – estrutura vivências distintas. Precisamos de mais negras e negros, moradoras e moradores da periferia, trabalhadoras e trabalhadores escrevendo, não para coletar um punho de "testemunhos" (o nicho em que em geral são colocados), mas para que sua sensibilidade e imaginação deem forma a novas criações, que refletirão, tal como ocorre entre os escritores da elite, uma visão de mundo formada a partir tanto de uma trajetória de vida única quanto de disposições estruturais compartilhadas (DALCASTAGNÈ, 2014, p. 68).

Se a educação almeja formar cidadãos críticos, que possam viver e conviver numa sociedade mais empática, justa e harmoniosa, é urgente repensar seu currículo para considerar, reconhecer e valorizar a polifonia presente em todas as linguagens - artística, musical, visual, corporal e, sobretudo, a literária. Uma criança

que está se constituindo precisa ter o máximo de referências possíveis para que ela possa se reconhecer, se sentir pertencente àquela cultura, valorizar a diversidade como potência para sua formação enquanto ser humano. A vida, num mundo de extremas desigualdades, não pode ser naturalizada ou simplesmente apagada. Há uma imensa dívida com as gerações passadas e um compromisso ético com as futuras gerações que a educação do século XXI precisa assumir. Nesse sentido, pensar uma educação decolonial pressupõe admitir a história do nosso país e da América Latina, e romper com a epistemologia binária[29] e excludente que ainda rege a formação dos sujeitos.

Assim, é necessário questionar todas as escolhas que são feitas diariamente: qual o repertório utilizado para abordar assuntos com as crianças; quais livros são escolhidos para ler com as crianças; se o referencial utilizado é o da epistemologia do Norte Global, como sulear essas escolhas?

É preciso incluir as margens, erguer as vozes (HOOKS, 2019)[30], rever posturas, discutir posicionamentos, participar de movimentos de luta e resistência para expandir o pensamento e transgredir. A missão e também o desafio de milhares de professoras e equipes pedagógicas, que planejam ações diárias com as crianças, é propor novos modos de ser, de sentir, de agir em sociedade. Acreditar na educação como ferramenta emancipatória e libertária, enfatizando seu caráter humano e transformador, é um caminho promissor.

2.5 O dialogismo e a construção de sentidos na prática de leitura

> O mundo ao avesso nos ensina a padecer a realidade ao invés de transformá-la, a esquecer o passado ao invés de escutá-lo e a aceitar o futuro ao invés de imaginá-lo: assim pratica o crime, assim o recomenda. Em sua escola, escola do crime, são obrigatórias as aulas de impotência, amnésia e resignação. Mas está visto que não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha sua coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contra-escola (GALEANO, 2011, p.8).

[29] Refiro-me aqui às questões binárias tão presentes nos processos educativos como bom/mau, certo/errado, norte/sul, homem/mulher, pai/mãe, rico/pobre, mérito/demérito, entre outros.

[30] Tomo emprestado esse termo de bell hooks difundido no livro *"Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra"* (2019). Trata-se de uma importante reflexão sobre os séculos de opressão, em que negros, negras e pessoas em situções subalternas foram oprimidos pela sociedade. A autora relembra situações familiares e cotidianas em que foram - e ainda são - punidas por falar sem permissão. É nesse sentido que "erguer a voz" significa falar aberta e corajosamente, colocando o povo oprimido em posição de igualdade e desafiando as relações de poder. Erguer a voz, para a autora, torna-se um modo de transitar da posição de objetos para sujeitos como uma prática de libertação.

Eduardo Galeano, em seu livro "*De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*" (2011), retrata a triste realidade a que muitas crianças são submetidas na escola, mas também encoraja educadores e pesquisadores a encontrarem saídas possíveis para reverter esse cenário desolador. Para além da família e outros espaços sociais frequentados pelas crianças, a escola é a instituição formal responsável pela sua formação.

No que tange às práticas de leitura e escrita, não há como dissociar o uso que fazemos da linguagem na vida cotidiana das atividades propostas nesse campo de aprendizagem. Se a linguagem é o principal elemento na constituição do sujeito, da história e da cultura, é inadmissível que, ainda hoje, escolas e professoras ofereçam aos seus alunos propostas pouco elaboradas, medíocres, pasteurizadas e monológicas, subestimando, muitas vezes, a capacidade imaginativa e criativa que todas as crianças possuem, independente de sua classe social.

Nessa perspectiva, é essencial convocar Bakhtin (2011), que traz uma concepção de linguagem na qual a interação verbal é a base de todo enunciado. Em outras palavras, não há enunciado que se sustente sozinho. Sempre há o caráter dialógico que pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão.

Se todo enunciado é um diálogo, como não tratá-lo como tal? Identificar as vozes que tecem os significados daquele texto e poder incluir a própria voz para que essa linguagem esteja sempre num processo inacabado. Para Bakhtin, "[...] o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo" (BAKHTIN, 2011, p. 401). É possível implementar uma prática de leitura dialógica desde a educação infantil e aprimorá-la durante toda a escolaridade e a vida adulta.

As crianças, em especial, gostam muito de ouvir histórias, ler livros e conversar sobre as coisas do mundo. São muito curiosas e querem falar. Ser ouvidas. Isso torna o espaço escolar um terreno fértil para professoras que desejam contribuir com a formação integral desses sujeitos. Todavia, como referido anteriormente, com um currículo engessado, com livros didáticos e apostilas para preencher, com a carga horária restrita e a rotina de mil atividades, não há espaço para tais gostos. As práticas de leitura literária são escassas e, quando existem, há sempre um objetivo a ser cumprido, um conteúdo para se trabalhar e a busca pela resposta a que se pretende chegar.

Como consequência desse processo, o número de leitores vem caindo a cada ano, conforme já discutido anteriormente, dentre vários motivos porque as pessoas não veem sentido em ler. Quem imprime o sentido à uma leitura? Aquele que lê precisa mergulhar na narrativa, acessar todas as emoções que as palavras suscitam e compartilhar suas experiências com outros leitores. Nessa direção, durante a leitura, a presença do outro ou outros é imprescindível para que a experiência leitora se dê, de modo a gerar um atravessamento nos sujeitos que dela participam.

Uma relação dialógica é uma relação de sentidos, que vai se estabelecendo à medida que se tem um espaço de escuta e de elaboração. No entanto, tradicionalmente, a prática escolar é baseada numa dialética monológica, na qual são realizados “contatos mecânicos de oposições, um contato entre coisas, mas não entre pessoas” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 103). Isso se caracteriza pela monologização do pensamento que dá um sentido vazio à vida. Em outras palavras, “ignorar a natureza social e dialética do enunciado é apagar a profunda ligação que existe entre a linguagem e a vida” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 103).

Num mundo cada vez mais fragmentado, com disputas ideológicas acirradas cujos argumentos, muitas vezes, são frágeis e repetitivos, interpretar a realidade a partir da multiplicidade de vozes é uma tarefa complexa. Reconhecer a polifonia nos enunciados pressupõe conceber o mundo a partir das diferentes vozes que tecem o diálogo da vida, e isso, em certa medida, precisa ser aprendido, vivenciado, praticado, discutido e refletido no espaço escolar. O sujeito constrói sentidos a partir da leitura se com ela construir um diálogo profícuo que desloque, que traga incertezas diante da realidade e que provoque perguntas. Graciela Montes (2020) reforça uma dupla condição de leitura:

> [...] de um lado, a leitura viva, a disposição, a atitude, a práxis; de outro, a leitura institucionalizada, a ordem de leitura estabelecida. A leitura viva é incessante, está sempre em reconstrução, recomeçada a cada momento, nunca solidificada em certezas. Continuará sendo uma leitura viva enquanto estiver disposta a ler a si mesma. Se não se torna, [...] leitura “feita”, ordem de leitura, que é outra coisa. Um leitor lê, mas não perde tempo em se congratular pelo sentido alcançado, sabe bem que isso é precário, que o tabuleiro está sempre em movimento. Quando termina de ler, volta a ficar desconcertado, a sentir fome de sentido e precisa ler novamente. Quando está demasiadamente convencido de que “é assim que as coisas são”, de que “este é o significado deste livro”, ou de que “o que se tem que ler é isto e somente isto”, e se torna dogmático, inapelável, é, certamente, porque deixou de ler. Ela é, antes, uma bagagem, uma tradição, um cânone, uma legislação, uma série de certezas bem estabelecidas (MONTES, 2020, p. 200).

O dialogismo, portanto, desempenha um papel fundamental na formação de leitores, pois envolve a interação ativa entre o leitor, o texto e o contexto, promovendo uma leitura viva e enriquecedora. Nas práticas de leitura literária na escola é imprescindível que a leitura seja compartilhada, não como se vê em muitas práticas, nas quais cada participante lê um trecho em voz alta e, ao final, a fala retoma para a professora, mas como uma atividade dialógica, na qual há espaço para falar, escutar e calar. Em todas as fases da vida, sobretudo no período da infância, a leitura compartilhada de textos literários "é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do iceberg daquilo que se sugere, por meio de silêncios e palavras" (BAJOUR, 2012, p.20).

Esse jogo linguístico entre o texto, o explícito e o implícito, a história particular de cada leitor e o contexto coletivo é o que possibilita a construção de sentidos e a busca incessante por outros indícios, como refere Montes (2020). Mas como a escola pode, efetivamente, promover uma prática dialógica e, consequentemente, a formação de leitores literários?

2.5.1 A educação bancária e a formação de não leitores

> Ler é, no fundo, estabelecer diálogos entre os que estão aqui e agora com os que moram longe ou morreram e os que estarão vivos quando estivermos mortos. É tornar visível e audível o invisível e o inaudível: por isso, talvez, as crianças peçam, queiram, necessitem que leiamos para elas. Precisam ser envolvidas, decifradas, acompanhadas, consoladas pelas palavras. Precisam também dar nomes a tantas sombras, a tantas coisas indizíveis (REYES, 2017, p.47).

Esta concepção de leitura que Yolanda Reyes (2017) propõe ainda é distante da realidade de muitas escolas. Os motivos são inúmeros, mas aquele que mais se destaca é a própria concepção de educação que insiste em permanecer nas práticas pedagógicas. Trata-se de uma concepção baseada na transmissão de saberes, - monológica, linear, procedimental -, a qual Paulo Freire (1970), no livro "*Pedagogia do Oprimido*", denominou de Educação Bancária. Esse termo diz respeito a uma educação que não privilegia o diálogo, tampouco a construção de saberes. "Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem" (FREIRE, 1970, p. 65).

Pode parecer um tanto quanto exagerada - ou mesmo antiquada - essa abordagem, mas ainda se vê um mascaramento de propostas pedagógicas que se dizem mais progressistas, mas que na realidade são práticas bem tradicionais. No trecho abaixo, Freire (1970) enumera as características dessa proposta. Qualquer semelhança, não será mera coincidência.

> 1. o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
> 2. o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
> 3. o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
> 4. o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
> 5. o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
> 6. o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
> 7. o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
> 8. o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
> 9. o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
> 10. o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1970, p. 66).

Com alguns itens desta lista mais evidentes que outros, a educação segue formando gerações conformadas com a realidade e pouco instrumentalizadas para questionar, criticar e propor mudanças significativas na sociedade. Os estudantes são considerados como sujeitos passivos, que recebem informações sem participar ativamente no processo de aprendizagem. Essa abordagem não leva em consideração a experiência de vida e saberes dos estudantes, principalmente aqueles que estão em situação de vulnerabilidade social, e não os incentiva a questionar, refletir e criar. Nessa direção,

> O professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou então, fala de um tema estranho à experiência existencial dos estudantes: neste caso sua tarefa é “encher” os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que a gerou e poderia dar-lhe sentido. Assim, a educação passa a ser “o ato de depositar”, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção “acumulativa” da educação (concepção bancária) (FREIRE, 1979, p. 41).

Os últimos resultados do Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional), de 2018, mostraram que 30% dos brasileiros de 15 a 64 anos são identificados como

analfabetos funcionais. São pessoas que apesar de terem frequentado a escola, não conseguem chegar ao alfabetismo consolidado. Há muitas variáveis para este resultado, mas para essas pessoas que frequentaram a escola, esse resultado pode ser atribuído, em parte, à educação bancária. Nesse contexto, a educação é incapaz de fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Quando as práticas pedagógicas são baseadas na mera memorização e reprodução de conteúdos sem a compreensão profunda dos temas abordados, a escola falha em preparar os sujeitos para lidar com os desafios complexos da vida cotidiana. Os analfabetos funcionais são aqueles que, apesar de saberem ler e escrever, têm dificuldades em compreender e utilizar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, como preencher formulários, interpretar manuais, seguir instruções, entre outras. Esse problema está diretamente relacionado com a educação de baixa qualidade e pouco problematizadora (FREIRE, 1970), onde a abordagem na simples transmissão de informações prevaleceu em vez de incentivar a capacidade de pensar criticamente e resolver problemas. Vale lembrar que muitas professoras que estão nas salas de aula também foram submetidas a uma educação bancária, daí a grande problemática que é mudar essa concepção. A esse respeito, Paulo Freire (1970) diz que

> O que não percebem os que executam a educação "bancária", deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o "bancarismo"), é que nos próprios "depósitos" se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios "depósitos" podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua "domesticação". A sua "domesticação" e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, pode despertá-los como contradição de si mesmos e da realidade. De si mesmos, ao se descobrirem, por experiência existencial, em um modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se. Da realidade, ao perceberem-na em suas relações com ela, como devenir constante (FREIRE, 1970, p.68).

Neste fragmento, Freire nos provoca a pensar que todos os sujeitos têm uma vocação para se humanizar e, dessa forma, faz um convite aos educadores para perceberem a contradição de uma educação bancária e se engajarem na luta pela libertação. O autor sugere ainda que os educadores sejam "companheiros dos educandos, em suas relações com estes" (FREIRE, 1970, p.69).

Ao propor, por exemplo, a mesma leitura literária para todos os alunos e, ao final de um prazo, realizar uma avaliação sobre o entendimento da narrativa com perguntas sobre quais os personagens principais, do que se trata o enredo, o que o autor quis dizer com tal fragmento, etc, não se está formando leitores, tampouco “ensinando” literatura. Ao contrário, a escola, ao fazer esse tipo de atividade, mostra que a literatura é mais um conteúdo escolar e que a “tarefa” de ler é obrigatória e enfadonha. Uma outra proposta que parece ser mais interessante, mas que pode ser uma armadilha, é deixar os alunos livres para escolher suas leituras, levar livros para casa e o professor apenas registra os empréstimos e devoluções ou, às vezes, realiza uma roda de conversa na qual cada criança pode contar sobre o livro que leu, de modo bastante semelhante às perguntas da avaliação.

Em ambos os exemplos não há uma prática dialógica, pois a leitura literária está a serviço de uma concepção que não considera o inesperado, a perplexidade diante de determinado tema, mas que busca respostas prováveis num ambiente controlado. Em vez disso, uma professora humanista é solidária com os alunos, busca a humanização dela e das crianças por meio de um pensamento autêntico, em vez de apenas doar ou transmitir conhecimento. Sua ação é impregnada de uma fé profunda nos sujeitos, acreditando em todo potencial criativo que possuem (FREIRE, 1970). As professoras, ao assumirem o papel de mediadoras nas práticas de leitura literária, propiciando uma abordagem mais dialógica contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e a curiosidade dos alunos, incentivando-os a questionar, debater e buscar respostas por si mesmos.

Para superar o analfabetismo funcional e seus impactos negativos na sociedade, como a não formação de leitores literários, é necessário adotar uma abordagem educacional mais progressista, inspirada no esperançar de Paulo Freire (1970; 1989; 1992; 2000). Isso pressupõe uma educação emancipatória, que considera as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes, promovendo uma reflexão crítica sobre o mundo, incentivando o pensamento autônomo e a capacidade de agir no contexto social.

Os resultados que são mensurados a partir de pesquisas como o Inaf (2018), Retratos da Leitura no Brasil (2021), PISA[31] (2022) e PIRLS[32] (2021), podem ser justificados como consequência de uma educação que não prioriza a formação cidadã crítica e reflexiva, mas sim o mero acúmulo de informações sem significado para a vida dos estudantes. A transformação desse cenário requer uma mudança na forma como a educação é concebida e aplicada, sobretudo nas práticas de leitura literária, valorizando a participação ativa de todas as crianças e a construção de conhecimento de forma contextualizada e significativa. Como destacado na seção anterior, é essencial que os currículos sejam elaborados levando-se em consideração a realidade dos estudantes e a diversidade de suas experiências, conectando o conteúdo escolar com situações e problemas reais da comunidade em que estão inseridos. Além disso, as práticas de leitura literária devem propiciar momentos de reflexão, escuta, silêncio, dúvidas, proposições, questionamentos, troca de ideias sobre diversos contextos para que as crianças possam ser agentes desse processo e não meras espectadoras.

Uma abordagem educacional dialógica e emancipatória proporcionará o desenvolvimento da agência (NININ & MAGALHÃES, 2017) dos estudantes, encontrando outros modos de ser, agir e pensar o mundo e seu próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades para resolver problemas complexos e tomar decisões ao longo da vida. A literatura é um instrumento muito poderoso para uma educação como prática da liberdade, pois invoca a vontade de saber, a vontade de vir a ser, de viver. Uma pedagogia engajada na *práxis*, como refere bell hooks (2017), inspirada pela obra de Freire, dá, aos sujeitos que dela participam, possibilidades para agir e refletir sobre o mundo a fim de transformá-lo. E essa deve ser a busca incessante de todos aqueles que se sentem inconformados com as injustiças sociais e que acreditam no poder de uma educação transgressora para alterar o *status quo* e tornar o mundo um lugar de bem viver (KRENAK, 2020, p. 17).

2.5.2 A BNCC, os livros didáticos e a alienação no processo de ensino-aprendizagem

[31] Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa Acesso em: 06 de ago. de 2023

[32] Disponível em: https://download.inep.gov.br/pirls/2021/brasil_sumario_executivo.pdf Acesso em: 06 de ago. de 2023

A prática pedagógica vigente no Brasil é, em tese, ancorada pelos documentos oficiais vigentes como a Lei de Diretrizes e Base [33] (LDB - 9.394/1996) e nos livros didáticos que seguem critérios estabelecidos pelo PNLD e pela BNCC. Todos esses documentos oficiais seguem princípios democráticos e dão indícios de uma educação integral para todas as crianças, adolescentes e jovens do país. Porém nem sempre a concepção de educação presente nos materiais citados são refletidas nas práticas pedagógicas que ocorrem nas salas de aula, sobretudo as práticas de linguagem em sua conotação curricular denominada Língua Portuguesa. Isto se deve ao fato, já mencionado anteriormente, de que professoras e professores não foram formados nessa concepção e, portanto, podem ter dificuldades para compreender o que esses documentos orientam.

A formulação da Base Nacional Curricular Comum (2018) foi objeto de bastante discussão entre especialistas, acadêmicos e professores justamente por sua potência "engessada" de práticas pedagógicas, além de um debate acalorado sobre as concepções implícitas para cada eixo curricular. Por outro lado, a criação de um documento que descreve os objetivos de aprendizagem de cada etapa da educação básica pode ser um instrumento interessante para a redução das desigualdades de aprendizagem. Ou seja, crianças pobres ou ricas, moradores de norte a sul do país, terão os mesmos objetivos de aprendizagem garantidos. O documento enfatiza ainda que não deve ser considerado um currículo.

> A BNCC é uma referência obrigatória, mas não é o currículo. A Base estabelece os objetivos que se espera alcançar e o currículo define como alcançar os objetivos. As redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los aos seus projetos pedagógicos (MOVIMENTO PELA BASE, 2018)[34].

Um documento que é uma referência obrigatória, mas que seus destinatários (gestores, professores, editoras) nem sempre conseguem compreendê-la. No que se refere à área de linguagens, a BNCC, para a etapa da educação infantil, propõe o campo de experiências "escuta, fala, pensamento e imaginação", cujo objetivo é

---

[33] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 23. de jul. de 2023.
[34] Disponivel em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/anexo4_guia-BNC_FAQ.pdf Acesso em: 23 de jul. de 2023.

> [...] promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018)[35].

Importante ressaltar a concepção dialógica implícita no documento e a concepção de infância marcada como pela sua potencialidade, colocando a criança como um sujeito histórico, de direitos e ativa na sociedade. O documento segue referendando os objetivos de aprendizagem a serem alcançados em cada etapa (faixa-etária) da educação infantil.

Na etapa do ensino fundamental, a área de linguagens é subdividida em quatro componentes curriculares a saber: língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa. Para essa discussão, faço um recorte para o componente curricular de Língua Portuguesa no eixo “leitura”. Novamente uma concepção dialógica está evidente nas referências curriculares, que enfatizam a reflexão e as práticas de uso da língua, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 - Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão da leitura

	• Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc;

[35] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias Acesso em: 06 de ago. de 2023.

Reconstrução e reflexão sobre as **condições de produção e recepção dos textos** pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana	● Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação, e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros; ● Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia, e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos; ● Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.
Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana	● Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblogs, sites e afins, e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, *political remix*, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, *fanvideo*, *vidding, gameplay, walkthrough*, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
Dialogia e relação entre textos	● Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc; ● Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e as estilizações.
Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão	● Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática;

temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto	● Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc); ● Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.
Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações	● Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.
Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de **recursos linguísticos e multissemióticos** em textos pertencentes a gêneros diversos	● Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões, e identificar efeitos de ironia ou humor. ● Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam; ● Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc, em artefatos sonoros.
Estratégias e procedimentos de leitura	● Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares; ● Estabelecer/considerar os objetivos de leitura; ● Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças; ● Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos; ● Localizar/recuperar informação; ● Inferir ou deduzir informações implícitas; ● Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas; ● Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão; ● Apreender os sentidos globais do texto; ● Reconhecer/inferir o tema; ● Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc –, reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens;

	● Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos; ● Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
Adesão às práticas de leitura	● Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias; ● Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018). *A etapa do ensino fundamental: Componente Língua Portuguesa, Eixo Leitura*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa. Acesso em: 23 de julho de 2023.

Do mesmo modo, o documento propõe os objetivos de aprendizagem e habilidades a serem alcançados para cada série do ensino fundamental, e que também estão declarados em cada atividade proposta nos livros didáticos. A BNCC, como pode-se observar, propõe uma concepção interessante e até mesmo desejável, mas demonstra uma perversidade ao propor objetivos cuja natureza é desconhecida pela maior parte das professoras que não sabem como fazer para alcançá-los.

A presença de um livro didático, nem sempre adotado com a anuência ou participação dos professores, geralmente rege todo o planejamento pedagógico: qual conteúdo abordar, como fazer, quais estratégias adotar, o que esperar e como avaliar. Para as professoras, isso pode ser interessante do ponto de vista metodológico, procedimental, mas configura um grande risco para uma educação dialógica e reflexiva. E isso não é uma consequência apenas para as crianças, mas, principalmente, para a formação das professoras, que acabam se tornando tarefeiras de um processo já indicado, pouco flexível, e bastante previsível. O olhar crítico da professora acerca do currículo, das atividades propostas nos livros didáticos e a leitura que ela tem de fazer dos estudantes, identificando suas necessidades, ficam prejudicadas. Não há lugar, nessa perspectiva, para a subjetividade dos estudantes e professoras, como aponta Reyes (2012):

> [...] pede-se ao professor que seja capaz de controlar, planificar e avaliar o processo de aprendizagem durante todas as etapas, do princípio ao fim, sem que nada fuja ao controle. [...] De alguma maneira, a “eficácia” do professor ainda é estimada em função do *quanto* de aprendizagem consegue demonstrar que seus alunos *obtiveram*. O que não é visível, mensurável e observável não dá pontos. O que sai da resposta esperada não vale. O que se passa fora da classe não conta. Os processos que se concluem depois de finalizado o ano letivo ou as revelações que vão surgindo paulatinamente a um ser humano, ao longo de uma vida, graças, talvez, à influência de um bom professor ou ao encontro com um livro definitivo não se qualificam (REYES, 2012, p.22).

A alienação entendida como invasão cultural, domesticação, opressão, mecanicismo, monologismo, transmissividade, são denunciadas em toda obra de Freire (1970; 1989; 1992; 2000), e também nas correntes marxistas, cujo princípio ontológico de relacionar a existência à própria realidade, revela a necessidade de superar essas formas de dominação e promover a conscientização, emancipação e ação coletiva para transformar as condições de vida e almejar uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a alienação pode levar a um processo de ensino-aprendizagem centrado apenas na memorização de conteúdos, na espera por respostas previsíveis e na busca por resultados imediatos. Essa abordagem leva as crianças a priorizarem a reprodução de respostas esperadas pela professora em detrimento da exploração criativa, ativa e crítica do conhecimento.

Essa ênfase na gestão do processo, conforme aponta Reyes (2012), pode levar a professora a se tornar alienada do contexto mais amplo da educação e da singularidade dos estudantes. O foco no controle, nas metodologias e programas, pode fazer com que as professoras percam de vista os aspectos qualitativos do processo de ensino-aprendizagem, como a motivação dos estudantes, seus conhecimentos prévios, seus desejos, emoções e afetos, e a construção de um aprendizado significativo. Por outro lado, as crianças também podem experimentar a alienação neste cenário. A autora cita que "a eficácia” do professor ainda é estimada em função do quanto de aprendizagem consegue demonstrar que seus estudantes obtiveram, colocando, assim, a criança como objeto de avaliação e subordina seu aprendizado ao que é visível, mensurável e observável. Como é possível formar leitores nessa perspectiva?

Os livros didáticos, em sua maioria, trazem textos “literários” escritos pelos próprios autores desses livros, ou narrativas de cânones da literatura - cujos textos já são de domínio público e não são precificados pelos direitos autorais -, e fragmentos descontextualizados de textos de autores consagrados. Para uma

professora que não conhece sobre literatura e que não é leitora, fica difícil contextualizar - ou mesmo reconhecer que o que o livro didático traz não basta. Retomando o conceito discutido anteriormente de bibliodiversidade, é fundamental compreender que o livro didático é um aliado das professoras, mas que seu uso é restritivo. Dessa forma, é preciso lançar mão de outras ferramentas, estratégias e, no caso aqui abordado, os próprios livros de literatura.

Vale ressaltar, principalmente no momento histórico[36] que estamos vivendo, que não há aqui uma crítica declarada aos livros didáticos, reconhecendo sua importância e qualidade no que se refere à abordagem de conteúdos programáticos, sobretudo aos estudantes brasileiros que têm dificuldade em acessar informações por outros meios, seja pela tecnologia, seja pelo acesso a outros equipamentos, como museus e bibliotecas. No entanto, a ressalva que se faz é que o livro didático é um meio e não o fim do processo de ensino-aprendizagem.

Em um processo dialógico e emancipatório da educação, a figura do professor assume um papel fundamental na formação de leitores críticos e reflexivos, conforme referenciado pela BNCC. Para alcançar efetivamente esse objetivo, a professora precisa ter autonomia para questionar, refutar e propor novas possibilidades de estratégias de aprendizagem, que não se limitem a abordagens pré-concebidas e repetitivas. Por meio de uma prática pedagógica fomentada pela liberdade criativa das professoras, as crianças são instigadas a desenvolver habilidades de leitura que vão além da mera decodificação de palavras, permitindo-lhes compreender criticamente o mundo ao seu redor e participar ativamente da sociedade como cidadãos ativos e conscientes.

Portanto, diante das questões supracitadas, a formação de professores, de forma crítica, reflexiva e colaborativa, torna-se novamente essencial. Uma formação que considere sair dessa imersão em que se encontram, provocando situações-limite para que possam confrontar a realidade e emergir desse estado, procurando a participação mais efetiva em sua *práxis*, como Freire (1970) refere:

> Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a

[36] Refiro-me aqui ao fato de que pela primeira vez na história, o governo do estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Educação, não participará do PNLD, programa federal de distribuição de livros didáticos.

> segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1970, p.77).

Espera-se que dessa forma as professoras possam ser agentes transformadores, estimulando as crianças a serem sujeitos ativos na construção de seu próprio conhecimento. Assim, a formação de leitores - assegurados pelas referências da BNCC - se tornará uma realidade tangível, promovendo a educação como um processo contínuo e libertador.

2.5.3 Intencionalidade nas práticas de formação de leitores literários

> Talvez porque não tivesse sentido, talvez porque não houvesse explicação, esse negócio de amor ela não sabia explicar, a menina (FALCÃO, 2013, p. 45).

A literatura tem múltiplos sentidos, como no livro “Mania de Explicação”, de Adriana Falcão (2013), no qual a imaginação poética da personagem tenta explicar as coisas complexas do mundo. Se a literatura na escola - e nem fora dela - não deve ter um caráter utilitarista e didatizante, como as práticas pedagógicas fomentadas nesses espaços podem garantir a formação de leitores literários?

Há muito tempo, especialistas em educação discutem em formações de professores sobre práticas pedagógicas mais significativas que colocam o aluno no centro do processo. Estes especialistas, muitas vezes, seguem os pressupostos de Piaget (1896-1980), que expôs a teoria de desenvolvimento cognitivo, cuja base se assenta no inatismo biológico no qual a inteligência se constitui numa sequência pré-determinada (estágios de desenvolvimento cognitivo). Para o teórico, a aprendizagem é um processo ativo construído pelo sujeito em interação com o meio (LA TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 1992).

Na América Latina, especialmente no Brasil, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita, iniciados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em 1986, tiveram grande repercussão e consolidaram uma abordagem construtivista na educação na década de 1990. As pesquisadoras argentinas identificaram a limitação nos estudos piagetianos relacionados à linguagem e fundamentaram sua tese na psicolinguística. Essa teoria, em consonância com a oposição à concepção da educação bancária discutida na seção anterior, concebe a aprendizagem da língua escrita como um processo ativo de construção de significado pelo sujeito em

interação com o meio em que vive em vez de uma mera receptividade passiva. Nas palavras das autoras:

> [...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia. [...] insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Essa abordagem, porém, foi erroneamente interpretada por muitos educadores, assim como a crítica à educação bancária proposta por Freire (1970). Por conceber a criança como um sujeito que pensa, questiona, inventa, que busca compreender a natureza da leitura e da escrita, os professores, muitas vezes, “deixavam” a criança construir seu próprio conhecimento - “no tempo dela”. Sobre esse tema, Mendonça e Mendonça (2011) referem que

> [...] a concepção equivocada, entre “intelectuais de gabinete” da educação, de que se a conduta na alfabetização for construtivista, o professor não poderá intervir com atividades que ajudem o aluno a avançar, alegando que, se a criança é o sujeito do conhecimento, é preciso deixar que avance sozinha. Talvez este equívoco seja o maior responsável pelo atual fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita (MENDONÇA & MENDONÇA, 2011, p.55).

Além disso, sustentava-se a ideia de que professores não precisavam adotar uma abordagem mais ativa, cabendo-lhes apenas cumprir o papel de "mediador" do conhecimento - papel que frequentemente não era claro para os próprios professores. Desse modo, sua função se limitaria a oferecer informações somente quando os estudantes, ao manifestar algum interesse, fizessem questionamentos. Até hoje correntes mais conservadoras criticam tais abordagens justamente com esse argumento raso e equivocado sobre as propostas.

O papel das professoras não pode ser encarado como uma posição passiva, mas sim como um facilitador ativo do processo de ensino-aprendizagem. Não basta garantir acesso à boa literatura, ter um ambiente preparado, se o professor não tem intencionalidade em sua prática - ou seja, sabe o que fazer, como fazer, porque fazer e onde quer chegar. “Não há motivo para que a responsabilidade da escola de

propiciar aos alunos experiências culturais ricas e variadas seja concebida de forma apartada da responsabilidade de ensinar, muito pelo contrário" (BAJOUR, 2012, p.85). Para a autora, todas as ações de promoção à leitura literária que ocorrem dentro da escola devem ser permeadas por situações de ensino-aprendizagem. Entretanto, o que se observa ainda hoje nos espaços escolares são os livros de literatura em bibliotecas, com circulação de alunos sem a presença de uma professora ou bibliotecárias, "cantinhos"[37] de leitura nas salas de aula, ou espaços escolares para os alunos passarem o tempo, sem nenhuma intervenção das professoras.

Nesta perspectiva há duas possibilidades: a primeira refere-se ao resgate do valor simbólico que a literatura tem, pois, ao não enxergar a potência de um livro de literatura infantil, ele se torna um elemento supérfluo, de distração, para "passar o tempo". A segunda possibilidade é a de a escola enxergar o livro e a leitura literária como um hábito importante para "resgatar" o prazer da leitura e, assim, deixar fluir crianças, livros e narrativas, sem nenhuma intervenção que possa colocar em risco essa relação entre livro e leitor.

Para Bajour (2012), o prazer é

> [...] visto como uma consequência do contato "livre" com os textos, sem intervenção docente, que é considerada um obstáculo a essa relação prazerosa. Prazer também vinculado, de modo exclusivo, a uma maneira superficial de ler livros literários. [...] o literário comumente se aparta do ensino e se afirma como uma experiência que, antes de tudo, deve ser desfrutada, sob uma perspectiva de prazer na qual a relação com a ficção deve ser de entrega e em que se torna impensável qualquer proposta que busque um diálogo de saberes no mesmo ato de ler. A leitura fica longe de ser considerada um "fazer" quando predomina a noção de que com a leitura literária "não se faz nada" (BAJOUR, 2012, p.82).

Nesse sentido, vale ressaltar que quando essa concepção de prazer se sobrepõe a uma concepção de ensino, a escolha dos livros pode se restringir a textos fáceis, conhecidos, "leves, em posição de almofada, na qual os leitores são perpassados pela experiência literária romântica e mágica" (BAJOUR, 2012, p. 83). Mas a leitura literária não é isso. Ela exige um esforço cognitivo do leitor e é

[37] Esse termo, bastante difundido entre as escolas, reduz a potência do livro de literatura infantil e do trabalho dialógico realizado por meio deles. O mesmo ocorre quando nomeamos os livros de literatura infantil como "livrinhos". Além disso, esses diminutivos quando referidos a espaços e objetos destinados às crianças, acabam por subestimar toda a capacidade criativa, cognitiva e crítica das infâncias.

exatamente essa ideia difundida nas escolas que afastam os leitores quando os mesmos se deparam com textos metafóricos, profundos e difíceis de ler.

Como dito no capítulo anterior, a literatura é um direito, um deleite, mas também é um megainstrumento para o aprendizado não de conteúdos escolares, mas da vida. Não se trata aqui de defender práticas escolares que usam a literatura para fins didáticos, porém, trata-se de assumir que a literatura tem um fim em si mesma, e que o trabalho com ela, num ambiente escolar, é fundamental para a formação de leitores literários.

Sendo assim, é essencial que as professoras abandonem uma posição passiva e se assumam como facilitadoras ativas do processo de ensino-aprendizagem. Ter um trabalho centralizado na criança não quer dizer que elas devem ser deixadas livres para buscar suas preferências, construir seu conhecimento e serem as únicas responsáveis pelo seu aprendizado. É preciso ter o que na pedagogia se denomina intencionalidade pedagógica. A esse respeito a BNCC, para a educação infantil, refere que

> [...] Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas [...] (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p.37)[38].

Intencionalidade pedagógica, enquanto *práxis*[39], pressupõe sair de uma perspectiva diretiva, transmissiva, centrada no adulto, para uma abertura ao percurso, ao diálogo, ao olhar e à escuta para as crianças. Isso não quer dizer que o trabalho das professoras ocorra na espontaneidade. Pelo contrário. Deve considerar um tempo para planejamento, tempo cognitivo de reflexão acerca dos livros de literatura que serão lidos com as crianças, tempo para organizar os espaços, tempo para ampliar seu próprio repertório literário. Assim,

---

[38] Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em: 23 de jul de 2013.

[39] Definida por Paulo Freire como “reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 1970, p. 127).

> [...] Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, [...] na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p.37).

Há um compromisso ético e profissional das professoras em favorecer essa presença no mundo, a qual todas as crianças têm direito. Dessa forma, a intencionalidade nas práticas de leitura literária é fundamental para que as professoras possam selecionar os melhores livros, organizar o espaço, as propostas, as palavras usadas, as perguntas.

Na perspectiva das práticas de leitura, a organização da atividade é individual, pois é feita pela professora, mas se tornará uma ação colaborativa e coletiva. Considerando o ato de ler uma prática situada, os participantes não estão alheios a ela; pelo contrário, tudo o que a professora planeja antecipadamente funciona como um guia flexível, uma orientação para a atuação e para a interação com as crianças nessa situação, jamais uma imposição rígida de compreensão e significados. Cecilia Bajour (no prelo) diz que o professor, ao antecipar os encontros, inevitavelmente faz uma previsão da prática. Conhecer a fundo o funcionamento dos textos e ter confiança na capacidade sempre presente dos leitores de interagirem de forma criativa é a chave para colocar a leitura, os textos e os leitores no centro da experiência. Tudo isso compõe o que a autora chamou de “cartografia dos encontros”[40] (BAJOUR, no prelo), que são:

> Rotas traçadas cientes de que não existe um caminho único para chegar ao destino e que, além disso, esse destino se constrói com outros.[...] As cartografias dos encontros são nutridas pelo cruzamento de cada texto singular e uma visão plástica das teorias que podem ser suscitadas para fortalecer a riqueza do encontro de leitura. [...] implica o compromisso do mediador de chegar o mais bem preparado possível para os encontros com leitores e textos (daí a importância de propiciar uma formação qualificada e sistemática para aqueles que encaram essa tarefa) (BAJOUR, no prelo).

Essa é uma importante ressalva que Bajour faz sobre a formação daqueles que trabalham para formar leitores. Conforme elucidado nas seções anteriores, o

---

[40] “*Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação*”, de autoria de Cecília Bajour, a ser publicado pelo selo editorial Emília e Solisluna (2023).

problema não começa na formação inicial desses profissionais, mas na própria formação educacional e cultural a que foram submetidos. Dessa forma, a intencionalidade pedagógica só será possível na medida em que essa professora também tiver uma formação que propicie o contato e a exploração de diversas obras literárias, que experiencie a potência dessa literatura para a construção de sentidos, que apresente outras vozes para que ela possa dialogar, se emocionar, se indagar.

Assim, ao planejar e organizar as práticas de leitura literária com intencionalidade, as professoras saberão o que buscam, onde podem chegar - aspectos essenciais para formar leitores -, não com a certeza e a previsibilidade tão comuns nas propostas pedagógicas tradicionais, mas com a abertura para o improvável, para o inesperado, para maravilhar-se com os resultados de sua verdadeira *práxis.*

CAPÍTULO 3 - A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA, MAIS EQUITATIVA E MAIS HUMANA

> A escola é, sim, um espaço político. Se não tiver clareza de seu projeto político pedagógico, corre o risco de se transformar em mero balcão de negócios para diplomar competidores avessos à ética e aos direitos humanos (BETTO, 2019, p.18).

Frei Betto, no texto intitulado "*Educação e consciência crítica*", escrito em 2019 em meio à situação turbulenta em que o Brasil se encontrava, reafirma a função ética e política da escola ao formar seres humanos: dar a eles acesso ao conhecimento, promover debates, reflexões sobre esses conhecimentos e oferecer condições para produzir e recriar novas epistemes. O Brasil viveu, nos últimos seis anos, uma verdadeira barbárie social: valores humanos distorcidos, negação da ciência, discursos autoritários e moralistas ganhando espaço, pessoas clamando a volta da ditadura, *fake news* divulgadas na velocidade da luz - ou seja, o obscurantismo pulsante. A escola - um microcosmo da sociedade - vivenciou situações ainda mais dramáticas, recorrentes da pandemia e os efeitos dela sobre crianças, adolescentes e jovens mais vulneráveis.

No livro-protesto denominado "*Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*", Liberali e Megale (2019) reforçam que

> [...] Nessa desvairada experiência, em que mais se parece com um retorno ao obscurantismo científico que tanto marcou a Idade Média, o encontro com os outros pela linguagem assume um papel ainda mais fundamental. Como conectar-se com o outro para a construção de uma realidade menos desigual e menos injusta, que não silencie nossas vozes pelos processos imperialistas, desenvolvimentistas e neoliberais? (LIBERALI E MEGALE, 2019, p.61).

Nesse cenário, por que importa discutir letramento e literatura infantil?

Porque o letramento é o que dará aos sujeitos as condições para aceder os conhecimentos em todas as suas camadas, e a literatura é o que provoca, instiga, acolhe, alimenta e humaniza. E também porque as crianças são sujeitos pertencentes à realidade e precisam produzir e compreender significados em diversas linguagens e formatos para serem capazes de atuar e transformar a sociedade em que estão inseridas. "Talvez seja esse um dos poucos modos de quebrar as amarras de um mundo em desvario" (LIBERALI E MEGALE, 2019, p.62).

O ser humano, em sua fase mais importante, que é a infância, precisa ter assegurado o direito de ser e estar no mundo, acessar, conhecer e produzir as diversas linguagens que comunicam sentimentos, crenças, perspectivas e ações em consonância com a realidade em que vivem. E quem garantirá esse direito é a escola por meio de seus professores e das propostas que eles viabilizam. Portanto, a esses profissionais cabe ressaltar o que diz Freire:

> Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. Por isso, falo da educação ou da formação. Nunca do puro treinamento. Por isso, não só falo e defendo mas vivo uma prática educativa radical, estimuladora da curiosidade crítica, à procura sempre da ou das razões de ser dos fatos. E compreendendo facilmente como uma tal prática não pode ser aceita, pelo contrário, tem de ser recusada, por quem tem, na maior ou menor permanência do status quo, a defesa de seus interesses (2000, p.26).

É na perspectiva freireana, na qual a presente pesquisa está ancorada, que neste capítulo apresentarei os conceitos do letramento, dos multiletramentos, do papel das professoras enquanto agentes dos letramentos e, por fim, apresentarei o Pensar Alto em Grupo como uma proposta de prática de letramento para a formação de leitores.

3.1 Letramento e práticas de leitura literária

Antes de iniciar qualquer discussão acerca do letramento e da leitura literária, é importante destacar quais as concepções dessas práticas. Por que aprendemos a ler e a escrever? Trata-se aqui de enfatizar essas duas ações como atos sociais, históricos e culturais, e referendar que toda criança tem o direito de aprender a ler e a escrever de forma ampla e significativa para ser inserida numa sociedade letrada, e ter inúmeras oportunidades de aprendizagem.

Manguel (2020), ao relembrar “como Pinóquio aprendeu a ler”, faz uma análise bastante pertinente e crítica de um clássico da literatura infantil (COLLODI, 2002), escrito pela primeira vez em 1883 pelo italiano Carlo Collodi. Há mais de um século, a história de aprendizagem e os obstáculos insuperáveis que um boneco de madeira que queria ser menino enfrentava ainda se mantém muito parecida com inúmeros meninos e meninas, e suas famílias, que também desejam aprender a ler

e a escrever, mas que dificilmente se tornarão leitores. Nesse sentido, o que significa aprender a ler?

Para Manguel (2020), muitas coisas:

> - Primeiro, o processo mecânico de aprender o código da escrita em que a memória da sociedade é registrada.
> - Segundo, o aprendizado da sintaxe que rege esse código.
> - Terceiro, o aprendizado de como os registros nesse código permitem conhecer, de maneira profunda, imaginativa e prática, nossa própria identidade e a do mundo que nos rodeia (MANGUEL, 2020, p.59).

Para o autor, é exatamente esse terceiro aprendizado o “mais difícil, o mais perigoso e o mais poderoso” (MANGUEL, 2020, p.59) e, talvez, por esse motivo, escolas e professores, guiados por ideologias reacionárias - ou mesmo por serem frutos desse sistema e não avançarem o pensamento sobre essa questão -, acabam por destinar seus esforços apenas para o primeiro e o segundo itens propostos por Manguel (2020). Nem Gepetto, nem o Grilo Falante, nem a Fada Azul, nem Atum, ninguém acolhe Pinóquio em suas aflições e o “ensina a refletir sobre sua própria condição, ninguém o anima a investigar o que significa seu desejo de ‘virar um menino’, e, assim como alguns professores, só estão interessados na aparência acadêmica do ensino” (MANGUEL, 2020, p. 62). Assim sendo, Freire (1989) já nos apontava que a

> [...] compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p.9).

Este fragmento do livro “*A importância do ato de ler em três artigos que se completam”*, da década de 1980, já sinalizava um novo paradigma. Diante de práticas sustentadas pelo associacionismo até a década de 1970, que privilegiavam a associação fonema-grafema na aprendizagem da escrita (AJURIAGUERRA; AUZIAS, 1982), a criança era submetida a um contato com a língua bastante mecânico e simplista. Partia-se das partes para o todo, do simples para o complexo, e assim, a criança se tornava alfabetizada. Foi nessa época que as cartilhas

ganharam espaço e foram responsáveis por ensinar o sistema alfabético a milhares de crianças.

Porém, “não basta saber ler que “Eva viu a uva”, diz ele*[41]. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (GADOTTI, 1996, p.72). A célebre frase atribuída a Paulo Freire tinha o argumento fundamental para colocar em debate a verdadeira função da escola ao alfabetizar as crianças e, já naquela época, questionar se daquela forma estavam atendendo às principais demandas sociais, econômicas e culturais em voga.

Desde então, outros pesquisadores do tema deram luz a uma concepção mais abrangente sobre aprender a ler e a escrever. Nesse sentido, o conceito de letramento começa a surgir no Brasil, apoiado em estudos advindos da perspectiva construtivista de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986), que afirma a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem da língua e nos estudos socioconstrutivistas de Vygotsky (1984), que destaca a importância da interação com outros para a construção do conhecimento (ROJO, 2009).

A fim de explicitar as diferenças conceituais entre as duas abordagens, foi necessária a adoção de duas nomenclaturas: alfabetização, tradicionalmente usada para designar o sujeito que domina os sinais gráficos de uma língua, sendo capaz de codificá-lo e decodificá-lo; e letramento, que “possui um significado mais amplo e complexo, em que se valorizam as características sociais nas práticas de letramento, que são culturalmente determinadas e que se adquirem no processo interativo da fala, leitura e escrita” (COSTA, 2000, p.15).

Para Kleiman (1995),

> [...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ (Kleiman, 1989a) dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e nas práticas de escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15-16).

O termo “letramento” vem da tradução de *literacy* em inglês, que significa condição de ser letrado, ou seja, aquele que domina o código alfabético, as

[41] Moacir Gadotti se referia a Paulo Freire nessa citação. Ver GADOTTI, M. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

habilidades de leitura e escrita e sabe usá-las nas diferentes situações sociais. A primeira vez que o termo apareceu no Brasil foi na obra de Mary Kato, no livro “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*” (1986), cujo objetivo era destacar aspectos psicolinguísticos envolvidos na aprendizagem da linguagem no contexto escolar. A autora defendia seu pressuposto com uma definição indireta de letramento relacionado com a função da escola de formar “cidadãos funcionalmente letrados”, do ponto de vista tanto do desenvolvimento cognitivo individual quanto das demandas da sociedade (MORTATTI, 2004, p.87). Para Soares,

> [...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2009, p. 17).

A definição supracitada é frequentemente empregada ao elucidar a distinção entre os termos "alfabetização" e "letramento", que continuam a suscitar incertezas em muitos educadores. Essas dúvidas não apenas abrangem a apreensão dos conceitos em si, mas também a maneira de efetivamente criar situações pedagógicas que englobem o processo de "alfabetizar letrando" (SOARES, 2009). Trata-se de um conceito mais amplo, que abarca não somente a habilidade de decodificar e codificar, mas também os usos multifacetados e as funções da linguagem oral e escrita dentro da sociedade.

Segundo Bunzen (2019), ao longo da história, o termo “letramento” ganhou ampla aceitação, com ênfase nas interpretações propostas pelos Novos Estudos do Letramento (GEE 1991 apud STREET, 2003), fundamentados na abordagem antropológica e caracterizados por uma perspectiva etnográfica e sociolinguística. Nos últimas duas décadas, o conceito de letramento foi integrado ao discurso educacional oficial no Brasil, tornando-se um dos alicerces das abordagens pedagógicas que levam em consideração a maneira como os textos desempenham seu papel na sociedade e a forma como as pessoas se relacionam com eles. Isso inclui tanto os cenários educacionais quanto aqueles que extrapolam os limites escolares. Por essa razão, no contexto brasileiro, o conceito de "letramento" está intimamente ligado a fatores políticos, socioculturais e discursivos, refletindo uma compreensão profunda das dinâmicas sociais e das diversas narrativas que permeiam nosso ambiente (BUNZEN, 2019).

Por outro lado, durante todos esses anos, apesar de documentos oficiais destacarem a dimensão do ler e do escrever como uma atividade social nas diretrizes para o currículo, como nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1991), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e na própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), ainda constatamos que os processos de ensino e aprendizagem que envolvem a linguagem estão submetidos a uma necessidade equivocada de privilegiar os aspectos notacionais da escrita em detrimento dos aspectos discursivos.

Como aponta Soares (2009),

> [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 39-40).

Quando se observa práticas de alfabetização já na educação infantil, percebe-se o quanto não se permite, às crianças, o acesso a essa linguagem, nem o manejo dela. É como se a língua escrita fosse algo imutável, pertencente somente aos adultos, à escola, à professora. E, dependendo de como esse processo de aprendizagem acontece, muitas crianças não conseguirão se apropriar dela. Assim, se na escola acontece dessa forma, nas organizações sociais, nos espaços comunitários e nos próprios lares não é diferente. O que se evidencia nesses outros espaços é uma reprodução da prática escolar à qual os adultos já foram submetidos.

No que se refere às práticas de leitura literária, não é diferente. Como explorado na seção anterior, a intencionalidade pedagógica desempenha um papel importante na promoção de uma prática de leitura literária que contribui para o letramento das crianças mesmo antes delas saberem ler e escrever de modo convencional, pois

> [...] a criança que ainda não é alfabetizada, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma letrada (SOARES, 2009, p. 24).

Numa sociedade grafocêntrica, é muito fácil ser minimamente letrado, pois as informações contidas na televisão, nos meios digitais, nos livros didáticos, nos livros

literários, revelam os contornos de uma cultura letrada e oferecem caminhos sobre como se inserir nesse contexto. Além disso, a disponibilidade de recursos variados contribui para o letramento uma vez que a interação com textos se torna uma parte orgânica da vida cotidiana. Assim, em uma sociedade onde a linguagem escrita ocupa um papel central, as múltiplas facetas dos letramentos se entrelaçam, proporcionando oportunidades para aprender, compreender, comunicar e participar plenamente na cultura letrada. Dessa forma,

> [...] para ir mais longe e mais fundo, para ter coragem de enfrentar nossos medos, dúvidas e segredos ocultos, para questionar o funcionamento da sociedade em relação a nós mesmos e ao mundo, precisamos aprender a ler de outra maneira, de uma forma diferente, que nos permita aprender a pensar (MANGUEL, 2020, p. 67 grifo nosso).

É fundamental que as práticas de leitura literária já considerem as crianças como leitoras do mundo e com plenas condições e direito a acessar, manusear e explorar os livros, e tenham a presença de um adulto disponível para embarcar com elas nessa experiência. Em vista disso, vale reforçar que a disponibilidade desse adulto não apenas proporciona um contexto propício para a exploração literária, mas também contribui para o estabelecimento de vínculos afetivos, reforçando a importância da escuta, do compartilhamento de ideias e da construção de sentidos. Dessa maneira, as práticas de leitura literária não se limitam a uma atividade para ajudar na alfabetização, mas se transformam em uma prática de letramento que estimula a curiosidade, o diálogo e a compreensão mútua.

Ao adotar uma abordagem centrada na participação ativa das crianças e na presença acolhedora do adulto, o desenvolvimento de habilidades de leitura também será trabalhado, mas estamos, sobretudo, fomentando um espaço propício para a formação de leitores críticos, sensíveis e engajados, que apreciam não somente as palavras impressas, mas também os mundos de significados e possibilidades que os livros podem oferecer. Nessa direção, Cardoso (2014) ressalta a potência do trabalho a partir da literatura infantil, numa perspectiva do letramento, com o argumento de que

> [...] A escrita não é apenas um meio para aceder a novas informações; ela nos permite tomar consciência das propriedades implícitas da linguagem. E, na medida em que a linguagem em si ganha visibilidade, é possível oferecer condições para a criação de um novo tipo de pensamento e discurso que caracteriza a cultura letrada. Livros de literatura infantil são materiais que favorecem uma perspectiva reflexiva, conceitual, experiencial e de

> resolução de problemas. Portanto, quando explorados adequadamente, se transformam em estímulo por meio do qual a criança tem a oportunidade de falar e perguntar sobre o conteúdo e sobre a forma do texto (CARDOSO, 2014)[42].

Portanto, a literatura infantil não pode receber apenas status de objeto lúdico para a aprendizagem - ou de um bom passatempo para manter crianças entretidas. Na visão dos adultos, as crianças frequentemente são incentivadas a sentar em silêncio e escutar a história até o final, e, quando dominam o código alfabético, já não contam mais com a presença do adulto para compartilhar a leitura. Ao se tornarem leitoras autônomas, muitas vezes, sentem-se compelidas a devorar um "livrinho" por dia. Quando a criança se alfabetiza, a presença do mediador - este que precisa fazer a ponte entre os livros e a criança (REYES, 2017) - é quase ausente. Nesse sentido, constata-se, novamente, que há uma questão histórica muito importante: esses mediadores[43] também tiveram o seu direito à leitura negado pela escola e pela própria sociedade, o que acaba por prejudicar, e muito, a sua atuação profissional.

Conforme discutido nos capítulo anteriores, a leitura literária é muito mais do que um instrumento para explorar as aprendizagens acadêmicas. Ela é um elemento fundamental para a nossa constituição como sujeitos. A literatura tem uma relação intrínseca com a necessidade de nos tornarmos humanos, corroborando Antonio Candido (2011) quando ele destaca o termo humanização como

> […] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

A dimensão do letramento discutida aqui e a quota de humanidade, a que Candido se refere, precisam ser debatidas com um olhar que inclua o professor não apenas como aquele que tem a responsabilidade de educar, mas aquele que

---

[42] CARDOSO, B. **Mediação Literária na Educação Infantil**. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M.da G. C.; BREGUNCI, M. G. de C. *Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014.Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil. Acesso em 09 de ago. de 2023.

[43] Refiro-me aqui a todos os adultos que convivem com a criança: familiares, cuidadores e professores; e que, em alguma medida, participam de atos de leitura com a criança.

também é sujeito e que, assim como Pinóquio, “não aprendeu a ler em profundidade, a mergulhar num livro e explorá-lo até seus limites às vezes inalcançáveis” (MANGUEL, 2020, p. 62). É urgente e necessário, portanto, retomar de forma consistente, nas diversas esferas de formação e mobilização, o debate acerca da formação de professores, do papel do letramento, da literatura infantil e ressignificar as práticas de leitura às quais as crianças são submetidas nos diversos espaços que frequentam.

3.1.1 Modelos de letramento

Em se tratando da concepção de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, a década de 1980 foi um período de muitas pesquisas nas áreas da psicolinguística, da sociologia e da educação, promovendo, nas palavras de Gee (2015), uma grande “virada social”. Enquanto no Brasil e na América Latina fervilhavam estudos sobre uma educação mais significativa, a partir dos sujeitos e para os sujeitos (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986; KATO, 1986; FREIRE, 1989), o antropólogo britânico Brian Street produzia a obra *Literacy in theory and practice* (STREET,1984), instituindo os chamados “Novos Estudos do Letramento” (NEL/NLS), um marco para os estudos sobre o letramento que até hoje se configuram essenciais não só para compreender os eventos escolares, mas para conceber as diferentes formas de linguagens sociais e culturais a partir das quais os sujeitos constroem sentidos na sociedade.

Com isso, a alfabetização, como vimos na seção acima, passou a ser vista não apenas como um fenômeno cognitivo, mas como uma atividade social e cultural. Ainda assim havia certa confusão no uso dos termos “alfabetismo” e “letramento”, que, por muitas vezes, eram usados como sinônimos por terem significados relativamente próximos (ROJO, 2009). O termo “alfabetismo”, utilizado inclusive na raiz do conceito de alfabetismo funcional e em suas provas de competências e habilidades,

> [...] tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmico), numa perspectiva psicológica, enquanto letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p.98).

Street (1914) propôs uma divisão entre dois modelos de letramento denominados: modelo autônomo, relacionado à dimensão individual; e modelo “ideológico de letramento”, relacionado à dimensão social - sendo este último, o defendido pelo autor. Para ele, o modelo “autônomo de letramento” é tratado em termos técnicos, independentes do contexto social e do sujeito, “uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (STREET, 1993, p.5 apud ROJO, 2009). Não há, nessa perspectiva, qualquer influência do meio social e cultural onde o sujeito está inserido para a aprendizagem de uma tecnologia para ler e escrever.

Em outro estudo, Street reforça que o modelo “autônomo de letramento” possui um caráter dominante na teoria “educacional e desenvolvimental” e critica o fato de que, nessa visão, o modelo representa a si mesmo “como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural” (STREET, 2014, p.146). Em contrapartida a essa questão é que o autor denomina o modelo “ideológico de letramento" para afirmar que essas práticas não são neutras e estão intrinsecamente relacionadas às estruturas de poder na sociedade, e, nesse contexto, reconhece as diferentes manifestações culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes situações.

Soares (2009) faz uma outra diferenciação entre os modelos refletidos nos estudos de Street (2014). Trata-se do que ela denominou de “versão fraca”, correspondente ao modelo autônomo de letramento e que “é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social” (SOARES, 2009, p. 72). Essa versão está ancorada, segundo a autora, numa visão pragmática, progressista e neoliberal na qual os indivíduos precisam se adaptar aos usos e funções da língua para “funcionar” adequadamente na sociedade. Em contraposição ao enfoque autônomo, Soares (2009) refere a “versão forte”, relacionada ao modelo ideológico de letramento, na qual, nas palavras da autora, é “revolucionária e radical” e, nessa direção,

> [...] letramento não pode ser considerado um "instrumento" neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2009, p. 74-75).

Essa é uma visão que corrobora os estudos de Paulo Freire já discutidos anteriormente e reforça que, na medida em que essa aprendizagem não está a serviço de apenas de uma adaptação cidadã, ela contribui para o olhar crítico da realidade, para a construção de identidades coletivas que se fortalecem e resistem, para o desenvolvimento da agência dos sujeitos em sua cultura local, na cultura valorizada, na promoção da justiça cognitiva[44] e contra a hegemonia do norte global (SANTOS, 2010).

Para tanto, no contexto desta pesquisa, faz-se necessário resgatar os conceitos de “eventos de letramento" (HEATH, 1982, apud STREET, 2014) e “práticas de letramento" (STREET, 2014). O primeiro diz respeito a qualquer ocasião, onde fragmentos da oralidade ou da escrita estão presentes em interações entre os participantes e seus processos de interpretação. São ocasiões empíricas onde o letramento se insere, como palestras, preenchimento de formulários, acompanhar celebrações religiosas pelos seus livros sagrados, compras feitas pela internet, leitura de uma notícia, escrever uma mensagem no *whatsapp* e, em contextos escolares, nas aulas expositivas, nos estudos e pesquisas feitas em livros didáticos e internet, nas atividades feitas no caderno e nas avaliações.

Ampliando esse conceito e alcançando um nível maior de abstração, Street (2014) se refere ao conceito de “práticas de letramento” que incorporam os eventos de letramento, mas concebem um “modelo popular” e enfatizam as “pré-concepções ideológicas que os sustentam” (STREET, 2014, p. 174). Em vista disso, Castanheira (2014) realizou um estudo etnográfico durante duas décadas e evidenciou que as práticas de letramento estavam intrinsecamente relacionadas a mudanças econômicas, religiosas e educacionais ocorridas no contexto brasileiro nas últimas décadas. Em outras palavras, é necessário enfatizar a importância de compreender o contexto social e histórico em que essas práticas ocorrem, demonstrando que as mudanças nas práticas de letramento refletem mudanças mais amplas na sociedade e na educação.

Dialogando com Street, Marcondes (2016) reforça que as práticas de letramento devem ser concebidas como práticas sociais e não somente relacionadas

[44] Para Boaventura de Souza Santos (2010) não se pode chegar à justiça social se não garantirmos a justiça cognitiva global. Trata-se de um conceito que diz respeito ao reconhecimento e valorização dos saberes populares e vernaculares que nunca são validados pela ciência, arte, filosofia, ciências humanas e sociais.

às habilidades e competências necessárias para aprender a ler e a escrever, prática fortemente relativa aos letramentos escolares. Para a autora,

> Uma vez que são as práticas de letramento - imbuídas de concepções, contextos e significados -, que darão sentido aos eventos de letramento, faz-se necessário conhecer a natureza ideológica e cultural que fundamenta a prática de leitura na escola, de modo a propor uma mudança de paradigma, de prática de leitura monológica, fortemente arraigada na concepção de letramento autônomo, para uma prática dialógica de leitura, condizente com o letramento ideológico (MARCONDES, 2016, p. 52).

A compreensão de que as “questões cognitivas de decodificação e codificação são apenas parte de processo de significar” e que é fundamental considerar os “aspectos contextuais de extrema relevância” (LIBERALLI; MEGALE, 2019, p. 68) surgem como um pilar essencial na edificação de uma abordagem pedagógica que almeja ser "revolucionária" (SOARES, 2009). Isso se alinha com a visão de que as práticas de letramento não são meramente técnicas, mas sim enraizadas em contextos socioculturais, psicológicos e históricos, significando e sendo significadas por esses fatores.

No âmbito escolar, o foco nos elementos contextuais nas práticas de letramento e as subjetividades dos leitores não só enriquece a compreensão da escrita e leitura, mas também permite uma educação mais inclusiva e coerente à diversidade de experiências e realidades dos estudantes. É indispensável que professores e profissionais da educação conheçam e reflitam acerca dos paradigmas do letramento e das nuances advindas de suas concepções. Tal entendimento se mostra fundamental para desenvolver as práticas de letramento que se forjam no ambiente escolar e para compreender até que ponto essas práticas estão efetivamente fomentando um letramento ideológico para a formação dos estudantes.

3.1.2 Letramentos, multiletramentos e a busca por uma prática transformadora

> Escolas deveriam ser células autônomas, feito aquela coisa que tem dentro do núcleo, que tem no átomo. Dentro do átomo, tem uns elementos, tem uns caras que são radicais livres. Tem os elétrons, os prótons, os fótons, mas me lembrei que tem um tal de radical livre, que passa por ali também. Eu gosto do radical livre. A ideia da escola deveria ser a de radical livre; ela não tinha que ter uma superintendência, uma intendência, porcaria nenhuma que supervisionasse ela, porque deveria respeitar a sua intrínseca capacidade criativa, a sua potência de se constituir como um lugar vital, de

> produção de vida. Não de subserviência, não de modelagem (KRENAK, 2022, p. 46).

Ailton Krenak (2022) é um ativista indígena da etnia Krenak e um dos maiores pensadores da atualidade. Em conversa sobre a educação indígena, retratada metaforicamente no texto referido acima, ele tece considerações provocadoras sobre como os aspectos coloniais ainda tentam a todo custo - e cheios de boas intenções - educar a população indígena para os costumes, valores e vida do "homem branco". Mesmo reconhecendo sua cultura, suas crenças, querem que as crianças indígenas frequentem a escola nos moldes coloniais para servirem a um mundo capitalista que se autodestrói a cada dia.

Por esse ângulo, como discutido nos capítulos anteriores, tradicionalmente a pedagogia tem se ocupado em ensinar os estudantes de diversas culturas a ler e a escrever utilizando uma abordagem padronizada, monológica, monocultural, esvaziada de sentido e priorizando os aspectos notacionais da língua[45]. É, portanto, bastante restritiva quando se pensa na multiplicidade de discursos, da globalização iminente da sociedade, na multiculturalidade, além da crescente evolução da tecnologia e inteligência artificial.

Hoje, com a crescente diversidade cultural e linguística expressa nos mais diferentes meios de comunicação, redes sociais, aplicativos, se faz necessário uma concepção mais ampla de letramento do que aquelas conceituadas nas abordagens tradicionais. Assim se constituem novos tipos de letramento considerando diferentes maneiras de empregar a oralidade e/ou a escrita combinadas com outras formas, como imagens, movimentos e sons, e possibilitando a criação de significados a partir de símbolos ou representações. Segundo Rojo (2019),

> [...] Como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos letrados que neles circulam. Assim é que o conceito de letramento passa ao plural: deixamos de falar em "letramento" e passamos a falar em "letramentoS" (ROJO, 2019, p. 8).

Foi nessa direção que, no final do último século, um grupo de pesquisadores denominado Grupo de Nova Londres (GNL - *New London Group*) se reuniu em Nova

[45] Não será foco desta discussão, mas vale ressaltar que o país possui mais de 274 línguas indígenas faladas por mais de 305 etnias (Censo, 2010), e que são ignoradas pela maior parte do sistema educacional brasileiro.

Londres (EUA) para discutir as mudanças pelas quais os textos e os letramentos estavam passando. Segundo Rojo (2009), esses pesquisadores observaram que “os textos, em parte devido ao impacto das novas mídias digitais, estavam mudando e já não mais eram essencialmente escritos, mas se compunham de uma pluralidade de linguagens, que eles denominaram multimodalidade” (ROJO, 2009, p. 9).

Esses pesquisadores, então, elaboraram um manifesto chamado *Uma pedagogia de multiletramentos: projetando futuros sociais* (*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, 2016), no qual dedicaram-se à proposta de uma pedagogia voltada para os multiletramentos, em que reconheciam a importância dos elementos essenciais presentes nas abordagens tradicionais de ensino da leitura e escrita. Mas, paralelamente, incorporaram aspectos fundamentais das formas contemporâneas de atribuir significado e compreender o mundo em constante evolução, reconhecendo as “múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual” (THE NEW LONDON GROUP, 2016, p.64).

Para exemplificar a forma como os letramentos passam a ser concebidos, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) propuseram o seguinte quadro comparativo:

Quadro 2 - Fundamentos básicos antigos e novos para letramentos

Fundamentos básicos antigos	**Fundamentos básicos novos**
Leitura e escrita são dois dos três fundamentos básicos	Letramento e numeramento como habilidades de vida fundamentais
Relação fonema-grafema	Letramentos múltiplos para um mundo de comunicação multimodal
Ortografia e gramática “corretas”	Ortografia e gramática adequadas aos seus contextos de uso
Língua-padrão e “educada”	Muitas línguas sociais que variam de acordo com contextos e ambientes
Apreciar textos de prestígio (de valor literário)	Uma ampla e diversificada gama de textos valorizados, com acesso crescente a diferentes mídias e tipos de textos
Tipos de indivíduos “bem disciplinados”	Tipos de indivíduos que podem negociar diferentes contextos e estilos de comunicação, inovar, assumir riscos, negociar a diversidade e navegar pelas incertezas

Fonte: (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020, p. 23).

Para Cazden *et al* (2021), a perspectiva de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional de letramentos quando aborda dois aspectos relevantes da multiplicidade textual: “a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística” (CAZDEN *et al*, 2021, p.18). Dessa forma foi possível enfatizar, de acordo com Gee (2014), a multiplicidade de textos considerando: a) múltiplas práticas usando letramento impresso; b) práticas em torno de textos multimodais que incorporam imagens e outras linguagens, e c) práticas em torno de novas mídias digitais e sociais.

Aqui vale ressaltar que o prefixo multi - de “multiletramento” - refere-se a duas vertentes distintas, mas que se complementam. A primeira refere-se à diversidade social, sobre as ordens cultural, institucional e global emergentes que representam toda a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de um domínio específico. A segunda refere-se à multimodalidade representada pela integração de modos de construção de significados, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental, ao emocional etc (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020). É nesse sentido que Rojo (2019) chama a atenção sobre o novo momento que estamos vivendo, pois

> [...] o termo “letramento” embutido no conceito de multiletramentos abre cada vez mais espaço aos conceitos de mídia e de modalidade de linguagem, ganhando mais força, neste caso, o prefixo multi-. Sem dúvida, ver o letramento e a linguagem assim, descortina toda uma série de possibilidades de interpretações e de caminhos teóricos nunca antes vislumbrados (ROJO, 2019, p.13).

Nesse ponto de vista, se retomarmos a missão da educação *lato sensu*, podemos dizer que seu propósito fundamental é garantir que todos os estudantes aprendam de maneira a lhes permitir a ampla participação nas esferas da vida pública, econômica e comunitária. Por muitos anos, a função da escola esteve centrada em homogeneizar as diferenças, o que Dewey (1916-1966) chamou de função assimilatória. No Brasil, especialmente na década de 1930, com a instituição da "Língua Nacional", a heterogeneidade linguística era considerada um problema para o progresso e desenvolvimento social e econômico do país (BERBERIAN, 2007).

Atualmente é desejável que essa situação seja inversa, nas quais as escolas precisam reconhecer, identificar e evidenciar as características de cada estudante a

fim de tornar o currículo mais rico, inserindo diferentes saberes, linguagens, discursos, registros, e utilizá-los como um potente recurso para a aprendizagem. Embora essa realidade seja em maior frequência nas propostas mais progressistas de educação, não se pode negar que hoje,

> [...] Para serem relevantes, os processos de aprendizagem precisam recrutar, em vez de tentar ignorar e apagar, as diferentes subjetividades – interesses, intenções, compromissos e propósitos – que os alunos trazem ao processo de aprendizado. O currículo agora precisa se entrelaçar com diferentes subjetividades e suas linguagens, discursos e registros e usá-los como um recurso de aprendizagem (CAZDEN et al, 2021 p. 32).

Assim, as estratégias de ensino imbuídas das diversas formas de comunicação, que se caracterizam primordialmente pela ampla gama de expressão e significação, são fundamentadas, portanto, na multimodalidade. Isso possibilita uma abertura maior à diversidade cultural, e, nesse sentido, as várias formas de mídia constituem a base para a percepção de que há uma matriz de artefatos para transmitir, reinventar e gerar significados na contemporaneidade (LIBERALLI, 2022).

No entanto, ao considerarmos a importância das experiências dos sujeitos no contexto do trabalho com os multiletramentos, torna-se ainda mais evidente o valor das práticas pedagógicas permeadas pela diversidade de modos de significar. As experiências individuais e coletivas enriquecem uma abordagem multimodal, favorecendo aos estudantes a possibilidade de conhecer novas informações, interpretá-las e relacioná-las com seu próprio repertório cultural. Gee (2014) aponta que a chave para uma conexão integral entre “mente, sociedade, linguagem e letramento é a experiência humana no mundo” (GEE, 2014, p.65). Se a experiência de cada estudante não for ponto de partida de toda prática de letramento, corre-se o risco de voltar à perspectiva de educação bancária, só que com conteúdos e ferramentas mais contemporâneas.

Conforme refletido no capítulo 1, são as experiências vividas que nos constituem e que também dão significado às palavras e aos textos. No entanto, Vygotsky (1987) já argumentava que é também a linguagem que regula, convoca ou fragmenta a experiência para nós humanos. A esse respeito, Gee (2014) diz que

> [...] Aprendemos com a experiência. Armazenamos nossas experiências em nossas cabeças de forma editada. Todos nós tivemos experiências diferentes e editamos experiências semelhantes de maneira diferente. Portanto, nossas cabeças são diferentes, nossos cérebros são conectados

> por experiência de maneira diferente. Então, como podemos nos comunicar e colaborar quando nossas diferentes experiências estão dando significados diferentes às palavras e nos guiando para pensar, planejar e agir de maneiras diferentes? (GEE, 2014, p. 81).

Esse desafio de comunicação e colaboração reforça a importância da educação com vistas ao desenvolvimento de um pensamento crítico. À medida que reconhecemos que somos constituídos por experiências diversas e subjetivas, torna-se fundamental desenvolver no ambiente escolar as habilidades de questionar, analisar e avaliar as diferentes perspectivas. O pensamento crítico permite explorar as motivações por trás das interpretações e avaliar a veracidade das informações, facilitando a construção de um entendimento mais fundamentado e informado. Gee (2014) prossegue em seu argumento, dizendo que

> [...] Algo deve garantir que nossas cabeças – e, portanto, nossas experiências no mundo – sejam semelhantes o suficiente, editadas e usadas de maneira semelhante o suficiente para que possamos nos comunicar e colaborar. Esse "algo" são os grupos e instituições sociais e culturais aos quais pertencemos. Eles garantem que tenhamos certos tipos de experiências, editam-nas de certas maneiras e as usam para planejamento e ação de certas maneiras. Eles garantem que tenhamos as experiências necessárias, editadas da maneira "certa", para que adquiramos a linguagem "certa" que os regimentos vivenciam da maneira "certa" e que atribuímos às palavras dessa língua os significados situados "certos" nos contextos apropriados. E aqui "certo" significa a forma como o grupo social, cultura ou instituição o faz, com base em sua história, valores e práticas (GEE, 2014, p.82).

O autor não defende aqui que o sujeito deve seguir cegamente os preceitos que seu grupo social determina. Pelo contrário, ele diz que devemos sempre "comparar e contrastar as experiências e linguagens desses grupos e, no ato, podemos formar formas mescladas, até mesmo novas, de ver e agir sobre o mundo" (GEE, 2014, p. 82). Além disso, ao compreender que estamos constantemente aprendendo e evoluindo com base nas experiências, torna-se mais fácil entender que nossas visões e atitudes podem mudar à medida que nos expomos a novos contextos e informações.

Em última análise, e propondo uma estreita relação com o tema desta pesquisa, essa reflexão convoca a conhecer a diversidade de experiências como uma oportunidade para o crescimento, aprendizado e colaboração. Ao enfrentar o desafio de comunicar e colaborar eficazmente, apesar das interpretações diversas, estamos essencialmente desbravando um território complexo e enriquecedor da

interação humana. Ao exercitar a empatia, a escuta ativa, o pensamento crítico e a disposição para aprender, estamos no caminho para superar a realidade e construir uma sociedade que valorize a multiplicidade de perspectivas e experiências.

Por conseguinte, aprimorar o uso dos multiletramentos na pedagogia favorece aos estudantes, segundo o NLG (2016), alcançar o duplo objetivo de um processo de ensino-aprendizagem centrado em uma perspectiva letrada: ter acesso e dominar as diferentes linguagens em constante evolução e engajar-se criticamente à projeção de seus futuros sociais, inclusive se inserindo positivamente no mercado de trabalho. Porém, para Hissa (2021), no âmbito escolar, a dimensão crítica sobre a relação entre multiletramento e mundo do trabalho pode indicar “caminhos pedagógicos alternativos e contra hegemônicos mais consistentes” (HISSA, 2021, p. 51).

Como oportunidade de realizar uma releitura crítica da Pedagogia dos Multiletramentos, Liberalli (2022) propõe o conceito de “Multiletramento Engajado” retomando as visadas freireanas e vygotskyanas, e relacionando-as com o contexto de necropolítica (MBEMBE, 2016 apud LIBERALLI, 2022), evidenciado durante a pandemia do coronavírus. A autora sugere explorar alternativas para superar a situação, envolvendo os sujeitos na compreensão e na alteração de um *status quo* que reflete condições de opressão de parte significativa da sociedade. O Multiletramento Engajado implica, portanto, em

> [...] uma escolha por pensar a educação, essencialmente, focalizando a transformação dos sujeitos em sujeitos do bem viver, em busca de uma vida com mais equidade e harmonia com a natureza e com os demais (LIBERALLI, 2022, p. 133).

Essa perspectiva pode ser considerada inovadora uma vez que defende uma perspectiva pedagógica que considera as multimodalidades e o multiculturalismo para promover, discutir e refletir sobre atitudes e comportamentos que contribuam para um modo de vida mais sustentável e socialmente responsável. Essa proposta parte de “uma demanda por um engajamento profundo com a realidade vivida, da percepção inconteste da necessidade de sua transformação por todos e da importância da educação nesse processo” (LIBERALLI, 2014, p. 134). Corroborando essa perspectiva, Gee (2014) refere que

> [...] O estudo do letramento é o estudo do desejo humano de complementar a linguagem oral com novas tecnologias para criar e obter significado, tecnologias como arte, escrita, impressão e mídia digital. O letramento não é um tópico menor, como eu pensava. É a história da mente social em busca de alcances cada vez maiores de criação de significado a serviço de novas formas de vida e novos mundos. É também o estudo de como as formas pelas quais nós, humanos, criamos significado com as tecnologias criam a geografia social e cultural das práticas, grupos e instituições humanas, para o bem e para o mal (GEE, 2014, p.135).

Gee revela o desejo humano intrínseco de expandir a comunicação por meio de várias tecnologias que estão disponíveis, criando significados mais complexos e profundos. Essas tecnologias incluem não apenas a escrita, mas também diversas formas de arte e outras linguagens que ainda vamos descobrir. A escola, portanto, não pode continuar concebendo o letramento como uma habilidade funcional, mas como um reflexo de uma evolução frenética da sociedade, orientando não só as formas de comunicação, mas também os caminhos pelos quais construímos nossas realidades sociais e culturais.

Nesse contexto, o convite que se faz para gestores e professoras é para a compreensão dos letramentos, multiletramentos e da prática pedagógica como um processo dinâmico e de impacto direto na maneira como vivemos e nos conectamos. Inspirados por Krenak (2022), quando refere que a escola precisa resgatar sua "capacidade criativa, a sua potência de se constituir como um lugar vital, de produção de vida" (KRENAK, 2022, p.46), é urgente repensar criticamente, fomentar e desenvolver colaborativamente uma prática pedagógica transformadora para que professoras e estudantes compreendam a complexidade cultural e social a que estão inseridos num mundo em constante evolução.

3.2 Professor como um agente de letramento: o conceito de mediação e suas implicações

> Já não se trata tanto de ver de que é capaz o engenho humano, com que habilidade ímpar cada autor constrói uma realidade própria, erguida pelo poder evocatório de sua escrita. Em vez disso, a literatura se faz espaço aberto para o diálogo entre muitos, para a multiplicidade de visões de um mundo instável, trêmulo, movediço, de uma humanidade que nunca se deixa apreender completamente por nenhum livro, como é bem sabido (FUKS, 2023)[46].

[46] Trecho da coluna de Júlian Fuks História da leitura e das liberdades que um leitor pode se conceder. 12 de ago de 2023 Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julian-fuks/2023/08/12/historia-da-leitura-e-das-liberdades-que-um-leitor-pode-se-conceder.htm Acesso em: 12 de ago de 2023.

O livro, a literatura, os diálogos, o adulto, a criança: quem, afinal de contas, realiza o processo de mediação de novos conceitos, experiências e aprendizagem? No campo da leitura é comum, entre professores, educadores sociais, bibliotecários, a adoção do termo “mediadores de leitura” para designar aqueles cujo ofício é trabalhar com crianças, jovens e adultos a partir de livros de literatura. Essa nomenclatura também aparece nas políticas públicas do livro e leitura, como nos objetivos da Lei Castilho (PNLE, 2018)[47], em seu artigo 3°, inciso II: “fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais”.

Muitos pesquisadores do campo, sobretudo os que investigam a formação de leitores desde a primeira infância, utilizam o conceito de mediação de leitura inspirados em Yolanda Reyes (2017), com sua definição poética, em que se refere ao triângulo amoroso entre adultos, crianças e o livro. Nela, a autora destaca os primeiros anos de vida como um momento fértil para o trabalho com a literatura, descobertas, experiências e aprendizagens, que a criança levará para o resto de sua vida, pois “essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona, desde pequenos, a trabalhar com as palavras para habitar mundos possíveis e para operar com conteúdos invisíveis é parte de nossa bagagem simbólica” (REYES, 2017, p. 48). Nesse prisma, reforça que em termos técnicos, os mediadores são

> [...] encarregados de promover encontros inéditos e sempre em construção entre um livro e um leitor, particular, de carne e osso. Além das nomenclaturas, qualquer projeto de leitura envolve esses três componentes: o acervo (os livros, os materiais, as palavras), os leitores (ou melhor, cada leitor singular) e o mediador: aquele que promove esses encontros. Sem esse mediador, que faz a ponte entre o livro e a criança, as páginas de um livro não são nada. Assim, na primeira infância, e também diria que durante todo o período infantil, ou talvez até mesmo mais tarde, a leitura é um trabalho de parceiros e o adulto é por excelência o texto da criança, porque empresta voz, rosto e abrigo para que ela possa se ler (REYES, 2017, p. 48-49).

Esse argumento possui grande conversão considerando o que foi discutido nos capítulos anteriores. A abordagem tradicional da educação frequentemente apresenta traços marcantes de um modelo bancário de ensino, caracterizado pela

[47] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm. Acesso em: 13 de ago de 2023.

unilateralidade e baseado no conceito autônomo de letramento. Nesse contexto, a análise do papel das professoras ao abordar a literatura no ambiente escolar emerge como um elemento essencial para refletir sobre as práticas pedagógicas. Essa reflexão e posterior transformação da prática visa estabelecer um processo de ensino-aprendizagem dialógico e afetivo, com uma perspectiva ideológica do letramento conforme descrito por Street (2014). Sobre o papel de mediador de leitura, Gentile (2020), em material de formação intitulado *Guia para mediação de leitura*[48] e em diálogo com Reyes (2017), salienta que

> [...] Costuma-se dizer que o mediador é a ponte entre o livro e a criança. Gostamos da imagem do mediador como um guia, que anda ao lado do pequeno leitor, entre os livros, promovendo situações de apreciação, fruição, escuta e diálogo. Os mediadores se colocam como presença que dá voz ao texto literário e dispõe seu olhar e escuta para convidar à interação e acolher as diferentes leituras (GENTILE, 2020, p. 12).

Especialmente no contexto da educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental é imperativo abordar o papel da professora como um componente da interação entre o conhecimento e os estudantes. Isso se torna ainda mais essencial em um país marcado por profundas disparidades sociais, educacionais e culturais. Em cenários nos quais as crianças frequentemente não têm acesso a livros de qualidade, tampouco tem por perto adultos que o tenham, o fato de ter assegurado o direito à literatura dentro da escola, com uma professora preparada para propiciar uma situação enriquecedora, é imprescindível. Nesse sentido, Beatriz Cardoso (2014) ressalta que

> [...] Mediar significa estar entre duas coisas; no caso específico da mediação literária na Educação Infantil, entre o livro de literatura infantil e a criança. No entanto, efetivamente, o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro. Se entendermos o termo sob essa conotação, abre-se um leque de aspectos a serem considerados nesta relação: desde o estabelecimento de critérios para a seleção do texto, até a ênfase, a intencionalidade de cada leitura e seus desdobramentos para além da leitura em si. Um trabalho pedagógico comprometido com a democratização de oportunidades e redução da inequidade requer a criação de condições que permitam ir além do acesso aos livros e da discussão sobre seu conteúdo. Nesse sentido, a mediação literária pode se constituir em elemento-chave para o desenvolvimento cognitivo dos pequenos e para

[48] Material produzido no escopo do Programa Leia com uma Criança. Disponível em https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Guia-de-mediacao-para-leitura.pdf. Acesso em 13 de ago de 2023.

> que o discurso letrado tenha lugar, desde muito cedo, no cotidiano das crianças (CARDOSO, 2014)[49].

O desenvolvimento cognitivo e a apropriação de um discurso letrado, a que se refere Cardoso (2014), é direito de todas as crianças e deve ser assegurado nos espaços escolares. Ao referendar essa perspectiva nas situações em que o livro de literatura infantil está presente, a professora se torna um agente de letramento indispensável. Assim, é como se a professora, ao adotar uma postura diferenciada nas práticas de leitura literária, assumisse uma nova persona com características, funções e intencionalidades distintas daquelas baseadas na pedagogia tradicional.

Seria desejável que essa conduta também transbordasse para outras situações de aprendizagem já que a concepção que rege a definição de “mediador” se apoia numa perspectiva dialógica, cujos sujeitos inseridos na situação estão em relação, construindo significados acerca dos conhecimentos apresentados e vivenciados. Sobre a prática de leitura literária, denominada “mediação de leitura”, Gentile (2020) aponta que

> É uma situação triangular, que envolve um encontro entre criança, mediador e obra literária. Pressupõe uma criança entendida como criadora de sentidos, capaz de sentir significados; o mediador como presença que dá voz ao texto literário e dispõe seu olhar e escuta para convidar à interação e acolher as diferentes leituras; e o livro de literatura infantil, como objeto cultural que constrói narrativas com seu texto, imagens e design, também chamado de livro-álbum (GENTILE, 2020, p. 17).

Essa perspectiva de enxergar a criança como um ser potente revela-se como uma das principais características de uma prática de leitura literária promissora. Se ao ler uma história com as crianças, a professora já estiver com um *script* pronto das respostas a que quer chegar, dos conteúdos que vai abordar e não estiver disposta a ouvir o que essa criança tem a dizer, como é a sua visão de mundo, como ela estabelece as relações com o outro e com sua realidade, não terá como apreciar as mais belas paisagens do trajeto, suas voltas, curvas e paradas.

É nesse sentido que Kleiman (2006a), retomando o conceito vygotskyano de mediação, tece algumas críticas acerca da popularidade que o termo tomou no

---

[49] CARDOSO, B. *Mediação Literária na Educação Infantil*. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M.da G. C.; BREGUNCI, M. G. de C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil. Acesso em 09 de agosto de 2023.

contexto educacional. Para a autora, as concepções originadas no âmbito científico não permanecem fixas. Em vez disso, elas chegam ao senso comum e se fundem com as situações cotidianas e necessidades das comunidades. O exemplo do conceito de mediação demonstra claramente essa “metaforização”. Embora tenha sido concebido com base em fundamentos teóricos sólidos (VYGOTSKY, 1984), quando é inserido em ambientes onde não se limitam ao diálogo entre especialistas, ele evolui e assume novas conotações (CAMERON, 1992 apud KLEIMAN, 2006a).

Desse modo, a imagem da professora como mediadora, embora enraizada em conceitos complexos, adquire significados diferentes no contexto da prática pedagógica cotidiana. Esse processo reflete a maneira como a ciência e as ideias acadêmicas são reinterpretadas e moldadas pela interação com a sociedade em contextos específicos. Segundo Kleiman (2006a),

> [...] Na metáfora espacial cotidiana, o papel de mediador aquele que está no meio - não implica, como no sociointeracionismo, uma construção conjunta do conhecimento; a metáfora da língua comum nos faz pensar naquele que exerce um papel intermediário entre dois interessados numa negociação, naquele que arbitra. [...] O pressuposto de uma desigual distribuição do saber é estruturante, daí que a concepção do professor como mediador, coerente e explicativa do ponto de vista teórico, como já indicamos, tenha se transformado na de um mediador privilegiado, tanto entre o sujeito e o objeto (o texto, os sistemas) quanto entre sujeitos (aluno e autor na leitura, por exemplo) (KLEIMAN, 2006a, p.80-81).

Fundamental, portanto, resgatar as bases teóricas e conceituais que sustentam essa terminologia. O conceito de mediação é um elemento central na teoria de Vygotsky (1984) para a compreensão do desenvolvimento e do funcionamento das funções psicológicas superiores - como a atenção, a memória, a imaginação, o pensamento e a linguagem -, que se constituem e se desenvolvem nas e pelas interações sociais. Nas palavras de Marta Kohl, “[...] O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, [...] é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo”(OLIVEIRA, 2002, p. 33).

Vygotsky (1984) expandiu a noção de mediação na relação entre sujeito e ambiente, indo além da utilização de ferramentas e incluindo o uso de signos (como a língua, a escrita e os números). Segundo sua teoria, os sistemas de signos são criados pelas sociedades ao longo da história e têm um impacto na maneira como elas se organizam e se desenvolvem culturalmente. Dessa forma, a relação entre

sujeitos e o mundo ocorre de forma mediada por instrumentos materiais (livros, brinquedos, lápis, caderno, tinta, pincéis) e psicológicos (palavras, valores, conceitos, gêneros do discurso culturalmente produzidos). Os sujeitos são constituídos na e pela linguagem e, portanto, são linguagem. Por essa visão, adultos que estejam em interação com as crianças também são mediadores. A esse respeito, Sforni (2008) exemplifica que

> [...] Diferentemente da aprendizagem de uma ação motora, na qual a comunicação prática pode ser suficiente para a sua reprodução pela criança, a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo envolve convenções que não são dadas ao conhecimento somente pela observação do uso que as demais pessoas fazem desses signos. Mesmo estando em um ambiente letrado, o que implica interação constante com letras, palavras, textos, numerais e demais representações gráficas, a comunicação prática com outras pessoas usuárias dessa forma de linguagem não é suficiente para que a criança se aproprie desses elementos mediadores. Nesse caso, para que a apropriação ocorra, a comunicação verbal e prática devem ser intencionalmente dirigidas para a reprodução das ações adequadas com o objeto em pauta, de modo que sejam apropriadas pela criança como instrumentos simbólicos que permitem a ação mental com o mundo circundante. Com o processo de internalização, as marcas externas – os signos – são transformadas em processos internos de mediação do sujeito com o mundo (SFORNI, 2008 p. 6-7).

A autora ainda afirma que, “no contexto escolar há uma dupla mediação, uma que se refere à relação entre professor e estudantes, outra vinculada à relação entre os estudantes e o conteúdo [...] (SFORNI, 2008, p. 7). Por esse viés é que a mediação do professor não pode ser considerada uma relação interpessoal de apoio e ajuda aos estudantes. Mais do que isso, é preciso conceber que o fundamental “dessa relação entre pessoas é a ação sobre e com os elementos mediadores” (SFORNI, 2008, p. 8). Assim, como já destacado no capítulo anterior, a intencionalidade da ação pedagógica está intrinsecamente relacionada à mediação do processo de leitura, que se inicia muito antes da prática em si, mas no planejamento da proposta, na seleção dos livros e dos autores, nas perguntas, na contextualização histórica de tal obra, entre outras cartografias.

Contudo, é relevante considerar a reflexão de Kleiman em relação à diluição do conceito de intermediador, aquele que se coloca entre o objeto e o sujeito, tal como sugere nos estudos de letramento. Esses estudos afirmam que "todos os participantes da interação são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais" (KLEIMAN, 2006a, p. 81). Além disso, ela enfatiza que a dimensão profundamente política do papel do

professor não deve ser subestimada ao considerar o mediador como alguém neutro em face das dinâmicas de poder e opressão presentes na sociedade.

É nessa ótica que a autora defende o papel do professor como um "agente de letramento", termo que evoca conexões metonímicas com conceitos como ação, atividade, autoria, autonomia e agência (KLEIMAN, 2006a). Além disso, ao empregar recursos, estratégias, conteúdos, conhecimentos e tecnologias, o agente de letramento se engaja em uma atividade social que não se reduz a um registro oral ou escrito da ação. Conforme a autora sugere, esses agentes sociais assumem uma postura ativa, atuando no e para o coletivo, e tornam-se facilitadores que não apenas conduzem informações, mas indagam, criticam e colaboram com os estudantes na criação de novos conhecimentos. Uma postura que vai além do pedagógico, como refere Michèle Petit (2011), a partir de pesquisas realizadas em zonas de conflito ou em áreas de degradação econômica e grande violência social na América Latina, inclusive no Brasil.

> Aqueles cujo trabalho acompanhei acreditam trabalhar por algo muito maior, que é de ordem cultural, poética, educativa e, em alguns aspectos, política. Eles não são ingênuos, sabem que a literatura não vai reparar as violências ou as desigualdades sociais, mas observam que ela oferece um apoio notável para colocar o pensamento em ação, para provocar o autoquestionamento, suscitar um desejo, uma busca por outra coisa. E, numa época em que os partidos políticos não conseguem fazer isso, a leitura compartilhada aparece como um meio de mobilizar as pessoas, de driblar a repressão à palavra e produzir experiências estéticas transformadoras (além de favorecer a aproximação da cultura escrita). Esses professores, bibliotecários, escritores, psicólogos, ou simples cidadãos, se engajam numa ampla partilha do texto, mas também na construção de uma sociedade mais democrática e solidária (PETIT, 2011)[50].

Isso implica em uma mudança de perspectiva, na qual a professora deixa de ser uma mera aplicadora e reprodutora de métodos e práticas e passa a exercer sua autonomia, sendo autora de seu fazer pedagógico. Para isso, é necessário compreender a natureza de sua atuação e refletir sobre ela, estabelecendo sentidos, criando possibilidades e ressignificando sua prática. Como sugere, Kleiman (2006a)

> [...] As redes semânticas que o conceito de agente de letramento estabelece com a autonomia e a autoria validam seu potencial fortalecedor das representações do professor. O conceito é também produtivo ao considerarmos as suas relações paradigmáticas com o conceito de ator. Ao

[50] Entrevista realizada pela revista digital "*Na ponta do Lápis*", de 03 de março de 2011. Disponível em https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/19/entrevista-leitura-em-regioes-de-conflito Acesso em: 12 de julho de 2023.

> mobilizar as capacidades dos membros do grupo, ao favorecer a participação de todos segundo suas capacidades, o agente de letramento, ele próprio um ator social, cria as condições necessárias para a emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo. A assimetria institucional que aprisiona professor e alunos em papéis imutáveis pode ser desfeita (KLEIMAN, 2006a, p.85-86).

Talvez esse aprisionamento simbólico a que professoras são submetidas é exatamente o que engessa o pensamento e a possibilidade de romper o *status quo* e emergir numa nova situação proposta. Saber o que é preciso ser feito, com responsabilidade profissional e ética, engajando o grupo de estudantes para a busca de tantas respostas, dará à professora a inquietude necessária para romper com os processos alienantes, conformistas e paralisantes tão presentes na sociedade. Importante lembrar que o foco da discussão é o contexto escolar, mas o mesmo ocorre no campo da promoção da leitura, na qual os termos “mediação” e “mediador” são constantemente empregados. Vale também o aprofundamento semântico desse conceito por parte de educadores, sociais, bibliotecários e agentes culturais. Como ressalta Street, quando uma

> [...] expressão é frequentemente tomada como conhecida e os autores nem sempre explicitam o que ela significa para eles. Ela se tornou ‘naturalizada’ como Fairclough (1992) diria – nós todos assumimos que sabemos o que nós queremos dizer por ela. Tal naturalização é sempre um momento perigoso em qualquer empreendimento intelectual (STREET, 2000, p. 17 apud ZANOTTO e SUGAYAMA, 2016, p.16).

Portanto, não se trata aqui de refutar o termo já bastante consolidado na área, tampouco propor uma nova nomenclatura, mas sim de provocar uma reflexão sobre a gênese do conceito e suas implicações na prática de formação de leitores. A esse respeito, Manguel (2020) ajuda a ilustrar de forma bastante assertiva o papel do professor como esse agente de letramento na sociedade.

> O mesmo sistema que permite o funcionamento da sociedade faculta o poder de subvertê-la, para o bem ou para o mal. Portanto, o professor ou a professora, a pessoa que essa sociedade incumbe de ensinar a seus novos membros os segredos de suas linguagens compartilhadas, torna-se na realidade um perigo, um Sócrates capaz de corromper os jovens, alguém que, por um lado, deve continuar ensinando indefectivelmente e, por outro, tem que se submeter às leis da sociedade que lhe atribuiu essa função.[...] Um professor sempre estará preso a estas duas exigências: por um lado, ensinar os estudantes a pensar por conta própria; por outro, ensinar de acordo com uma estrutura social que impõe um freio ao pensamento.[...] Não existe nada que se pareça com uma escola para anarquistas e, no entanto, em certo sentido, cada professor ou professora deve ensinar o anarquismo, deve ensinar os estudantes a questionar as normas e os

> regulamentos, a pedir explicação para todo dogma, e enfrentar as imposições sem se render aos preconceitos, a encontrar um lugar a partir do qual expressar suas próprias ideias, mesmo que isso implique opor-se a esse mesmo professor, e no limite livrar-se dele (MANGUEL, 2020, p. 65-66 grifo nosso.)

Todavia, Magda Soares (1997) já sinalizava a discrepância entre a professora ideal, idealizada nos documentos oficiais, e a professora real, que, como debatido no capítulo 1, são, em sua maioria, formadas em faculdades particulares, de baixo prestígio acadêmico e sem lastro de pesquisa. Além da mídia, famílias, institutos e fundações empresariais, e alguns pesquisadores “geralmente antagônicos e críticos ao trabalho realizado pelos professores, incrementam os sentimentos de impotência e frustração entre os professores, cujas vozes estão sempre ausentes do debate que lhes diz respeito” (Kleiman, 2006b, p. 412).

Considerando essa perspectiva, mais do que focar na nomenclatura atribuída ao papel do professor, importa erguer suas vozes para que possam resgatar suas funções identitárias e ressignificar seu fazer pedagógico. Com formações em serviço e continuadas nessa direção, principalmente no que concerne às práticas de leitura literária, terão a oportunidade de se perceberem como leitores que também não possuem todas as respostas, que também vão descobrir sentidos, compartilhar angústias, alegrias e caminhos. Somente assim é que suas abordagens intencionais para a formação de leitores poderão despertar nas crianças a curiosidade, a formulação de boas perguntas, a dúvida, a capacidade crítica, a colaboração e a criatividade para a resolução de problemas concretos e para imaginar mundos possíveis e impossíveis.

3.3 O pensar alto em grupo como prática de letramento para a formação de leitores

> Um professor de leitura é, simplesmente, uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores. E para fazer seu trabalho não deve esquecer que, para além de professor, é também um ser humano, com zonas de luz e sombras, com uma vida secreta e uma casa de palavras que tem sua própria história. Seu trabalho, como a literatura mesma, é risco e incerteza. Seu ofício privilegiado é, basicamente, ler. E seus textos de leitura não são apenas os livros, mas também os leitores. Não se trata de um ofício, mas de uma atividade de vida. [...] E essa atitude será o texto que os alunos irão ler. Quando saírem do colégio e esquecerem datas e nomes, poderão recordar a essência dessas conversas de vida que se teciam entre as linhas. No fundo, os livros

> são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar (REYES, 2012, p. 29).

O trecho de Yolanda Reyes escolhido para abrir esta seção sintetiza muitos dos aspectos discutidos ao longo dos capítulos. A autora apresenta uma visão poderosa do papel de um professor de leitura, ressaltando a importância já discutida de não apenas transmitir conteúdos numa perspectiva monológica, mas de se envolver em um diálogo profundo e significativo com os alunos.

Se por um lado a missão da educação reside em assegurar direitos de aprendizado às crianças, proporcionando-lhes acesso a conhecimentos intrinsecamente ligados à vida, por outro lado, as professoras precisam desempenhar um papel fundamental como agentes históricos que cultivam uma abordagem de aprendizado afetivo. Mediante uma escuta atenta e sensível em relação às crianças, elas podem fomentar uma prática educacional que é ao mesmo tempo dialógica e inovadora, propiciando um espaço de intercâmbio de ideias e questionamentos construtivos. Isso sensibiliza os estudantes a compreenderem a responsabilidade individual que cada um tem perante o planeta e todos os seus habitantes.

É nesse contexto que o Pensar Alto em Grupo (PAG) surge como uma prática de letramento potente, a qual será aprofundada nesta seção. Numa sociedade desenfreada, competitiva, onde todos querem falar, ter seu ponto de vista considerado, mas não querem ouvir, não há espaço para a escuta do outro. É nesse sentido que Reyes (2012) diz que é urgente aprender a conversar, e conversar implica questionar, argumentar, falar, ouvir, silenciar. Como professores e estudantes aprendem a fazer isso? Ao criar um espaço de discussão e interação em sala de aula, essa prática de letramento oportuniza aos estudantes não apenas conhecerem o conteúdo dos textos, mas também participarem ativamente da construção de sentidos.

Uma prática de letramento marcada pela oralidade, mas com o contorno de um discurso letrado, o PAG envolve o compartilhamento de perspectivas individuais de seus participantes, questionamentos, debates e reflexões coletivas sobre os textos, envolvendo a sala de aula em um ambiente de troca de ideias e experiências. Porém, não se trata de uma metodologia circunscrita a um passo-a-passo didático, que pode ser aplicado em salas de aula sem um conhecimento aprofundado do conceito. Trata-se de uma prática de letramento orientada por concepções

intrínsecas ao dialogismo marcadas pela interação nos processos de leitura e escrita. Tal abordagem ganhou força a partir de pesquisas realizadas nos últimos 20 anos (ZANOTTO, 1992, 1995, 2002, 2007, 2010, 2014, 2020; ZANOTTO; PALMA, 2008; ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016).

No início das pesquisas do Pensar Alto (ERICSSON; SIMON, 1984), denominado também como protocolo verbal, o propósito consistia em investigar a maneira pela qual os leitores interpretavam as metáforas imbuídas tanto em textos literários quanto em outros gêneros textuais. A premissa inicial sustentava que a interpretação das metáforas representava uma tarefa complexa para os leitores, desencadeando, frequentemente, um afastamento perceptível entre suas compreensões e o próprio texto (ZANOTTO, 1992). O leitor "informante" era convidado a ler um texto e "pensar alto" sobre o que estava lendo, e pensando sobre a narrativa. A observação era feita pelo pesquisador que não interferia em nenhum momento. Desse modo, as pesquisas geravam dados pouco relevantes, uma vez que os "informantes" correntemente sentiam-se intimidados quando se deparavam com as incongruências do texto e, para não demonstrar a dificuldade, acabavam por terminar o teste rapidamente sem ter interpretado as metáforas do texto.

Vale ressaltar, todavia, que o Pensar Alto foi muito utilizado em pesquisas na área de Linguística Aplicada e possibilitou identificar uma grande diversidade de processos conscientes que ocorrem durante a leitura (PRESSLEY & HILDEN, 2004, p.312 apud ZANOTTO, 2014). No entanto, Zanotto (1992) percebeu que o Pensar Alto referia-se a uma prática monológica, na qual o leitor sentia-se sozinho com o texto sem as intervenções de outros. Assim, uma adaptação do protocolo verbal foi necessária,

> [..] para que ocorresse uma maior expansão de ideias e pensamentos, gerando assim evidências dos processos interpretativos das metáforas. A partir desse momento, o método de pesquisa deixou de ser individual e passou a ser realizado em grupo (ZANOTTO, 1992, 1995) (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016 p. 19-20).

A mudança significativa da perspectiva individual para o grupo ainda estava circunscrita a um método de pesquisa para geração de dados na qual o pesquisador continuava em silêncio, apenas observando as trocas entre os participantes. Essa premissa visava a promoção de uma interação mais espontânea do grupo, pois o pesquisador, ao não adotar o papel de um professor que dita e controla a dinâmica

da conversa, diferenciava-se do modelo tradicional de orientação e controle na interação, como destacado por Pontecorvo (2005). Essa postura não apenas permitia, mas também incentivava os envolvidos a participarem ativamente na solução colaborativa e dialogada das contradições inerentes à linguagem metafórica. Além disso, esses participantes saiam da vivência mais confiantes de seu potencial leitor (ZANOTTO e SUGAYAMA, 2016).

Contudo, conforme descreve Zanotto (2014), ao longo do desenvolvimento da pesquisa, o PAG se configurou como uma ferramenta pedagógica de considerável relevância, uma vez que promove situações nas quais o estudante tem sua voz ouvida, possibilitando a ele desempenhar um papel ativo e responsivo. Isso se alinha ao que foi discutido por Bakhtin (2011), pois o sujeito

> "ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente, em relação a ele, uma posição ativa responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o , prepara-se para usá-lo, etc" (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Assim, as pesquisas do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM), coordenadas pela professora Mara Sophia Zanotto, passaram a contemplar o Pensar Alto em Grupo como vivência pedagógica.

Retomando a consideração de que a educação tradicional adota um viés objetivista, ao priorizar um estilo de ensino linear com vistas a história única e respostas previsíveis, inevitavelmente impacta a prática de leitura literária. Nesse contexto, habilidades fundamentais, como fazer inferências, construir sentidos, cultivar a compreensão das perspectivas alheias e desenvolver a empatia, não encontram o espaço necessário para se desenvolver plenamente. Essa é uma problemática muito relevante para explicar a dificuldade em se formar leitores no âmbito escolar, e, para romper esse paradigma monológico, é preciso lançar mão de estratégias coerentes com a natureza da comunicação dialógica.

Sobre essa questão, Bakhtin (2011) diz que a compreensão de um texto em seu sentido amplo pressupõe "pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos" (BAKHTIN, 2011, p.307). A polifonia é o que dá sentido aos textos, pois há um entrelaçamento de vozes que inspiram o autor a escrever suas concepções pessoais e a interpretação do leitor, que emergem das experiências vivenciadas por este último. Michèle Petit (2011), ao

pesquisar práticas de leitura em locais de conflito (bélico, econômico e social), refere que

> As experiências de leitura compartilhada, ao contrário, podem facilitar a apropriação dos textos, desde que eles não sejam percebidos como algo imposto. O interessante nos casos que estudei é que eles se desenrolam num quadro coletivo, mas onde cada pessoa é objeto de atenção singular. Cada um é ouvido com atenção, disponibilidade e confiança em sua capacidade e criatividade. Os ritmos ou as culturas próprias a uns e a outros são respeitados, suas palavras recebidas e valorizadas. [...] É uma forma coletiva, mas que dá lugar a vozes plurais, a uma escuta mútua, a singularidades. A leitura solitária não se opõe a esses pequenos grupos livremente constituídos onde o tempo de leitura e discussão é repartido e onde cada um se retira em seguida para sua casa, levando consigo fragmentos de páginas lidas e palavras compartilhadas. Tanto uma quanto outra desenham espaços de liberdade e, às vezes, de resistência (PETIT, 2011)[51].

É notório que as práticas de leitura literária, quando alicerçadas numa concepção dialógica, alargam os contornos pedagógicos a que estão circunscritas e assumem uma dimensão política e democrática. Evidentemente os estudantes, ao participarem de uma proposta afinada aos princípios bakhtinianos, vão aprimorar suas habilidades de leitura e interpretação, mas também poderão desenvolver suas capacidades de comunicação, argumentação e pensamento crítico. Além disso, uma abordagem pautada no diálogo e na colaboração oportuniza às professoras e estudantes se conectarem com a vida retratada nos textos, compreendendo que a literatura é uma forma de conversa sobre a existência humana. Portanto, o Pensar Alto em Grupo não apenas fortalece o letramento dos alunos, mas também os prepara para serem participantes ativos e engajados na sociedade, convidando-os a expressarem suas ideias e contribuírem para discussões mais amplas.

Entretanto, a formação de leitores é complexa e exige um conhecimento acerca dos processos cognitivos envolvidos na leitura que desencadeiam a compreensão e interpretação de textos. A neurocientista norte americana Maryanne Wolf (2019) destaca três processos envolvidos na leitura profunda, a saber:

- Evocativos: são os processos intersubjetivos envolvidos na leitura profunda, como as imagens que evocamos ao ler um texto, na empatia ao se deparar

[51] Trecho de entrevista realizada pela revista digital “Na ponta do Lápis”, de 03 de março de 2011. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/19/entrevista-leitura-em-regioes-de-conflito. Acesso em: 12 de julho de 2023.

com a situação de outrem e o conhecimento de fundo que cada leitor tem sobre os temas, conteúdos explícitos ou implícitos no texto;

- Analíticos: um conjunto de processos lógicos, inferenciais e analíticos que farão parte do repertório futuro do leitor;
- Gerativos: segundo a autora, são os *insights* que o leitor tem após a leitura profunda de um texto. Ele colhe as informações, faz conexão com seus pensamentos e sentimentos, pensa criticamente para chegar a uma conclusão e parte para as consequências imprevisíveis do ato de ler.

Como desenvolver esses processos nos leitores se a prática tradicional ainda se apoia numa concepção objetivista?

Reddy (2000), descobriu a metáfora do conduto ao buscar compreender como a linguagem e a comunicação são concebidas na mente das pessoas. Também chamada de “metáfora do canal” (LAKOFF & JOHNSON, 2002), ela compara a comunicação à transferência de objetos através de um canal físico, como água fluindo por um cano. Nessa metáfora, a linguagem é vista como um meio pelo qual os pensamentos, ideias e significados são transmitidos de um sujeito para outro, como se fosse uma comunicação telemental (PENNYCOOK, 1998). Isso implica que o foco está na transmissão eficiente da informação, numa única via - ou seja, uma história única, enquanto questões humanas fundamentais, como as influências multiculturais, perspectivas individuais e possíveis contradições, são minimizadas ou ignoradas. Essa perspectiva corrobora a educação bancária criticada por Freire (1970), na qual a linguagem é vista como algo meramente instrumental, desconsiderando a complexidade das interpretações e dos contextos sociais, culturais e emocionais em que ocorre a comunicação na qual os sujeitos estão inseridos.

Lakoff & Johnson (2002) rompem com o paradigma objetivista ao proporem novas formas de considerar os sentidos, a metáfora e a comunicação humana. Partindo da análise das expressões linguísticas, os autores deram visibilidade às metáforas que permeiam a vida cotidiana. Essas figuras de linguagem - que não são mero recursos estilísticos -, outrora negligenciadas pelo objetivismo, passam a ser reconhecidas como uma nova maneira de compreender e explicar a complexidade da experiência humana. Os autores argumentam ainda que a maneira que conhecemos o mundo é metafórica, e, por isso, elas são estruturantes do conhecimento e da forma como lidamos com alguns temas. Reddy (2000) justifica a

formulação da “metáfora dos construtores de instrumentos” contrapondo à metáfora do canal que leva a uma visão mais limitada da linguagem e oculta o fato de que ela é ativamente usada para construir significados, em vez de apenas transmiti-los. Nessa direção, o autor se refere à importância da comunicação como forma de construção e negociação de sentidos, considerando a intersubjetividade dos interlocutores e o contexto em que estão inseridos.

Diante do exposto, a proposta do PAG vem ao encontro de uma abordagem com potencial para promover uma transformação no âmbito da educação, desafiando as práticas tradicionais de leitura que prevaleceram nas escolas, ao passo que pode efetivamente contribuir para uma nova perspectiva na formação de leitores literários e, consequentemente, para uma educação mais significativa. Ao ler um texto com os alunos, por exemplo, a professora não deve temer a imprevisibilidade, subjetividade, as metáforas e precisa saber que

> [...] As incongruências da linguagem figurada no texto literário se apresentam para o/a leitor/a como algo sem sentido ou errado. Se o/a leitor/a desconhecer que as incongruências devem ser vistas como condição necessária para a existência da metáfora (e de outras figuras também) e que elas constituem o gatilho para a construção de leituras metafóricas e figuradas, ele/a pode desistir facilmente da leitura de texto literário. Isso porque as incongruências, em certos casos, constituem enigmas que não possibilitam uma solução imediata e, com frequência, desencorajam o/a aluno/a de ler o texto, por não saber lidar com elas. Porém, se souber que o *nonsense* criado pelas incongruências é uma forma de eclipsar o sentido literal para que surjam novos sentidos, os leitores, na prática dialógica em grupo, se aventuram a raciocinar inferencialmente para resolver as incongruências com interpretações figuradas (ZANOTTO, 2020, p.129-130).

Convém, no caso desta pesquisa, lembrar que os leitores em questão são as professoras e as crianças, que estão descobrindo a linguagem e todas as suas possibilidades interpretativas. Neste caso, Bajour (no prelo)[52] afirma, de maneira bastante metafórica, que “o salto de um mundo a outro pode ser um bom exercício para tonificar os músculos lúdicos” (BAJOUR, no prelo). Assim, as professoras, ao promoverem uma prática dialógica e disruptiva, podem observar seus alunos num grande jogo de linguagem. Sem atitudes diretivas para não interferir no pensamento dos leitores, elas propiciam um pensar colaborativo que levam os leitores a serem

[52] ‘*Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação*’, de autoria de Cecília Bajour, a ser publicado pelo selo editorial Emília e Solisluna (2023).

responsivos e ativos e adentrar num mundo ficcional. Bajour, em diálogo com Lakoff e Johnson (2002), refere que

> [...] Levar em consideração essa visão sobre as metáforas poderia questionar e relativizar a ideia de que elas são atribuíveis somente àqueles que são talentosos com as palavras e as imagens. Também nos convida a discutir a representação de que metaforizar é embelezar a linguagem, adorná-la. Essa é uma teoria que considera a possibilidade metafórica de todos e que se propõe a nos encontrarmos com nossa língua cotidiana de uma forma renovada, assim como olhar com estranhamento e sem preconceitos os lugares que chamamos de comuns e desnaturalizá-los, brincar com eles (BAJOUR, no prelo).

A linguagem literária é, portanto, parte do universo infantil e esse jogo com as metáforas e incongruências do texto aproxima o leitor de uma exploração lúdica e imaginativa, incentivando-o a mergulhar em interpretações diversas e a abraçar a riqueza das possibilidades de sentido presentes nos livros infantis. Em consonância com o PAG, as conversas literárias (BAJOUR, 2012) têm se mostrado muito efetivas para a formação de leitores como uma proposta de um trabalho qualificado com a leitura literária na escola. Para Bajour, pensar a leitura como uma oportunidade para conversas, para o "intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós" (BAJOUR, 2012, p.23), é uma experiência ímpar, que implica, muitas vezes, no regresso ao texto como forma de descobrir algo novo, surpreendente.

Mais uma vez, é necessário a disponibilidade da professora para a escuta desses trajetos de sentidos que os alunos vão traçando à medida que se envolvem na narrativa de maneira profunda. Para Bajour,

> [...] A predisposição à surpresa por parte do mediador é por si mesmo uma postura metodológica e ideológica em toda conversa sobre livros, dado que supõe partir do princípio de que as significações ou as maneiras de penetrar nos textos não estão dadas de antemão, ou de que não existe alguém, nesse caso, o docente, que tenha a chave da verdade (2012, p. 60).

As professoras não têm a "chave da verdade", mas têm a responsabilidade por tornar essas conversas literárias um campo fértil para o desenvolvimento integral das crianças. Retomo aqui o conceito de "intencionalidade" já explorado no capítulo anterior e que se torna fundamental para a formação de leitores literários nessa perspectiva, considerando a seleção de textos, a disposição do ambiente, o tempo

disponibilizado para a vivência literária, considerando o número de alunos[53], por exemplo, pois

> [...] Quanto mais familiarizado e preparado para as propostas de leitura, maior será o potencial de intervenção do mediador para garantir que todas as vozes sejam ouvidas. No entanto, é fundamental estar aberto ao inesperado, ao inusitado, permitindo que o acontecimento surja quando nossos poros se abrem para as possibilidades. Em suma, a abertura para o imprevisível e a confiança na capacidade criativa dos leitores enriquecendo a prática mediadora, permitindo que a leitura se torne uma experiência única e genuína para todos os envolvidos. Ao elevarmos essa interação dinâmica e flexível, colocamos a leitura e os leitores no cerne da experiência, garantindo a construção de significados coletivos e enriquecedores (BAJOUR, no prelo).

Uma abordagem democrática e inclusiva, que assegura o espaço para as vozes dos participantes serem escutadas e valorizadas, reforça que a linguagem literária é um bem compartilhado por todas as pessoas, não apenas por uma elite intelectual. Como resultado, desde a infância, as crianças compreenderão que os livros contêm narrativas instigantes e que elas têm o direito de acessar, explorar, concordar, discordar e até mesmo criar suas próprias histórias. Os estudos do PAG são resultantes de pesquisas empíricas na área da Linguística Aplicada, que reiteram a importância de considerar as práticas sociais como o cerne das discussões. Dessa maneira, a ênfase nas concepções de leitura e escrita como parte da prática de letramento é crucial para o refinamento teórico dos Novos Estudos de Letramento, como referido no início deste capítulo.

Por fim, de acordo com essas pesquisas, as oportunidades de inserção de práticas de leitura compartilhadas em sala de aula são muito favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem. Que as professoras possam se apropriar desse novo fazer e propiciar aos seus alunos uma ampla partilha dos textos, um encontro com suas identidades, um ecoar de suas experiências, a compreensão do mundo e, sobretudo, formar leitores.

---

[53] Com a realidade brasileira de superlotação de alunos por sala de aula, compreendemos o quão difícil pode ser efetivar uma abordagem dialógica na prática. Porém, é desejável que as professoras lancem mão de estratégias mais inovadoras do hibridismo no ensino e organizem estações simultâneas, com atividades distintas para pequenos grupos na sala de aula, por exemplo. Outro arranjo possível é articular algumas ações com outros professores da escola, de modo que o grupo fique em número mais adequado para as vivências do PAG.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

> Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
> Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
> E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, p.12).

Esse fragmento, retirado da obra de Eduardo Galeano, "*O livro dos abraços*" (2002), narra a jornada de Diego e de seu pai em direção ao mar desconhecido, um momento aguardado e marcante. A passagem desse texto literário ecoa de maneira profunda na base teórico-metodológica que sustenta a pesquisa em questão inserida no campo da Linguística Aplicada, pois os participantes não são meros observadores, mas sim agentes ativos na realidade que se pretende transformar.

Nesse sentido, o capítulo apresenta não somente as fundações teóricas que sustentam a investigação, mas também explora como essas bases se traduzem em uma abordagem dialógica e de colaboração crítica, pois, aqui, os sujeitos envolvidos na pesquisa - professoras e formadora/pesquisadora - não apenas geraram dados relevantes, mas também estão profundamente engajados na mudança da realidade em estudo, refletindo a essência do pedido de Diego a seu pai: "Me ajuda a olhar!".

Além disso, o capítulo comunica o contexto geral da pesquisa, fornecendo um panorama de fundo que situa a escola, o perfil das professoras participantes, bem como o detalhamento da proposta de formação. Isso estabelece o cenário onde os encontros formativos ocorreram, contextualizando a relevância e o impacto desta prática de letramento. Na sequência, aborda os procedimentos envolvidos na coleta e seleção de dados, bem como as análises e interpretações decorrentes dessas informações.

4.1 A pesquisa em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem: reflexões sobre inquietações e engajamento

Em todos os lugares, em todas as rodas de conversa, nas esferas públicas e privadas, não há ninguém que esteja satisfeito com a realidade do mundo em que se

vive. Inquietações de ordem política, ambiental, social, educacional, econômica vão dando o tom da vida que se leva. Alguns, apesar de reclamarem e de demonstrarem insatisfação com a ordem mundial, levam suas vidas confortáveis em suas bolhas protegidas. Outros reconhecem seus privilégios, mas se indignam com a realidade e se juntam a outros tantos. Talvez a maioria de brasileiros e brasileiras que estão à margem da sociedade - negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua, pessoas LGBTQIAP+, cada um com suas especificidades e desafios, mas todos, todas e todes com lutas sociais diárias para viver, sobreviver e resistir.

Enquanto pesquisadora, no meu lugar de mulher branca, cis, heterossexual, casada, mãe de uma menina de 9 anos e que há mais de 20 anos trabalha com formação de professores na área de linguagem, começo a me inquietar a despeito dos meus saberes, da minha prática, da minha atuação e contribuição para a sociedade. Será que meu trabalho contribui para a manutenção ou para a diminuição das desigualdades sociais? De que maneira meus projetos e crenças acerca da formação leitora contribuem para a não manutenção do *status quo e a* (trans)formação da *práxis* pedagógica dos sujeitos envolvidos? Ingresso, então, em plena pandemia, no mestrado do LAEL em busca de respostas para minhas inquietações e com o objetivo de pesquisar e compreender as práticas de leitura presentes nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental e o papel essencial de professores de formação de leitores. Não uma formação de leitores capazes somente de decodificar textos, mas capazes de lerem o mundo que os cerca, e de serem críticos e ativos nesta sociedade.

Pennycook (1998) defende uma pesquisa que leve em consideração a realidade e as práticas sociais. Para ele, o ato de ignorar as questões sociais, políticas e históricas envolvidas nas pesquisas impossibilita a ação transformadora que a linguística aplicada deveria possuir. Corroborando o autor, não há como separar a pesquisa e o objeto pesquisado da prática e das experiências vividas. Ao acreditar numa retroalimentação dialética, assumo uma postura engajada desde o início do projeto de pesquisa, quando coloco luz às questões emergentes sobre a formação de leitores no país e proponho uma prática crítica, colaborativa e reflexiva de modo a engajar outros atores para transformar essa realidade.

Buscando encontrar respostas para inquietações e formular novas epistemes e indagações, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar o processo de formação

de professores nas séries iniciais do ensino fundamental, considerando sua influência na formação de leitores literários (FREIRE, 1970/2000; STREET, 2014; KLEIMAN, 1995, 2002, 2006; BAJOUR, 2012; REYES, 2012, 2017). Como objetivos específicos propus (I) refletir sobre minha prática, enquanto formadora/pesquisadora, por meio da pesquisa-ação crítica colaborativa (KINCHELOE, 1997); (II) investigar a proposta formativa para as professoras sob a perspectiva da atuação colaborativa e da prática dialógica de letramento; (III) propor um espaço de diálogo e reflexão crítica acerca do fazer pedagógico e das desigualdades sociais para que as participantes ressignifiquem as práticas de leitura literária com seus alunos.

Considerando uma situação real socialmente construída e uma relação de vínculo entre pesquisadora e objeto a ser pesquisado (DENZIN E LINCOLN, 2006), foi constituído, numa escola privada da cidade de São Paulo, um grupo de formação de professores, intitulada '*Infâncias e Linguagens: o professor como mediador de leitura'*, com o objetivo de identificar práticas, crenças e valores acerca dos processos de ensino-aprendizagem da leitura por meio de literatura infantil, e, a partir desses achados, refletir sobre uma prática de leitura efetiva para a formação de leitores. Além disso, o grupo de formação permitiu a coleta de dados para a pesquisa, a promoção da escuta e compartilhamento de experiências, o conhecimento de conceitos teóricos e a relação deles com a prática, a realização de vivências literárias e a compreensão dos fenômenos inseridos nesse contexto de formação.

O processo de investigação desta pesquisa foi constituído sob o paradigma qualitativo e orientado pelo interpretativismo. E dessa forma, é revolucionário para todos os envolvidos, pois, do lugar social que cada um ocupa, não há outra alternativa senão o engajamento, a busca por uma prática mais significativa na e para a vida. Por conseguinte, o agir é sempre um ato de comprometimento com o outro, um convite à responsabilidade perante cada uma de nossas ações. Para Bakhtin (2010), não há álibi para nossa existência - isto é, enquanto pessoas constituídas no meio social, que expressam seus valores conforme sua essência individual, somos sujeitos singulares e responsivos na sociedade.

Nesse sentido, uma pesquisa engajada é de extrema importância se o que se almeja é a própria transformação e uma mudança no *status quo.* Ao realizar este estudo, a pesquisadora não se esquivou de refletir e (re)pensar a sua prática de

formadora e, junto com as demais participantes (professoras), compreender os mecanismos cujas práticas de leitura estão atreladas – desde a escolha dos livros que serão lidos pelas professoras e crianças (NODELMAN, 2023), a prática de leitura em si, até os resultados dessa prática. Propõe também uma perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2007) considerando uma perspectiva dialógica, na qual os participantes tenham suas vozes erguidas e possam ter o direito a acessar e usufruir de uma bibliodiversidade com autorias negras, indígenas, latino-americanas e temáticas diversas.

Portanto, na pesquisa engajada, não há como dissociar a prática, as pessoas envolvidas no fazer pedagógico e a transformação que se quer na sociedade. Se a barbárie tem ocupado lugares inadmissíveis, como a escola[54], e o questionamento sobre a humanidade e o futuro da sociedade tem sido latente, não há mais espaço para a alienação e o conformismo diante das injustiças sociais vigentes nesse país. Esse espaço deve ser preenchido pela crença na transformação, na indignação, no esperançar de Paulo Freire (1992). E isso deve ser uma *práxis* coletiva, iniciada com as crianças, que, desde a primeira infância, devem saber e compreender o mundo em que estão inseridas. As crianças, assim como os povos originários tanto nos ensinam, são aquelas criaturas que estão mais próximas à natureza, que sonham o mesmo sonho yanomami de Davi Kopenawa (2019), o sonho de ser “menino bom”, conectado à mãe Terra, para que essa humanidade regresse ao seu verdadeiro lugar – um lugar de bem viver.

4.2. A pesquisa-ação crítica colaborativa

Como já mencionado anteriormente, o foco desta pesquisa é a compreensão de situações de uso da linguagem em determinado contexto social, com a participação dos sujeitos em suas diversas facetas - leitores, escritores, falantes, ouvintes (MOITA LOPES, 1996). Torna-se de grande relevância para o campo de estudos da Linguística Aplicada, pois enfatiza as desigualdades sociais e educacionais, e tem um caráter transformador do meio social. Portanto, sua base metodológica se insere no paradigma qualitativo, orientado pelo interpretativismo crítico (MOITA LOPES, 2004; PENNYCOOK, 1998).

[54] Refiro-me aqui aos tristes episódios de violência nas escolas ocorridos em São Paulo e Blumenau nos meses de março e abril de 2023 e o aumento desse tipo de ataque nos últimos anos.

Assim, a partir da escuta dos participantes da pesquisa, a análise dos dados considerou a pluralidade de vozes em ação no mundo social e das questões relativas aos contextos históricos, sociais, culturais, políticos e ideológicos. O interpretativismo, portanto, não ignora a subjetividade dos sujeitos participantes da pesquisa, neste caso formadora/pesquisadora e professores. Nessa perspectiva, esta pesquisa se afina com o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992, 1998, 2014; ZANOTTO E SUGAYAMA, 2016) não só como prática de letramento, mas também como método de pesquisa de natureza epistemológica do dialogismo.

Por ser uma prática democrática, dialógica e colaborativa, que envolve todos os participantes no processo de ensino-aprendizagem da leitura, erguendo suas vozes, o PAG é uma abordagem que está alinhada aos pressupostos do interpretativismo. A formadora/pesquisadora, as professoras participantes do grupo de formação e, consequentemente seus alunos, ao vivenciarem essa prática de letramento, participam de uma construção cultural, histórica e identitária. Além disso, os participantes reconhecem suas histórias, desenvolvem a empatia, refletem sobre a vida em sociedade, criam novas possibilidades de ser e estar no mundo e, assim, agem como sujeitos ativos, críticos e conscientes de seus papéis.

Importante ressaltar aqui a articulação teórica entre o PAG e a concepção dialógica proposta por Freire (1979). Em seu livro "*Conscientização: teoria e prática da libertação*", ao contrapor a educação bancária com uma proposta mais libertadora e, portanto dialógica, Freire tece, de maneira profunda e humana, os argumentos para defender essa prática em todas as instâncias onde a educação se faz presente. Para o autor,

> [...] O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1979, p.42).

O papel do diálogo amoroso, ou seja, aquele que acontece a partir do amor que se tem pelo planeta e pelas pessoas que nele habitam sem distinção, é permitir criar e recriar com humildade para aprender e atuar para designar o mundo. A literatura, nesse sentido, ajuda a ampliar o olhar para a realidade que se pretende transformar, ajuda a gerar a situação para o diálogo, para um Pensar Alto em Grupo, que acontece de maneira genuína entre os leitores, cidadãos do mundo. Para além

de um diálogo amoroso e humilde, Freire chama a atenção para a fé na humanidade.

> O diálogo exige igualmente uma fé intensa ao homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano: o que não é privilégio de uma elite, mas o direito que nasce com todos os homens. A fé no homem é uma exigência primordial para o diálogo; "o homem do diálogo" crê nos outros homens, mesmo antes de encontrar-se frente a frente com eles. Sem dúvida, sua fé não é ingênua. "O homem de diálogo" é crítico e sabe que embora tenha o poder de criar e de transformar tudo, numa situação completa de alienação, pode-se impedir os homens de fazer uso deste poder (FREIRE, 1979, p.43).

É a partir do diálogo que surge a problematização de questões emergentes e que leva à conscientização e autonomia dos participantes. Assim, o PAG é uma prática de letramento dialógica, democrática, crítica e colaborativa, que busca não só o desenvolvimento do leitor para compreender os sentidos de um texto literário, mas sobretudo um leitor de mundo, que tenha um olhar generoso e empático para a humanidade, que seja responsivo, ativo e que promova a transformação das estruturas que impedem um lugar de bem viver para todas as pessoas. Daí a importância da intencionalidade do professor, como esse agente de letramento, carregada de esperança e crença na potência das crianças como leitores:

> O diálogo, como encontro de homens que pretendem ser mais lucidamente humanos, não pode praticar-se num clima carregado de desesperança. Se os que dialogam não esperam nada de seus esforços, seu encontro é vazio, estéril, burocrático, cansativo (FREIRE, 1979, p.43).

Portanto, como exposto acima, para responder um problema pedagógico é preciso lançar mão de um diálogo disciplinar com outras teorias a fim de compreender os fenômenos envolvidos na questão. Segundo Kincheloe (2006), não é mais possível enxergar os fenômenos sociais fora de sua complexidade e, desta forma, é necessário um novo processo de pesquisa social, e o *bricoleur* (DENZIN, LINCOLN, 2006) se torna uma opção metodológica viável, conectando teorias, metodologias, pesquisador e contexto da pesquisa. Assim, com esse entrelaçar de concepções e modelos metodológicos, a pesquisa vai se desenhando como deve ser uma Linguística Aplicada Crítica: uma pesquisa que proponha uma mudança no *status quo*, uma transformação da prática social com vistas à formação de sujeitos

mais ativos, críticos e responsivos nesse mundo de desigualdades cada vez mais evidentes.

Numa situação de sala de aula, onde a leitura é objeto de trabalho e a situação dialógica é posta, nem sempre as escolhas metodológicas que os professores fazem são as mais adequadas para atingir os objetivos de aprendizagem, e, mais do que isso, formar leitores competentes, concebendo a leitura como uma prática social (KLEIMAN, 2002). Ademais, as questões ideológicas e políticas presentes na linguagem nos dão indícios sobre a concepção de sujeito e de educação nas quais estão ancoradas as atividades propostas em sala de aula. Se essa pesquisa leva em consideração a realidade e as práticas sociais, ela não ignora as questões sociais, políticas e históricas dos sujeitos envolvidos, contribuindo, assim, para a ação transformadora que a Linguística Aplicada deve possuir (PENNYCOOK, 1998).

Nesse sentido, vale destacar que o interesse pela pesquisa desse tema surgiu da minha experiência como formadora de professores e educadores sociais no campo da leitura, e do questionamento sobre os dados alarmantes a respeito da formação de leitores no país. Os processos de formação poderão contribuir para mudanças nas práticas de leitura literária na sala de aula? A proposta formativa para professores poderá influenciar uma prática mais colaborativa e dialógica na sala de aula? Tais práticas de leitura literária influenciarão na manutenção ou contribuirão para a diminuição das desigualdades existentes na sociedade?

Diante de tais questionamentos, o olhar para a formação desses professores torna-se fundamental e, por esse motivo, a metodologia adotada neste trabalho foi a pesquisa-ação crítica colaborativa, pois permitiu que a formadora/pesquisadora, ao analisar um problema, também voltasse o olhar para si, para sua prática, incluindo-se, dessa forma, como sujeito ativo e participante da pesquisa (KINCHELOE, 1997).

Além disso, diante do exposto na seção anterior e apoiada em Kincheloe (1997), a pesquisa-ação crítica rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e verdade, pois tem consciência de seus próprios valores, dos valores dos outros e dos valores promovidos pela classe dominante, ponto fundamental se o que se pretende é agir para a diminuição das desigualdades educacionais. As indagações que mobilizaram esta pesquisa também trazem à consciência da pesquisadora a construção de sua trajetória profissional em consonância com o

desejo de evidenciar aspectos de desigualdades presentes na formação de professores que minam os esforços para perseguir os objetivos emancipatórios deles e dos estudantes.

Também inspirado em Paulo Freire, Kincheloe (1997) reforça que a utilização da pesquisa-ação, com um sentido de direção, transforma a noção de pesquisa de uma estratégia de simples coleta de dados para uma técnica pós-formal de despertar a consciência, uma técnica pedagógica que seja de fato transformadora. Considerando, sobretudo, que essa pesquisa acontece com uma formadora de professores e com professoras atuantes nas salas de aula, é fundamental que se valorize a auto-reflexão por parte dos participantes. Portanto, a pesquisa-ação crítica colaborativa torna-se uma atividade de oposição ao *status quo* e às práticas monológicas, porque ela provoca os profissionais para uma variedade de campos para considerar seus pressupostos (GREENE, 1988).

Nesse sentido, a escolha metodológica se deu pelo interesse comum entre pesquisadora e participantes do lócus da pesquisa, e também da necessidade de analisar tanto a minha prática enquanto formadora, como também as ideias, concepções, reflexões e proposições das professoras participantes desta pesquisa acerca de suas práticas pedagógicas na formação de leitores literários. Permitindo, assim, que eu, enquanto pesquisadora, também pudesse experienciar o papel de formadora deste grupo e, assim, buscar indícios para os questionamentos propostos.

4.3 Instrumentos e procedimentos de coleta

Para a coleta de dados desta pesquisa, apliquei uma entrevista semiestruturada em grupo presencial e utilizei as vivências do Pensar Alto em Grupo tanto na formação das professoras como na prática de leitura de textos literários.

Segundo Flick (2009), a entrevista em grupo como instrumento de pesquisa qualitativa promove uma riqueza de dados já que instiga os participantes a lembrarem de acontecimentos, além de ultrapassar os limites de respostas de um único entrevistado. Assim, o compartilhamento de opiniões entre os participantes ou divergências sobre o tópico investigado são facilmente observados pelo pesquisador que faz um papel de moderador não diretivo do grupo, estimulando todos os entrevistados a participarem ativamente.

Os dados foram gerados a partir dos encontros de formação sobre leitura conduzidos pela formadora/pesquisadora, que será detalhado mais adiante na subseção 4.5.1, e das reflexões, discussões e proposições advindas desses encontros. Conforme discutido no capítulo 3, o PAG, desde sua gênese, foi usado como procedimento para a geração de dados interessantes para as pesquisas, mas também como prática de letramento para a formação de leitores como participantes ativos e co-construtores de sentidos. Dessa forma, o PAG, como prática de letramento utilizada durante os encontros formativos e também como vivências literárias, serviu de base para a análise de dados descritos no próximo capítulo.

4.4. Procedimentos de interpretação

O paradigma qualitativo orientado pelo interpretativismo não é homogêneo, mas sim uma coleção de abordagens que se concentra na ênfase da compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos aos objetos estudados. Assim como o positivismo, a perspectiva qualitativa também apresenta valores fundamentais, como confiança, responsabilidade e veracidade, embora abordem a produção de conhecimento de maneiras diferentes (DE GRANDE, 2011).

Isso implica a não neutralidade do pesquisador, na qual sua própria perspectiva influencia a construção do conhecimento a partir dos dados interpretados. Conforme mencionado anteriormente, ideia de bricolagem (DENZIN, LINCOLN, 2006) envolve uma combinação flexível de várias estratégias, métodos e materiais empíricos para criar uma representação coesa da realidade, além de ser uma estratégia eficaz para lidar com a complexidade dos dados.

Dessa forma, quando o PAG também é utilizado como metodologia para a coleta de dados, o procedimento de interpretação não estabelece categorias ou critérios a priori. A análise de dados, nesse caso, é hermenêutica, pois é compreendida como o domínio do conhecimento que abarca a interpretação, evidenciando-se por meio de enunciados que não reproduzem meramente a manifestação ou o relato da vivência, mas que viabilizam uma compreensão mais profunda sobre a experiência e seus significados (FREIRE, 2012 apud SÁ e SOUZA, 2018).

Assim, o processo de interpretação está intrinsecamente ligado ao entendimento das respostas que buscam elucidar as perguntas de pesquisa. As inferências são extraídas a partir dos dados levantados nas vivências do PAG e

transcrições dos encontros formativos. Logo, as categorias que emergem desse processo não são predefinidas, mas sim reveladas à medida que os dados são minuciosamente explorados, exigindo, por parte da pesquisadora, múltiplas leituras e uma imersão profunda nos conjuntos de dados.

A intersecção entre a valorização da experiência do pesquisador e o papel da linguagem nesse processo é elementar, pois a interpretação é influenciada pela perspectiva e vivência do pesquisador. Essa abordagem encontra consonância nas ideias de Eisner (1991 apud SÁ e SOUZA, 2018), que propõe uma visão de pesquisa qualitativa, que confirma a importância dos assuntos envolvidos e suas experiências no mundo. Nesse contexto, o conhecimento não pode ser enquadrado dentro de uma lógica científica clássica, pois a pesquisa qualitativa abrange a complexidade da realidade humana e não pode ser rigidamente definida por parâmetros tradicionais.

Em suma, os procedimentos de interpretação utilizados nesta pesquisa envolveram uma interação de múltiplas dimensões, considerando a subjetividade da pesquisadora e das professoras, e valorizando as experiências humanas que emergiram dos encontros formativos para a construção de uma base científica mais holística.

4.5. Caracterização do contexto de pesquisa e dos participantes

Partindo do pressuposto de que uma pesquisa em LA crítica deve levar em consideração a realidade e as práticas sociais dos sujeitos envolvidos e possibilitar a transformação do *status quo* (PENNYCOOK, 1998), a minha atuação, enquanto formadora de professores há mais de 20 anos, foi a motivadora desta pesquisa. Todo meu percurso profissional, passando pela área da fonoaudiologia, da educação e do terceiro setor, permitiu que eu realizasse formações nas mais diferentes circunstâncias, a saber: escolas privadas, sindicatos, redes públicas de ensino de diversas regiões do país, organizações da sociedade civil e bibliotecas comunitárias. Há de se enfatizar que o contexto da pesquisa é, portanto, bastante familiar para mim, o que mostra meu interesse em desenvolver uma pesquisa que possa ser inspiração para a transformação social que tanto se almeja no campo da educação, especificamente na formação de leitores.

A pesquisa em questão foi desenvolvida a partir de uma demanda da escola para uma formação com o grupo de professoras para aprimorar e qualificar as

práticas de leitura com os estudantes. Diante disso, é necessário qualificar a pesquisa-ação crítica colaborativa, pois a busca da transformação, quando solicitada pelo grupo de referência ao pesquisador, é percebida como necessária e sustentada pela reflexão crítica coletiva com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas (FRANCO, 2004).

A formação contou com a participação de dez professoras polivalentes que ministram aulas nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola particular situada na zona norte da cidade de São Paulo. A escola atende crianças da educação infantil e do ensino fundamental I, e adota a filosofia montessoriana, que valoriza o respeito, a individualidade e a autonomia.

Há 46 anos na área educacional, a escola se propõe a formar cidadãos críticos e sensíveis às questões latentes na sociedade. Segundo informações retiradas do site da escola,

> [...] os educadores e alunos desempenham simultaneamente o papel de observadores e participantes, num contexto de relações interpessoais baseadas no respeito mútuo e confiança, propiciando a interação com conceitos, atitudes e valores, de maneira harmônica e espontânea.” Sobre a concepção pedagógica, ainda ressalta que “uma comunidade que se forma no exercício do equilíbrio entre a liberdade individual e a necessidade do grupo, estará preparada para participar da sociedade na qual, mais tarde, terão que encontrar seus lugares como adultos responsáveis, generosos, competentes, críticos e independentes”[55].

É interessante observar a importância dada pela escola para a relação dialógica entre alunos e professores, e também para a construção do saber de forma coletiva. Essa é uma concepção que deve permear toda a prática pedagógica da escola, a atuação de seus profissionais, bem como a escolha de materiais didáticos que devem dialogar com esse pensamento. A literatura e a formação de leitores, cerne desta pesquisa, vem ao encontro dessa proposta pedagógica, pois “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação (...)” na medida em que “(...) é fator indispensável na humanização”, pois não há "(...) equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2011).

As professoras[56] Maria, Lia, Kelly, Bethânia, Cinthia, Thaís, Jéssica, Beatriz, Katia e Bárbara são pedagogas formadas há mais de cinco anos e algumas

[55] A referência do site não será descrita para preservar o anonimato da escola onde foi realizada a pesquisa.
[56] Os nomes das professoras foram trocados para resguardar suas identidades.

possuem pós-graduação em alfabetização, psicomotricidade e psicopedagogia. É um quadro docente misto, composto por professoras que estão há aproximadamente dez anos na escola e que já atuaram na educação infantil e em diversas séries do fundamental I, e outras recém contratadas ou que iniciaram como estagiárias e que assumiram o cargo de professora titular recentemente.

Foram realizados 12 encontros formativos no período de março a novembro de 2022, com duração de 1 hora e 30 minutos cada encontro. Desses, apenas o primeiro foi realizado presencialmente, no qual foi feita uma entrevista semi-estruturada com as participantes, de modo a conhecer as expectativas sobre a formação. O restante dos encontros foi realizado de forma remota ainda devido aos reflexos da pandemia da COVID-19.

Todos os encontros foram gravados e transcritos. A entrevista e mais três encontros (encontro 4, 7 e 12 - conforme quadro 5) foram selecionados para a análise dos dados que serão apresentados no próximo capítulo. Os critérios de seleção para as escolhas desses encontros foram: (I) a relevância do tema discutido para a pesquisa; (II) as etapas do percurso formativo - um do início, um do meio e o encontro final. A transcrição desses eventos contou com as normas utilizadas pelo Grupo de Estudos da Indeterminação da Metáfora (GEIM), coordenado pela professora doutora Mara Sophia Zanotto, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 - Critérios para transcrição

Sinal	**Significado**
( )	Incompreensão da palavra ou expressão
::::::	Prolongamento da letra ou sílaba
...	Pausa
(( ))	Comentário do transcritor
(...)	Interrupção de fala

Fonte: Adaptação dos critérios estabelecidos pelas normas de transcrição do NURC/SP[57], inquéritos 338 EF e 331 D2.

4.5.1 Os encontros formativos

[57] Projeto da norma urbana culta São Paulo/ (NURC/SP) da Universidade de São Paulo. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=915407&forceview=1. Acesso em: 19 de junho de 2023.

O propósito desses encontros surgiu a partir de uma demanda da direção pedagógica da escola para aprofundar conceitos teóricos acerca da formação de leitores literários e qualificar a prática pedagógica das professoras. Dessa forma, considerando o momento acadêmico da formadora/pesquisadora e a imersão em estudos sobre formação de professores nas diversas disciplinas cursadas no LAEL/PUC-SP[58], os encontros foram propostos a partir de uma concepção crítica colaborativa (MAGALHÃES, 2010) e do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992, 1995, 1998, 2002, 2007, 2008, 2010, 2014, 2016, 2020) tanto na formação propriamente dita, com a leitura de textos acadêmicos e informativos, como também na leitura de textos literários.

Com base na minha experiência no tema e com o objetivo de propor um espaço de diálogo e reflexão crítica e colaborativa para as professoras participantes, de modo que estas pudessem ressignificar as práticas de leitura com seus alunos, fiz uma primeira proposta de formação. A ideia era reforçar a concepção das infâncias como sujeitos potentes, criativos, críticos e produtores de conhecimento para, assim, pensar se os livros de literatura apresentados para as crianças também consideram essa integralidade das infâncias. Outro aspecto que julguei ser importante foi trazer uma perspectiva do direito humano à literatura para justificar a promoção de práticas de leitura literária no espaço escolar, não como ferramenta didática para alfabetização ou para trabalhar temas do currículo, mas como fruição e possibilidade de experiência simbólica. Além disso, meu mergulho nos estudos do dialogismo também me instigaram a trazer essas referências para o grupo de modo que as professoras pudessem refletir sobre a própria concepção de educação que é evidenciada em suas práticas pedagógicas. Por fim, acreditei ser fundamental abordar de maneira mais instrumental a questão dos acervos disponibilizados às crianças, os espaços para leitura e o papel delas enquanto mediadoras do processo de formação de leitores.

A proposta com os conteúdos e estratégias pensadas para o grupo foi apresentada e validada pela direção e coordenação pedagógica, e foram sintetizadas no quadro abaixo:

[58] Programa de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP.

Quadro 4 - Proposta inicial de formação

Conteúdos	Estratégias formativas
● Infâncias e linguagens; ● A leitura literária como direito; ● O papel do professor enquanto mediador de leitura; ● O dialogismo e a construção de sentidos nas práticas de leitura; ● Literatura infantil: espaço, acervo e mediação.	● Leitura prévia de textos teóricos e literários; ● Vídeos; ● Vivências culturais (museus, bibliotecas e livrarias); ● Prática do Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1995).

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Com a proposta aprovada, fui ao primeiro encontro com as professoras para que pudéssemos nos conhecer. Dessa forma, realizei uma entrevista em grupo para que elas pudessem se apresentar e falar sobre suas expectativas e anseios - fato que será aprofundado na seção 5.1. Nesse sentido, como participante ativa desse processo e considerando a pesquisa-ação crítica colaborativa, pude questionar e ressignificar a minha atuação enquanto formadora deste grupo. E foi por meio de uma escuta ativa, do diálogo e das trocas com as professoras ao longo dos encontros, que a proposta de formação foi sendo reconstruída no decorrer do percurso, com a inserção de algum tema, textos e materiais de referência, conforme solicitação delas ou quando percebia alguma oportunidade através de algum questionamento ou discussão das participantes.

Por ser uma prática que privilegia as vozes advindas do grupo, a minha intencionalidade como formadora não se sobrepõe às necessidades do grupo. Nos encontros 9 e 11, por exemplo, o grupo de professoras estava envolvido na preparação de um evento literário na escola e pediram conteúdos sobre a diferença entre contação de histórias e mediação de leitura. Também, nesse mesmo período, estavam fazendo a curadoria de títulos literários para incluir na lista de material do ano seguinte e pediram indicações de livros. Outro exemplo, foi quando percebi que as professoras estavam com dificuldades em diferenciar livros literários de livros informativos, o que fez com que, no encontro 8, eu levasse alguns exemplares dos dois gêneros para discutirmos a respeito.

Podemos ver a seguir, o registro final da proposta de formação:

Quadro 5 - Encontros formativos

ENCONTRO	TEMA	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS E RECURSOS
Encontro 1 (15/03/22)	"*Eu leitora, eu formadora*"	● Conhecer o grupo; ● Apresentar a proposta; ● Alinhar expectativas;	● Entrevista em grupo; ● Apresentação da proposta de formação.
Encontro 2 (12/04/22)	"*Livros para a infância: desconstruindo mitos*"	● Conversar sobre leituras e leitores; ● Reconhecer a potencialidade das infâncias;	● Vivência literária do Pensar Alto em Grupo; ● Livro: "*Este é o Lobo*", de Alexandre Rampazo. Editora Pequena Zahar (2020).
Encontro 3 (10/05/22)	"*Livros para as infâncias: quem escolhe?*"	● Identificar os critérios de seleção dos livros; ● Discutir e refletir sobre censura e temas sensíveis; ● Reconhecer os vieses presentes nessas escolhas;	● Leitura prévia dos textos: 1. "*O professor como mediador das leituras literárias*", de Ana Arlinda de Oliveira. **Cadernos pedagógicos**, "Vol.20 (2010); 2. "*Ouvir nas Entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*", de Cecilia Bajour (2012); ● Sugestão de leitura: "*Fahrenheit 451*", de Ray Bradbury. Editora Biblioteca Azul (2003); ● Prática do Pensar Alto em Grupo.
Encontro 4 (24/05/22)	"*Prática de leitura dialógica*"	● Conceituar a prática de leitura dialógica; ● Conhecer os dados de desigualdades no letramento; ● Identificar as práticas de leitura na escola;	● Leitura prévia dos textos: 1. "*Verbete Diálogo/ Dialogicidade*", de Jaime José Zitkoski, p. 117. **Dicionário Paulo Freire**. Ed. Autêntica (2010); 2. "*Leiturar*", de Maria Emília Lopes. **Revista Emília** (2022); 3. "*O triângulo amoroso*", de Yolanda Reyes. **As crianças e os livros** (2017); ● "*Vivência Literária do Pensar Alto em Grupo: Pedro e Lua*", de Odilon Moraes. Editora Cosac & Naify (2004).

Encontro 5 (21/06/22)	"*Letramento*"	● Compreender a diferença entre alfabetização e letramento; ● Refletir sobre as práticas de leitura;	● Leitura prévia dos textos: "*Por uma escola que forma leitores*", de Tereza Perez e Patrícia Diaz. **Seminário Arte, Palavra e Leitura na Primeira Infância** (2019); "*Como pinóquio aprendeu a ler*", de Alberto Manguel (2020); ● Prática do Pensar Alto em grupo nas discussões.
Encontro 6 (09/08/22)	"*O direito à leitura*"	● Identificar as relações de poder e leitura; ● Reconhecer a urgência em formar leitores críticos e reflexivos;	● Leitura prévia dos textos: "*Ensinando a transgredir*", de bell hooks (2017); "*O direito à literatura*", de Antonio Candido (2011); ● "*Vivência literária do Pensar Alto em Grupo: Totonha*", de Marcelino Freire. **Contos Negreiros** (2020).
Encontro 7 (23/08/22)	"*Literatura e empatia*"	● Reconhecer, compreender e identificar (se) com o Outro por meio da leitura literária;	● Leitura prévia do texto: "*Escrevivência e exclusão nas práticas de leitura e escrita*", de Dianne C. R. de Melo (2020); ● "*Vivência literária do Pensar Alto em Grupo: Contranarciso*", de Paulo Leminski. **Toda Poesia** (2013).
Encontro 8 (13/09/22)	"*Mediação de leitura*"	● Aprender a identificar livros de literatura e livros informativos;	● Exemplos de livros informativos; ● Prática do Pensar Alto em Grupo nas discussões.
Encontro 9 (04/10/22)	"*Múltiplos sentidos do livro álbum*"	● Resgatar as conversas literárias como práticas de formação de leitores; ● Reconhecer as diversas camadas de sentido que podem ser exploradas na leitura literária.	● Indicações: 1. "*Webinário Palavramundo: contribuições da literatura para o letramento e alfabetização*", com a participação de Jorge Larrosa, Cecília Bajour, Monica Correia (UFMG) e Denise Silva (IPEDI); Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-xSLGUrWi6A 2. "*Webinário: ISP e*

			Equidade Racial: Apostar na Leitura faz a diferença"; Disponível em: https://youtu.be/I39HTyf-S64; • Prática do Pensar Alto em Grupo nas discussões.
Encontro 10 (25/10/22)	"*Bibliodiversidade*"	• Reconhecer a importância da bibliodiversidade para a formação do leitor; • Identificar e aplicar os critérios de seleção.	• Leitura prévia dos textos: "*O progresso do leitor*", de Teresa Colomer (2007). **Matrizes de seleção dos livros - Leia para uma criança** https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Matriz-de-criterios-para-analise-e-selecao-de-livros.pdf https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Leia-para-uma-Crianc%CC%A7a_Matriz-de-criterios-Literatura-Infantil-Digital.pdf "*Destaques - Revista Emília*" https://emilia.org.br/destaques-emilia/ • Prática do Pensar Alto em Grupo nas discussões.
Encontro 11 (08/11/22)	Mediação de leitura	• Compreender o que difere as práticas de mediação de leitura e de contação de histórias; • Reconhecer a importância do silêncio nas práticas de leitura; • Valorizar o imaginário infantil e as vozes das crianças.	• Vivência Literária do Pensar Alto em Grupo: "*Juntos e misturados: Uma história de galinhas*", de Cardon Laurent. Editora: WMF Martins Fontes (2020).

Encontro 12 (22/11/22)	"*A poética das infâncias*"	● (re)significar a prática pedagógica no campo da leitura; ● Avaliar a formação.	● Prática do Pensar Alto em grupo a partir dos textos: "*A função da arte/1*", de Eduardo Galeano. **O livro dos Abraços (2002);** "*Casa das estrelas: O universo pelo olhar das crianças*", de Javier Naranjo (2019).

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do contexto supracitado, durante os doze encontros de formação, buscou-se compreender criticamente de que maneira a formação das professoras envolvidas pode contribuir para que as práticas de leitura no espaço escolar sejam tensionadas, (re)pensadas, e propostas a partir de um desejo legítimo de formar leitores e cidadãos críticos capazes de transformar a sociedade onde vivem. No entanto, pela limitação da pesquisa, a análise de dados foi circunscrita à entrevista em grupo inicial e a três encontros formativos.

Assim, a pesquisa evidenciou a necessidade de transformação das ações em sala de aula pelas professoras participantes no que se refere às práticas de leitura, bem como elucidou a possibilidade e a urgência de se qualificar a formação de leitores no espaço escolar para que essa instituição e os profissionais que dela fazem parte desempenhem seu papel na garantia do direito à literatura pelas crianças que frequentam esse espaço.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

> Pois o que é um livro em si mesmo? Um livro é um objeto físico num mundo de objetos físicos. É um conjunto de símbolos mortos. E então aparece o leitor certo, e as palavras - ou antes, a poesia por trás das palavras, pois as próprias palavras são meros símbolos - saltam para a vida, e temos uma ressurreição da palavra (BORGES, 2019. p. 11).

Guiada pela poesia de Jorge Luís Borges, o olhar atento e a escuta ativa das palavras compartilhadas ao longo dos encontros formativos deram vida aos sentidos dos textos explorados. Além disso, esse processo também incitou uma análise profunda da abordagem pedagógica empregada pelas professoras e também da minha atuação como formadora. É o que será anunciado nesta seção que tem por objetivo apresentar a análise dos dados gerados, buscando responder às perguntas da pesquisa. São elas:

1. Os processos de formação poderão contribuir para mudanças nas práticas de leitura literária na sala de aula?
2. Como a proposta formativa para professores poderá influenciar uma prática mais colaborativa e dialógica na sala de aula?
3. Tais práticas de leitura literária influenciarão na manutenção ou contribuirão para a diminuição das desigualdades existentes na sociedade?

Ao longo deste capítulo, analisei a entrevista inicial e três encontros formativos, que foram realizados com base no Pensar Alto em Grupo, enquanto prática de letramento dialógica (ZANOTTO, 1992, 1995, 1998, 2002, 2007, 2008, 2010, 2014, 2016, 2020; e, ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016). Também me inspirei no no diálogo amoroso como prática de libertação (FREIRE, 1979b), que visa contribuir para o processo de formação contínua de professoras que atuam com estudantes das séries iniciais do ensino fundamental assim como para a ressignificação das práticas de leitura.

Os dados foram discutidos e analisados a partir da prática do PAG em diálogo com outras teorias e por meio do relato das próprias participantes, conforme descrito a seguir. Na subseção 5.1, destaquei as expectativas das professoras sobre a formação geradas na entrevista e, além disso, analisei como a proposta de formação

foi sendo reconstruída ao longo da pesquisa. Na subseção 5.2, a partir da compreensão crítica acerca do contexto dos encontros de formação apresentado, investiguei o Pensar Alto em Grupo como prática dialógica na formação de professores. Em seguida, na subseção 5.3, explicitei, por meio de uma vivência literária feita a partir de um texto escolhido pela pesquisadora/formadora, como a escolha de um texto literário pode suscitar um diálogo profundo que “[...] é a própria essência da ação revolucionária” (FREIRE, 1979b, p. 43). Por fim, na subseção 5.4, investiguei como as bases teóricas e conceituais sobre formação de leitores se refletem nas práticas de leitura adotadas pelas professoras.

5.1 Os encontros de formação: por uma reflexão-crítica

Conforme citado anteriormente, esses encontros de formação foram realizados com dez professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola privada, localizada na zona norte da cidade de São Paulo, a partir de uma demanda da direção e da coordenação pedagógica para qualificar os projetos de leitura propostos pela escola.

Pela minha experiência como formadora, não julgo viável executar uma proposta formativa sem conhecer e considerar os sujeitos participantes daquele contexto. As professoras, nesse caso, são as principais responsáveis pela implementação das práticas pedagógicas e pela qualidade da educação oferecida aos estudantes e, portanto, é necessário engajá-las criticamente para que se insiram ativamente de maneira responsiva na formação.

Desse modo, a fim de validar ou não a proposta inicial, encontrei-me presencialmente com o grupo de professoras para realizar uma entrevista em grupo semi-estruturada e conhecer os principais pontos, angústias e desejos para essa formação. Ao considerar suas demandas foi possível identificar as necessidades específicas de cada uma e adaptar a formação para atender a essas necessidades. Todo processo de formação precisa ser relevante e significativo para todos os envolvidos - formadora e professoras. Além disso, ao envolvê-las no planejamento da formação, foi possível criar um ambiente de colaboração e construir um senso de pertencimento em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

5.1.1 Entrevista Inicial: expectativas para a formação

Ao analisar a transcrição da entrevista feita no primeiro encontro, pude constatar que as principais demandas das professoras se apresentaram em torno da importância da leitura para o processo de alfabetização, pois “[...] quem lê escreve melhor” (sic); de como selecionar livros de literatura de acordo com cada faixa-etária; da importância da literatura para ampliação de repertório; de como “[...] introduzir a criança no mundo da leitura” (sic) e de como “[...] trabalhar o prazer pela leitura” (sic). Assim, selecionei dois turnos de depoimentos das professoras Kelly e Maria que sintetizam e também retomam aspectos que surgiram nas falas do grupo. No fragmento abaixo, podemos perceber que, apesar de a professora ter um conhecimento sobre aquilo que é importante ser feito, há muitas dúvidas acerca de como fazer:

Excerto 1 - Expectativas para a formação

01 Dianne Eu gostaria que vocês se apresentassem e falassem quais são as expectativas de vocês para essa formação? Quais são os desafios que vocês têm enquanto professoras e formadoras de leitores?

13 Kelly Estou aqui na escola faz 5 anos. Entrei como estagiária e depois fui convidada a fazer parte da equipe, e hoje estou com um grande desafio, que são turmas de diferentes idades. Com isso, tenho grandes expectativas de diferentes perspectivas. Com as turmas dos menores, é essa introdução que a Jéssica falou… As minhas crianças gostam muito dos livros, mas essa introdução ((à leitura)) é um desafio, né? Ensiná-los a ter cuidado com esses livros, a receber essas informações, a processar essas informações, né? Como trazer, selecionar e analisar esses livros, para que seja realmente, de fato, atendido à necessidade dessas crianças dentro da faixa-etária. A minha outra expectativa é fazer com que o livro realmente seja um aliado, como a Bárbara falou, na questão da leitura e escrita… porque o livro traz toda essa potência, então, acho que é um desafio para a gente. A minha outra expectativa é trazer a diversidade para dentro da escola, principalmente porque eu vejo que isso tá muito forte, que a gente precisa, é necessário e eu sinto muita falta ainda na escola, no material que a gente está usando agora… trazer essa diversidade a ponto de mostrar para essas crianças o que a gente tem no país, dentro do nosso mundo no nosso planeta, com relação a essa diversidade de pessoas, de gêneros e afins e fazer essa seleção com relação a análise de faixa-etária. O que é apropriado para cada faixa-etária? Eu também tenho sentido essa falta, que livro eu leio para uma criança de 3 anos e que livro eu leio para uma criança de 4 e 5 anos. Como fazer essa seleção, sabe? A gente, com a nossa equipe, está precisando disso para ter esse discernimento...

Além das dúvidas e expectativas com relação à formação, podemos perceber que há, no discurso de Kelly, muitas crenças e práticas que já se mostram restritivas às crianças numa perspectiva de formação de leitores. Por exemplo, na frase “Ensiná-los a ter cuidado com esses livros, a receber essas informações, a processar essas informações, né?” temos três questões que me parecem fundamentais.

A primeira diz respeito a uma concepção bastante comum entre os educadores de que crianças pequenas, que ainda não são leitoras autônomas, não sabem manusear direito os livros e podem danificá-los. Isso remete à ideia do livro como objeto sagrado, inacessível, de muito valor material - o que é perfeitamente compreensível num país onde os bons livros infantis são caros e o acervo da maior parte das escolas é restrito. No entanto, cabe ressaltar que a importância da exploração dos livros pelas crianças está relacionada ao fato de que as experiências sensoriais são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Quando uma criança explora um livro de forma sensorial, ela está envolvendo diferentes sentidos, como o tato, a visão e o olfato, o que contribui para a formação de conexões cerebrais fundamentais para o aprendizado e a compreensão do mundo ao seu redor. Essa abordagem é defendida por Vygotsky (1984), que destaca a importância da construção do conhecimento a partir da interação da criança com o ambiente. Ou seja, elas aprendem melhor quando estão ativamente envolvidas no processo de aprendizagem, experimentando e explorando o mundo ao seu redor. Corroborando essa concepção, Roger Chartier (1990) nos ajuda a refletir sobre essa interação da criança com o livro:

> [...] não existe nenhum texto fora do suporte que dá a ler, não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. [...] Reconstituir [a leitura] exige considerar as relações estabelecidas entre três polos: o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera (CHARTIER apud CARVALHO e BAROUKH, 2018, p.37).

A preocupação de Kelly em relação aos cuidados para não rasgar e estragar os livros é legítima, mas não pode ser limitadora da experiência que a criança terá com esse objeto. Entender que a exploração intensa com esse livro, inclusive de não querer se separar dele no recreio, no parque, no caminho para a escola, faz parte da

construção do leitor. Nesse sentido, faz-se necessário fortalecer o repertório conceitual das professoras para que elas mesmas possam questionar e refletir sobre esses e outros mitos relacionados à leitura literária na escola.

Uma segunda questão está na concepção de que a criança “recebe informações”. A educação bancária está impregnada nos discursos e práticas pedagógicas mesmo que essas mesmas professoras critiquem tal abordagem. O fato de algumas ações linguísticas não estarem presentes em seu discurso, como conhecer, refletir, imaginar, interagir, compreender… nos indica que o livro de literatura para as infâncias, quando acessado na escola, ainda está a serviço de uma educação transmissiva, monológica, rígida e protocolar. Para a formação de leitores, é preciso ir numa direção oposta a essa. Ademais, é necessário compreender que a leitura propriamente dita não é só do texto escrito, mas passa pelas ilustrações do livro, detalhes do projeto gráfico, da história dos autores, das motivações para a escrita daquela narrativa, do gênero literário, do contexto sócio-histórico em que a história foi escrita.

A terceira questão aparece de forma sutil no discurso de Kelly, mas trata-se de algo fundamental para a formação de leitores e diz respeito ao “processamento de informações”. Conhecer os processos de leitura necessários para que o leitor compreenda um texto não é algo trivial, tampouco é tratado como fator relevante nas formações iniciais e contínuas de professores. Desde a década de 1970, a psicolinguística, ao estudar o desenvolvimento da linguagem começou a dar mais importância à literatura. No campo do cognitivismo, as investigações sobre a leitura, os mecanismos e processos por meio dos quais o leitor é capaz de compreender e construir o significado do texto escrito, tornaram-se relevantes para pensar as práticas de leitura, sobretudo dentro da escola (COLOMER, 2007).

Vejamos no próximo excerto, o que diz a professora Maria sobre as expectativas da formação:

Excerto 2 - Ler de verdade

18 Maria Comecei esse ano no colégio, com o 2º ano, estou apaixonada, sempre trabalhei nas escolas sócio construtivistas, né (...) minha expectativa com o curso é aprender mais, porque eu já estou na educação há bastante tempo, 15 anos, e sempre com crianças maiores de 4º e 5º ano que você consegue até trazer o gosto pela leitura porque eles já conseguem escolher o que querem ler, mas com os pequenos estou vendo que é diferente, tem os livros na sala, eles pegam para ler, mas eu não sinto aquilo de ler de

> verdade, parece que eles pegam só por pegar para dizer que estão lendo, eu queria despertar o gosto mesmo, a vontade e a empolgação que a gente tinha quando era menor (...) acho que a leitura abre o nosso olhar, a pessoa que lê ela sente melhor o mundo, ela escreve melhor, ela se coloca melhor, então é essa a minha expectativa.

Nesse trecho, podemos inferir algumas concepções de leitura que estão implícitas no discurso da professora Maria. A primeira delas é a ideia de que a leitura é uma atividade importante e que deve ser incentivada nas crianças desde cedo. Maria quer despertar o gosto pela leitura e acredita que isso é fundamental para que eles desenvolvam melhor suas habilidades de escrita e se coloquem de uma forma mais ativa no mundo. Outra concepção implícita é a de que a leitura é uma atividade prazerosa e que deve ser feita com vontade e empolgação, e que, por isso, gostaria de despertar nas crianças o mesmo entusiasmo que ela própria tinha pela leitura quando era mais nova. Além disso, há uma ideia de que a leitura é capaz de ampliar o olhar das pessoas para o mundo. Mas, ao que parece, ao dizer que seus alunos não estão lendo de verdade, Maria desconsidera que crianças que ainda não são leitoras autônomas possam ter experiências relevantes com o livro.

Ao mesmo tempo em que acredita no poder simbólico que a leitura tem, o uso da literatura aparece reduzido a uma ferramenta prazerosa para aprender a ler e a escrever. Historicamente, a presença da literatura na escola atende a diversas práticas didáticas que coexistem: aquelas que privilegiam a literatura como um fim em si mesma, que consideram a subjetividade dos sujeitos, que promovem a elaboração de sentidos, a fruição, as conversas literárias entre os participantes e aquelas práticas mais tradicionais, pedagogizantes, reduzidas à decodificação (CARVALHO e BAROUKH, 2018). Embora compreenda que estamos falando do território escolar, com toda função específica na oferta de uma educação de qualidade que atinja os objetivos de aprendizagem das crianças, sempre me surpreende ver o quanto o trabalho com a literatura é subestimado e minimizado nas práticas escolares.

É interessante observar nos turnos aqui selecionados, mas também em toda a transcrição da entrevista que, salvo a professora Kelly, quando manifesta o desejo de “ensinar seus alunos a processar a informação”, nenhuma outra professora demonstrou curiosidade em saber como ocorre o processo de leitura nas crianças. Quais aspectos sociais, culturais, educacionais e cognitivos são necessários para

responder às principais demandas desse grupo: tornar a leitura um hábito prazeroso entre seus alunos e que assim eles possam escrever melhor e compreender o mundo?

Ao que parece, os processos cognitivos de leitura e, consequentemente, o que é preciso fazer para desenvolvê-los, não são objetos de preocupação dessas professoras ou, talvez, essas profissionais nunca tiveram a oportunidade de pensar sobre como se dá o processo de formação de um leitor para além dos processos notacionais de leitura e escrita que o sistema educacional[59] insiste em priorizar. Assim, uma nova demanda poderá ser criada a partir de uma reflexão crítica colaborativa que dê mais elementos e embasamentos para que as professoras questionem e transformem suas práticas e compreendam de forma profunda a epistemologia da formação de leitores.

Chego, assim, a um primeiro impasse: diante de todas as expectativas, angústias, dúvidas, mitos e algumas certezas presentes nos discursos das professoras, pude compreender melhor as necessidades da formação para esse grupo em específico. Mas, também, enquanto formadora, foi necessário e fundamental me despir de algumas convicções acerca da formação de leitores e tomar contato com a realidade da sala de aula em que essas professoras estão inseridas para, então, num processo crítico-reflexivo, construir uma proposta de formação aderente tanto às expectativas dessas profissionais quanto àquilo que de fato seja possível implementar na sala de aula. Esse aspecto se torna relevante, pois, ao propor o primeiro esboço da formação (conforme quadro 4 descrito na metodologia), minha expectativa era de que conseguiria avançar num debate mais qualificado do ponto de vista conceitual sobre os aspectos sociais, educacionais e cognitivos do processo de formação de leitores. Ao imergir na realidade dessas professoras, pude perceber que a retomada de pontos mais elementares acerca da formação de leitores seriam necessários para que os encontros formativos fizessem algum sentido para as professoras.

Segundo bell hooks (2017), um dos aspectos mais difíceis de uma prática pedagógica libertadora é quando o professor/formador precisa mudar/alterar seu programa predeterminado. Quando isso ocorre, é necessário “combater seu próprio

[59] Me refiro aqui às recentes políticas públicas em torno da alfabetização que privilegiam a codificação, decodificação, pelo método fônico, a fluência leitora com palavras e pseudopalavras em detrimento à formação de sujeitos letrados, que sejam capazes de atuar ativamente na sociedade de forma crítica e responsiva.

eu", pois pode ser que aquele material separado para a aula seja incrível para o professor, mas se as pessoas não estiverem dispostas a recebê-lo e a interagir com ele, sairão da aula vazias de conhecimento e de informação. Nesse sentido, não se pode cair na tentação egóica de manter a proposta tal como foi construída pelo formador.

Vale ressaltar que o programa "final" de formação (quadro 5) foi sendo modificado ao longo dos encontros justamente pelo fato de que a cada voz escutada, a cada desejo manifestado e a cada reflexão compartilhada, eu me mobilizava para trazer novas referências, outros conteúdos, indagações e provocações. Sensivelmente impactada pelos pensamentos de bell hooks (2017) quando ela diz:

> Cresço intelectualmente ao lado deles [dos alunos], desenvolvendo um entendimento mais nítido de como partilhar o conhecimento e de o que fazer em meu papel participativo com os alunos. Essa é uma das principais diferenças entre a educação como prática da liberdade e o sistema conservador de educação bancária que encoraja os professores a acreditarem, do fundo do seu ser, que eles não têm nada a aprender com os alunos (HOOKS, 2017. p. 204).

Ao longo desta formação, pude colocar em prática uma concepção mais dialógica, participativa e colaborativa, de modo que as professoras pudessem vivenciar esse outro jeito de fazer e perceberem que é possível ter um processo de ensino-aprendizagem no qual todos os sujeitos implicados, aprendem e ensinam simultaneamente. Nesse sentido, experimentar o Pensar Alto em Grupo como método de formação com as professoras favorecerá a inclusão dessa prática também em sala de aula com seus alunos. Na seção a seguir, analisaremos como essa prática de letramento foi fundamental para o processo de formação.

5.2 A prática do Pensar Alto em Grupo como metodologia de formação

A prática de formação de professores precisa refletir, necessariamente, a concepção dialógica que se almeja utilizar em sala de aula com os alunos. Em outras palavras, o processo de formação deve permitir às professoras participantes a experiência de acessar um conhecimento, refletir sobre ele, criar e refutar hipóteses acerca do tema, ouvir outras opiniões, ativar conhecimentos prévios, relacioná-los com a prática pedagógica e ressignificar seu fazer pedagógico. E é

exatamente esse tipo de experiência que se espera que alunos do século XXI tenham em sala de aula.

Uma das inspirações para uma prática pedagógica dialógica é o Pensar Alto em Grupo, que, como referido no capítulo 3, consiste em dar espaço para as vozes dos participantes e ter uma escuta sensível para elas. Ocorre geralmente após a leitura de um texto literário, no qual os participantes conversam sobre o que leram e, por meio de um processo intersubjetivo e democrático, compreendem o texto de forma profunda. Esse processo de "pensar colaborativo" ocorre sem atitudes diretivas do formador/professor, de forma a não interferir no pensamento dos leitores. O Pensar Alto em Grupo tem se mostrado uma prática de formação de leitores bastante exitosa[60] uma vez que se propõe a encarar a leitura de textos literários e buscar a sua compreensão.

Tradicionalmente, as pessoas, inclusive professores, tiveram uma formação bancária superficial quando o assunto é leitura. Não tiveram a experiência de conversar sobre o texto lido e questionar sobre o que se leu. Muito pelo contrário, as atividades de leitura a que foram submetidas no espaço escolar, consistiam em responder um suplemento com algumas perguntas sobre o texto - a maior parte delas relacionadas à localização de informações e à identificação dos personagens -, não deixando espaço para as interpretações subjetivas tão fundamentais para a compreensão leitora.

A linguagem figurada é a base para a compreensão de textos literários e, muitas vezes, é exatamente isso que afasta o leitor do texto. Os professores, por sua vez, também apresentam dificuldades em lidar com as metáforas e, talvez por esse motivo, seja mais seguro e confortável ficar na superficialidade do texto, na decodificação, na literalidade. No entanto, é essa prática que induz a uma leitura única de um texto e a formação insistente de não leitores e analfabetos funcionais no país. Ao propor situações de aprendizagem da leitura, é fundamental que sejam realizadas inferências diante de um texto para que tenhamos múltiplas leituras e sentidos para um mesmo texto literário.

5.2.1 Vivência literária do Pensar Alto em Grupo: Pedro e Lua

[60] O Pensar Alto em Grupo vem sendo pesquisado pelo GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora), sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Mara Sophia Zanotto, e as pesquisas têm demonstrado que essa é uma prática que forma leitores de modo bastante efetivo.

A próxima análise se refere ao quarto encontro com as professoras, cujo objetivo foi trazer elementos conceituais acerca da prática de leitura dialógica, identificando e refletindo sobre as práticas de leitura que são realizadas na escola, além de refletir sobre alguns dados de desigualdades no letramento. Vale ressaltar que para esta pesquisa, a prática do Pensar Alto em Grupo se mostrou bastante efetiva também com textos teóricos e informativos ao longo dos encontros de formação. Todavia, nesta análise chamarei a atenção para uma vivência literária realizada a partir da leitura de um livro infantil cujo título é "*Pedro e Lua*" (MORAES, 2004).

A escolha desse texto literário, para a vivência, teve dois motivos. O primeiro por acreditar que as professoras precisam se reconhecer como leitoras para que possam levar a boa literatura aos seus alunos e, dessa forma, um bom repertório de narrativas infantis me parece fundamental. Minha experiência aponta que as professoras, de um modo geral, subestimam os livros destinados à infância e não conseguem identificar a potência de significados que um bom livro de literatura infantil traz. Por isso, o segundo motivo para a escolha dessa narrativa é que "*Pedro e Lua*" é um livro clássico, premiado como melhor livro do ano de 2004 para crianças pela Fundação Nacional do livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Nele, imagem e texto nos contam uma história de amizade, luto, dor e superação e tem um projeto gráfico caracterizado por trazer uma relação entre a linguagem verbal e visual que não subestima a capacidade das crianças. Embora a compreensão da narrativa fique prejudicada sem as imagens, optei por trazer o texto abaixo para situar o leitor e farei referências a algumas imagens no decorrer da seção:

> Pedro queria dizer pedra, mas tinha a cabeça na lua.
> Lua queria dizer lua mesmo, mas parecia uma pedra.
> Desde que lera um livro
> que a lua era uma pedra grande
> que flutuava no céu,
> Pedro ficara encantado.
> Numa noite, ao passear para ver a lua,
> Pedro, que nunca olhava para o chão, tropeçou numa pedra
> e descobriu que as pedras tinham caído da lua
> e deviam ter saudades de casa.
> Então, a cada noite, Pedro juntava pedrinhas para perto da lua.
> Uma noite, Pedro levava um punhado de pedras,
> quando uma pedra muito bonita cruzou seu caminho.
> Pedro logo descobriu que era uma tartaruga,
> mas como seu casco parecia uma grande lua esverdeada,
> ele a chamou - Lua.
> Lua adorava quando Pedro a colocava no topo das pedras.

> De lá podia ver o mundo, grande e infinito, iluminado pela luz da lua.
> Pedro adorava aquela pedra linda que era a Lua e achava graça em vê-la seguindo seus caminhos.
> E assim foram crescendo, juntos, Pedro e Lua.
> Quando Pedro viajava ela ia para dentro do casco.
> Não saía nem para comer.
> Triste igual céu sem lua.
> Mas era de encher os olhos a alegria de Lua toda vez que Pedro voltava.
> Certo dia, quando chegou das férias na cidade,
> Pedro estava cheio de novidades para contar: tinha visto escadas rolantes, elevadores panorâmicos e tanta gente bonita que teve até vontade de morar lá.
> Como Pedro não viu Lua, quis saber da tartaruga.
> Disseram que havia dois meses não aparecia para fora do casco.
> Pedro chamou…
> Lua não veio.
> Deu dor no coração ver Pedro com saudades da amiga.
> De noite, foi levar o casco de Lua para junto das pedras.
> Lá, descobriu que tartaruga também tem saudades.
> Lua tinha mudado de casa.
> Voltou para a sua.
> Pedro amava Lua.
> Lua parecia uma pedra.
> (MORAES, 2004).

A leitura deste livro ilustrado, utilizando o Pensar Alto em Grupo, evidenciou uma prática de leitura dialógica e colaborativa que possibilitou múltiplas compreensões, convocou as professoras leitoras para um olhar mais profundo sobre a narrativa, engendrou reflexões singulares, afetando de maneiras distintas cada professora participante.

No excerto abaixo, podemos observar diferentes perspectivas e reflexões sobre a narrativa e como, num primeiro momento, as professoras focalizaram sua atenção para os sentimentos provocados pelo texto. Bethânia compartilha uma conexão emocional pessoal com a narrativa, relacionando-a à saudade de sua avó. Cínthia expressa a tristeza que a história lhe causou e levanta questionamentos sobre contar ou não essa história para crianças, e Thaís destaca o aspecto reconfortante da história, mencionando que ela oferece uma forma de amenizar a saudade. Os turnos entre 1 e 3 foram suprimidos por se tratar da introdução à vivência literária e da leitura do texto realizada por mim.

Excerto 3 - Co-construção de sentidos (I)

04 Bethânia É que essa história me lembrou um pouco minha avó que já faleceu e ela sempre falava da questão de olhar para o céu, ver a estrela mais brilhante … então me levou para lá. E é engraçado que a gente ouve isso quando a gente é criança, a gente acredita quando a gente se torna a gente acha que não vai acreditar, mas faz doze

anos que ela faleceu, mas os dias mais pesados de saudades eu ainda deito e fico virada para a janela procurando a estrela mais brilhante, e aí essa história me levou para esse momento. Mexeu um pouquinho.

05 Dianne É isso que a literatura faz. Obrigada, Bethânia. O que é que vocês acharam do livro, da história? Vamos lá gente.

06 Cínthia Eu achei a história triste, bem triste, e aí aquele tipo de história que as crianças ... Eu falei que foi uma história muito triste, que é aquele tipo de história que a gente pensa, "será que a gente conta essa história para uma criança ou não?". Eu pensaria muito assim para contar, porque eu me emocionei, eu sou muito chorona, eu acho que na hora que eu fosse contar talvez eu me emocionaria também, talvez por fatos recentes que também aconteceram.

07 Dianne Tudo bem, faz parte.

08 Thaís Eu acho que além de trazer essa saudade, acho que também traz um conforto, porque está ali, de alguma forma ele arrumou um jeito de matar a saudade, então traz mesmo essa lembrança, também me emocionei ali com a Bethânia, com a Cínthia, mas também traz esse conforto de saber que você tem ali como matar um pouquinho dessa saudade.

09 Dianne E essa saudade é de quem para quem, Thaís?

10 Thaís Acho que de ambos, acho que dá de quem está lendo, dos personagens, de quem está lendo, de quem está escutando, acho que é de quem sente, de quem se identifica ali.

É interessante observar como uma narrativa aparentemente simples provoca a emergência imediata de sentimentos profundos nas professoras. Isso ocorre, em parte, pela evocação de contextos pessoais e conhecimento de fundo que auxiliam o leitor na busca pela compreensão, mas também pela nossa capacidade de formar imagens quando lemos (WOLF, 2019). Podemos dizer que a compreensão da leitura também é multimodal quando o leitor lança mão de processos evocativos distintos, tais como: criar relações cerebrais para aspectos visuais, compreender os pensamentos e sentimentos dos personagens por meio da empatia, acionar e acrescer o conhecimento de fundo.

No turno 4, numa experiência afetiva com essa leitura, Bethânia ativou seu próprio conhecimento, interagiu com imagens e inferências, procurando dar sentido às suas emoções. Já Cinthia, no turno 6, e Thaís, no turno 8, se sentiram afetadas pela narrativa, mas também pela escuta sensível da fala de Bethânia.

Poder conversar sobre o que se lê e ouvir relatos diferentes sobre a mesma leitura sugerem ao leitor passar da sua própria perspectiva à perspectiva de outros e, com isso, compreender a profundidade das emoções que emergem a partir do texto literário. Nas palavras de Maryanne Wolf (2019, p.57), “[...] o ato de assumir a perspectiva e os sentimentos de outros é uma das contribuições mais profundas e insuficientemente anunciadas dos processos de leitura profunda”.

No excerto analisado também há a presença de muitas inferências, como nos turnos 6 e 8. Cinthia achou a história triste e, por se achar muito chorona, tem dúvidas se levaria essa história para ler com as crianças, pois acha que, no momento de contar a história, talvez se emocionaria também. Já Thaís acha que, para além da tristeza, a narrativa também traz um “conforto”.

Kato (1985) já refletia sobre os processos de processamento da informação a partir de propostas de teóricos da área das ciências da cognição e da inteligência artificial. A intenção era identificar esses processos na integração de novas informações ao conhecimento prévio do leitor. Ela descreve dois tipos básicos de processamento cognitivo da informação que também servem para identificarmos o perfil leitor.

O processamento descendente (*top-down*) é caracterizado pela ativação do conhecimento prévio sobre o tema e não é consciente - ou seja, não é linear e faz uso intensivo e dedutivo de informações. Vai do macro para a microestrutura, da função à forma. Leitores desse tipo, como Bethânia, Cinthia e Thaís, nos turnos 4, 6 e 10, respectivamente, captam facilmente as ideias principais do texto, porém fazem suposições em demasia, sem muitas vezes, confirmá-las com dados do texto.

Por outro lado, o processamento ascendente (*bottom-up*) é caracterizado por um processo consciente do leitor que utiliza informações visuais e linguísticas de forma linear e indutiva, construindo o significado de maneira composicional com base nos dados do texto. Esse tipo de leitor tem mais dificuldade em compreender informações implícitas e, por assimilar detalhes explícitos do texto, não consegue distinguir facilmente o que é mais relevante do que é ilustrativo ou redundante no texto.

Excerto 4 - Co-construção de sentidos (II)

11 Beatriz Eu gostei da história também e na minha percepção ela tem dois momentos assim, para mim a história começou a mudar no momento quando você falou, "eles foram

crescendo juntos Pedro e Lua", eu pensei, "ué, mas como é que a lua vai crescendo?". Só aí eu fui me tocar que tinha a tartaruga, e a tartaruga chamava a Lua, e aí foi indo para um outro caminho, que até então eu estava muito ligado só nesse ponto do Pedro e a Lua, sem dar muita atenção que ele tinha dado o nome para a tartaruga de Lua, e aí só depois, parece que a história ficou dividida para mim, sabe, em dois momentos assim. Eu achei a história triste, mas eu achei também de uma maneira leve para falar dessa partida e da saudade, então eu gostei da história e também que me chamou atenção foi o fato do livro ser todo em branco e preto as ilustrações.

12 Dianne Bem observado, Bia, essa escolha do Odilon de fazer essa ilustração preto e branco. Por que será que ele usou essa ilustração preto e branca? Quando eu perguntei para a Thaís de quem é que era a saudade, tem um trecho eu vou relembrar vocês, quando o Pedro volta de viagem e aí ele não viu a Lua e quis saber da tartaruga, disseram que havia dois meses não aparecia para fora do casco. O que é que acontecia quando o Pedro foi embora, o que a Lua fazia?

13 Beatriz Ela ia embora também, se escondia no mundo dela.

14 Dianne Aqui gente, a ideia também é que vocês possam falar de sensações que o livro trouxe, de acontecimentos como alguns de vocês trouxeram, mas também de coisas que nos remetem a pensar, sabe? Do tipo, gente, essa saudade de que lugar, que momento? Eu fiquei pensando quando eu li, às vezes a gente só se dá conta da saudade quando perde, porque o Pedro fez isso, a Lua foi embora e aí ele ficou lá olhando a lua com essa saudade, mas como é que será que ficou a Lua dois meses sem o Pedro? Ele ficou dois meses fora, às vezes a pessoa está ali com a gente, viva, e a gente também não dá essa importância. Concordam ou viajei demais?

15 Bethânia Eu concordo com você, Dianne, eu acho que hoje em dia é mais fácil a gente falar sobre sentimentos etc., mas antigamente assim, mais na geração da minha mãe, tinha muita dificuldade em falar que você amava uma mãe, amava a filha, e hoje em dia eu falo para os meus filhos milhões de vezes por dia eu te amo, eu estou aqui para o que você precisar. E a minha mãe olha ela fala, assim, "nossa, eu consigo falar isso para os meus netos com tanta facilidade para vocês eu tinha assim um pouco de dificuldade". "Mas tudo bem mãe, nas suas atitudes você conseguia mostrar", mas assim a gente precisa aprender, a gente não sabe o dia de amanhã, a gente não sabe quem vai estar aqui amanhã, o que a gente vai passar, o que vai acontecer. Por isso beije e abrace, é muito clichê isso, mas assim nem todo mundo consegue entender beijo e abraço …, beijo e abraço meus filhos todo dia, minha mãe mando mensagem de bom dia mesmo sabendo que daqui cinco minutos vou encontrá-la. E assim, eu acho que é importante que as crianças também coloquem falando, se a gente fosse ler esse livro com uma criança, que é importante que ela coloque os sentimentos dela para fora, que ela consiga oralizar o que ela sente,

sendo bom, ou sendo ruim, que ela aprenda a respeitar o que ela sente, respeitar o momento dela. Então acho que esse livro consegue pegar vários aspectos que assim teoricamente seriam difíceis a gente acessar com crianças menores.

16 Dianne Isso, Bethânia. Aparentemente é um livro simples, ele tem uma leitura, uma narrativa curtinha, frases curtas, quando a gente voltar naquela discussão das idades, para qual idade que é? De repente a gente olha e fala, "esse aqui para as crianças pequenas da primeiríssima infância pode ser super interessante". Mas é um livro (..), eu escolhi propositalmente porque é um livro que mexe com a gente que é adulto, então como é que a gente vai destrinchando essas camadas com as crianças? A Bia trouxe a questão do preto e branco, por que preto e branco? O que é que isso significa para a gente?

17 Lia Preto e branco para mim remete uma coisa assim, não sei se eu vou viajar agora, mas isso de saudade mesmo, de antigo, sabe? Foto preto e branco, faz o quê com a gente? Faz a gente lembrar de avô, de avó, de algo assim, não sei, acho que preto branco remete a esse sentimento assim de saudade para mim.

18 Dianne É uma ideia, é uma possibilidade.

No excerto acima, podemos perceber que a prática do Pensar Alto em Grupo é dialógica e considera as diferentes vozes que emergem do discurso verbal e visual, bem como os múltiplos sentidos que podem ser atribuídos a ele. No entanto, ao analisar este excerto, fica evidente que minhas intervenções nos turnos 12, 14 e 16 foram diretivas e buscavam, a todo momento, confirmar minhas hipóteses e provocar nas professoras os sentidos que eu já havia atribuído ao texto, pois este além de ser conhecido por mim, também foi escolhido por mim para essa vivência.

Apesar de ter uma intencionalidade muito clara sobre o objetivo da atividade e dar espaço para as vozes dos participantes, senti o que muitas professoras sentem ao esperar “uma resposta pronta e rápida” dos alunos acerca do texto lido. Em outras palavras, é fundamental para o professor estar aberto às subjetividades e questões trazidas pelos estudantes, pois, como podemos perceber neste e em outros excertos, a mediação ocorre no e pelo grupo. Ao mesmo tempo, por se tratar de uma análise interpretativista, vale considerar que, como participante, também buscava a minha construção de sentidos acerca do texto lido a partir das vozes que ecoavam nos diálogos.

Dando continuidade à análise dos turnos, destaco a observação de Beatriz ao final do turno 11 para a paisagem visual monocromática das ilustrações. A multimodalidade exerce um papel fundamental na compreensão leitora. E é

interessante observar que no turno 12 eu considero relevante e pertinente a menção da professora sobre a técnica da ilustração, mas logo trago outras reflexões. Somente no turno 16 é que retomo a fala de Beatriz e abro novamente espaço para construção de sentidos sobre a ilustração de outras participantes. Lia, no turno 17, faz uma inferência interessante quando relembra de fotos antigas, preto e branca, e que inevitavelmente remetem à saudade, tema presente na narrativa.

Fonte: *Pedro e Lua*. Odilon Moraes (2004).

As ilustrações do livro e o modo como são articuladas com o texto tornam essa experiência literária única e profunda. Ainda analisando o turno 17, Lia acessou seu conhecimento de fundo e seu raciocínio analógico ao relacionar as ilustrações em preto e branco com a sensação de saudade, inferindo, assim, sobre uma hipótese por trás da escolha do autor pelos tons monocromáticos. Ao “ler” as ilustrações com um olhar mais apurado, as professoras dialogam acerca dos efeitos produzidos pelos elementos gráficos utilizados, mas também são capazes de utilizar o raciocínio analógico e a inferência de modo a “[...] desvendar os múltiplos patamares de sentido daquilo que lemos” (Wolf, 2019. p.73). A literatura infantil, assim como outras literaturas, é composta de múltiplas camadas e cabe ao adulto mediador alicerçar os caminhos para que a criança possa alcançá-las e compreendê-las.

Cabe ressaltar que a escolha por trazer todos os turnos da vivência foi justamente para dar a dimensão do quão importante é dar espaço para as vozes dos participantes e adentrar nas mais diferentes camadas do texto. No excerto abaixo, destacarei outros pontos relevantes do Pensar Alto em Grupo, sobretudo da indeterminação da metáfora.

Excerto 5 - Co-construção de sentidos (III)

19 Kelly O pouco que eu ouvi a história, eu não sei, eu acho que também pelo menos para mim, me trouxe para um lugar de que lugar que eu deixo o outro me colocar, sabe? A tartaruga quando Pedro foi embora ficou lá, e ficou triste, ficou sofrendo, e ficou até ela no final morrer, então que lugar que ela deixou o Pedro colocar ela, e o que essa saudade se transformou, porque o sentimento era saudade, no que ele se transformou no final até ela acabar morrendo por conta disso.

20 Dianne Perdeu o colorido da vida. A primeira frase do livro ele fala assim, Pedro queria dizer pedra, mas tinha a cabeça na lua, o que é que quer dizer isso? O que é que vocês pensam sobre isso? Essa questão do Pedro quer dizer pedra, o que é que é a pedra? O que é que a pedra demonstra simbolicamente, metaforicamente para a gente? Além dessa dureza?

21 Beatriz Dureza, rigidez.

22 Bethânia: A falta de sentimentos no caso.

23 Lia Eu acho que vai um pouco de encontro com o que a Kelly falou assim do lugar que se coloca, porque ele tinha que ser pedra, ele tinha que ser fortaleza, ele tinha que ser forte, mas a cabeça dele estava na lua, então, será que ele tinha que ser pedra? Do lugar que colocaram ele, Pedro queria dizer pedra, mas tinha cabeça na lua, ele teve que ser alguma coisa, mas o comportamento, ou sentimento, pensamento dele … outro. Acho que vai um pouco de encontro com o que a Kelly falou.

24 Dianne Essa questão da racionalidade, parece que o Pedro, a pedra remete muito a questão do pé no chão, de você estar ali muito firme, e aí traz esse oposto, a cabeça na lua, o que é que é aquela pessoa aluada, às vezes fala, "fulano é aluado. Fulaninho tem a cabeça no mundo da lua", o que é que é isso quer dizer quando a gente fala isso? O que mais, gente? Vocês acharam as histórias tristes, Cínthia está na dúvida se traria para os alunos, talvez não, a Kelly também está falando que não, para a turma dela ainda não.

25 Kelly Achei muito triste. Eu fiquei com pena da tartaruga, porque eu acho que o Pedro usou ela enquanto ele precisava, depois quando ele não precisava mais ele foi embora e largou ela.

26 Dianne Concordam com a Kelly?

27 Beatriz Não, eu discordo da Kelly, eu acho que por ele ter essa característica de ter a cabeça na lua ele não fez isso pensando propositalmente, porque ele tinha um sentimento pela tartaruga, pela Lua, mas talvez os afazeres da vida, a rotina, enfim, fez com que ele precisasse passar esse tempo fora, de alguma forma, ele achou que ela fosse totalmente, sei lá, independente, que conseguia passar por esse período. Eu acho que está ligado, esse fato de ela ter deixado ela esse período está ligado a essa primeira frase do livro que diz que ele era pedra, mas ele tinha a cabeça na lua.

28 Bethânia Mas só complementando o que você está falando, Bia, será que ele também não achou que a tartaruga por parecer uma pedra ela não sentiria tanta falta dele assim? Ela suportaria por ter uma rigidez, por parecer ser forte?

29 Beatriz Sim, pode ser, pode ser que ele não levava em consideração que o nome dele era Pedro e significava pedra, mas ele via nela essas características.

30 Lia Eu já acho que ele não pensava nada disso, se ele tinha a cabeça na lua, ele era um cara tão de boa, que ele não estava nem preocupado com o sentimento dela ou não, sabe? Nem passava pela cabeça de, "eu vou viver a minha vida e ser feliz", não sei se eu concordo mais com a Kelly, "vou viver minha vida e ser feliz, e ela está aí, é forte vai dar conta do recado".

31 Kelly Desapegadão, tchau, beijos, me liga.

32 Lia Eu acho que ele foi entendeu? Até pela característica dele, não é porque ele é Pedro que ele é um cara racional, e forte, com o pé no chão e tudo mais. Ele é um *bon-vivant*, ele foi lá ser feliz, a pedra, coitada sofreu por ele, sofreu, "que pena perdi, triste, fiquei triste, sei lá, gostava dela", mas acho que eu vou mais na ideia da Kelly. Eu não sei se ele tinha toda essa preocupação de, "ela é forte porque ela é pedra", porque se ele tivesse essa preocupação ele ia pensar, "mas eu sou Pedro, eu sou pedra também", entendeu? Não sei.

33 Bethânia Entramos no ramo da responsabilidade afetiva agora.

34 Beatriz … nome que ele tinha, essa característica de Pedro, essa obrigação de ter, sei lá, sabe? De levar em consideração que o nome dele significava pedra. Eu acho que isso ficava … das outras pessoas observarem, para mim a percepção que eu tenho é que ele era um cara sentimental sim, porque ele se apegou com a tartaruga, tem toda essa vivência com ela. Mas em algum momento por conta, porque tem aquela passagem que ficou muito marcada para mim, que é e foram crescendo juntos, então me remete a mudança de rotina, comportamento, responsabilidade e a partir daí ele precisou fazer outras coisas que não deu conta de atender às necessidades afetivas da tartaruga. Então eu fico com um lado de que o Pedro era bom sim.

35 Kelly A Bia sendo Bia.

36 Bethânia Vendo o lado bom da vida. Mas é engraçado que a gente pela fala de cada uma dá para perceber, que a gente sempre traz a nossa vivência para o que a gente interpreta da história. Eu talvez tenha falado isso por que? Porque meu marido passou um ano e meio em Portugal, e depois voltou e ficamos bem, assim, fui a tartaruga da história, mas sobrevivi. Então assim a gente vai trazendo a vivência, a gente vai trazendo as experiências de vida que a gente tem, e por mais que a gente passe horas debatendo, com certeza a gente nunca vai chegar no consenso em relação a culpa, entre aspas, do Pedro em relação a morte da Lua.

37 Lia Bethânia, super concordo com você, porque acho que para mim a leitura é exatamente essa. Estou com meu marido há seis anos e ninguém nunca largou a mão de ninguém, sabe assim, momentos ele foi Pedro e eu fui a tartaruga, ele foi a tartaruga e eu fui Pedro foi lá e um segurou a mão do outro. Eu acho que é isso assim, é muito do que a gente vive mesmo, do que a gente conhece, porque você lembrou da sua avó, eu não tive nenhuma lembrança assim afetiva. Mas eu acho que é isso mesmo, a gente interpreta de acordo com aquilo que a gente vive, com a bagagem que a gente tem.

O excerto acima traz a continuidade do diálogo entre as professoras, permitindo a expressão de diferentes perspectivas e experiências pessoais. Observamos como cada participante - inclusive a formadora/pesquisadora - contribui com sua visão e interpretação da história, relacionando-a com suas próprias vivências e conhecimentos de fundo. As interpretações metafóricas presentes no diálogo são a associação observada da tartaruga com a pedra, representando a ideia de tristeza, dureza e falta de sentimentos. As professoras sugerem que Pedro (que significa “pedra”) atribui essa característica à tartaruga. Além disso, discute-se o contraste entre a cabeça de Pedro, na lua, e a pedra, representando racionalidade *versus* imaginação e desapego.

No entanto, as opiniões das professoras divergem sobre a intencionalidade de Pedro em abandonar Lua. No turno 21, Beatriz revozeia a fala de Dianne no turno 20. Bethânia, no turno 22, infere que a “dureza e a rigidez” remetem à falta de sentimentos. Beatriz, no turno 27, e Lia, nos turnos 30 e 32, acreditam que Pedro não agiu de forma proposital, sendo influenciado pelas demandas da vida e subestimando a importância afetiva da tartaruga. Já Bethânia, nos turnos 28, 33 e 36, e Kelly, nos turnos 19 e 25, interpretam que Pedro foi desapegado e egoísta, negligenciando os sentimentos do animal. Essa divergência de interpretação e a presença de incongruências no diálogo refletem a complexidade da natureza

humana e a subjetividade da interpretação de uma história. Cada participante traz suas próprias experiências pessoais, se escutam, concordam ou discordam e vão moldando suas visões sobre a situação apresentada. A base do "Pensar Alto em Grupo" evidencia a variedade de perspectivas e interpretações possíveis em uma discussão coletiva. A presença de metáforas e incongruências acrescenta níveis de significado à narrativa, permitindo que as participantes explorem diferentes aspectos e reflexões sobre a história de Pedro e Lua.

Retomando o conceito apresentado anteriormente sobre o perfil dos leitores, trago no último excerto um exemplo interessante do processamento ascendente *(bottom-up*). Porém, pela extensão do excerto, optei por subtrair os turnos 44 a 65 nos quais o diálogo ficou em torno da nova edição do livro e outros assuntos mais aleatórios.

Excerto 6 - Co-construção de sentidos (IV)

38 Jéssica Dianne, agora eu me senti até um pouco mais leve assim, quando a Lia falou que é de acordo com as bagagens emocionais. Porque para mim, de verdade, não passou da história de um menino que tinha uma tartaruga, ponto. Menino que tinha uma tartaruga, e ele viajou e a tartaruga morreu, e acabou. Aí o pessoal começou a falar e eu, "gente e aí e agora? Tipo, não vou falar nada, vou ficar quieta".

39 Kelly Gente, estou preocupada, estou preocupada com as minhas vivências, porque eu só consegui ver uma história de abandono aí, só isso.

40 Jéssica: Não, eu consegui ver uma história de tipo um menino que tinha um bicho, que …. era Rocha e ponto, acabou a vida, o ciclo, e tinha um céu e a Lua. Aí começaram a falar de familiares, de céu, de sentimento, de abandono e eu estou aqui me sentindo tipo muito mal, porque para mim, sei lá, a história acabou e acabou, tipo essa história entrou por uma porta e saiu pela outra, e quem quiser que conte outra. Não consegui ir, sabe? Aí ainda bem que agora Lia terminou a frase dela com "é de acordo com as nossas bagagens afetivas", então sei lá, eu devo estar vazia, alguma coisa assim. Mas ponto, foi, era só um adendo.

41 Lia Jéssica, você é ótima. E pelo amor de Deus não leva como regra não, Dianne.

42 Jéssica Não, a Bethânia quase chorando, a Cinthia, a Thaís falou, "ambas as pessoas sofreram" e eu tipo, "gente, eu não sofri, eu estou aqui plena", a tartaruga morreu, acabou a vida. Aí fiquei pensando, até justificando, "dois meses, mas dois meses para uma tartaruga morrer, ela não ficou fedendo embaixo da cama e tal? Tipo, meu, ninguém viu que a tartaruga?". Sei lá, eu fui por esse caminho assim, não fui. Aí gente, será que preciso fazer umas terapias assim, não sei.

43 Dianne Não, as vivências vão resolver seus problemas, Jéssica. (risos) Você colocou seu incômodo (..).

66 Dianne Exatamente. Tem leitura certa? Quem que falou, nós vamos ficar aqui a noite inteira e não vamos chegar no consenso, existe um consenso para a literatura?

67 Cinthia Não.

68 Kelly Não.

69 Jéssica Se existe eu estou fora de todos aqui.

70 Lia Ou você que está no contexto e a gente está fora, Jé. Também pode ser.

71 Dianne Jéssica, deixa eu te fazer uma pergunta, você está sendo super racional viu, nessa história. Não, mas sem julgamentos, eu estou trazendo o ponto que você pegou da história, que eu acho que é bem legal para essa nossa conversa aqui, porque tem gente que não vai ler porque vai chorar, você já não teria problema nenhum em ler (...) e tudo certo. Só que como que a gente com as crianças, a gente vai permitir, permitir eu não gosto da palavra, porque parece essa coisa de poder, mas dar a oportunidade, oportunizar que as crianças percebam que cada uma tem um sentimento diante de uma história?

72 Jéssica Minha opinião, acho que depende um pouco da faixa etária e do seu objetivo, de repente, uma leitura livre abrir talvez para um diálogo, que nem você fez aqui que cada um fale um pouquinho, mas eu acho que tem que pensar um pouquinho na faixa etária. Por exemplo, os meus, pequenininhos, eu acho que eles iam partir do Pedro menino, buscar referências de alguém que eles conhecem com esse nome, e a tartaruga simplesmente um animal. Eu acho que eles não iam trazer nenhuma referência dessas que a gente levantou aqui, talvez, a menos que ele estivessem, sei lá, de repente passado por alguma perda, ou tivesse algum animal de estimação, aí sim, se tivesse uma bagagem emocional por trás desse contexto. Se fosse, por exemplo, sei lá, no meu caso que graças a Deus, por enquanto, ainda não trago essa bagagem de morte de pessoas muito próximas e afins, eu acho que seria a história do Pedro, o menino que tinha um animal e ponto, sabe? Morreu, acabou, de repente nem morreu, porque em nenhum momento no livro diz que morreu, diz que virou uma lua, de repente virou uma lua, eu acho que eles iam partir mais para essa questão lúdica, sem ser com essa questão racional, com essa bagagem emocional. Os meus pequenininhos, partindo do princípio do João também que talvez, João é o meu filho de seis anos, que tem uma imaginação mega, super, hiper fértil assim, mas que não tem essa questão emocional também por trás da perda, do luto, eu acho que ele iria para a lua, e a lua minguante que ele também gosta dessa questão de céu, ele partiria por esse caminho. E nós, como professores, sempre levar ler e deixar sem pôr a nossa opinião, como já foi dito, anteriormente, sabe? Não é porque eu acho que o Pedro é o Pedro, e a tartaruga é a tartaruga que alguém vai se emocionar, ou vai

chorar, vai trazer alguma referência vou falar, "fala sério, é só uma tartaruga, morreu, acabou, Pedro foi, vamos para a próxima", não. Acho que eu respeito, a base de tudo, principalmente acho que na leitura e a opinião das crianças que por menores que sejam, vão trazer uma bagagem ou não dessa história ou de outras.

73 Bárbara Difícil a gente contar uma história sem expressar um sentimento nela, é aquela coisa de você observar sem julgar, de você ler sem julgar, sem colocar um sentimento, independentemente do que cada um falou aqui, contar a história e deixar as crianças expressarem aquilo que tocou. E aí cada uma vai ter o seu entendimento, cada uma vai chegar no seu ponto aí de raciocínio e tudo mais, mas é muito difícil. A gente já começa escolhendo uma história que tem alguma coisa com a gente, a gente não escolhe uma história sem um julgamento, então a gente só pega uma história que tem alguma ligação, ou que condiz com alguma coisa, a gente não pega sem um julgamento. Eu acho que é muito difícil a gente contar uma história, ou pedir leitura de algum livro, alguma coisa para as crianças sem pré-julgamento, porque se de repente você deixasse esse livro na prateleira, Dianne e falasse assim, "professoras escolham os livros para trabalhar essa semana", tem gente que já pegaria, tem um pré-julgamento, se lê a história não vai contar, e agora quem gostou vai contar. Então fica nesse nosso, nesse pré-conceito, pré-julgamento, pré-leitura para apresentar essa leitura, mesmo realizando a leitura antes. Então é difícil escolher livros nesse ponto, contar histórias nesse ponto, mesmo problematizando, de repente, você quer pegar um ponto específico da turma, mas você pode aflorar outros, é muito difícil.

74 Dianne A ideia é que a gente consiga, eu acho que foi, depois quero ouvir o que vocês acharam da vivência, acho que foi uma primeira que a gente fez aqui. Mas a ideia é acolher todas as visões, todas as ideias. E a ideia também é a gente poder dar oportunidade para que isso seja feito. O que eu observo na minha prática de formadora, olhando muito professores, mediadores de leitura, que às vezes essa leitura ainda fica no instrumental. Então esse livro, se a gente ler em um batidão provavelmente a gente não vai acessar muita coisa nele, provavelmente a gente vai ficar em uma leitura mais superficial mesmo. Jessica vou usar você aqui, mas com todo respeito à sua visão do livro, porque tem a ver com o *frame*[61], eu escrevi no chat, é o *frame* de cada uma e é isso mesmo. Para a Thaís, por exemplo, a Promessa do Girino[62] ((livro discutido em outro encontro que trata da metamorfose dos animais)) pegou para ela, aqui teve gente que achou engraçada a história, vamos lá, e vamos contar. Então aquilo também já mostrou que assim para cada um vai bater de um

[61] Trata-se de um conceito que "[...] corresponde ao domínio semântico de um conceito associado ao evento comunicativo, capaz de ativar um conjunto de associações lexicais relevantes para a interpretação (PALTRIDGE, 1997 apud KLEIMAN, 2006a).

[62] Esse livro conta a história de uma lagarta e de um girino que se apaixonam, mas que devido à metamorfose de ambos e após o sumiço da lagarta, algo inesperado acontece. Apesar de divertido, o livro causou divergências entre as professoras sobre valores éticos, o certo e errado e que tipo de literatura podem submeter as crianças.

> jeito, isso que a Bárbara está falando da escolha que o mediador faz, da escolha que esse professor faz ao trazer as obras para as crianças, a gente tem que tomar muito cuidado, porque senão a gente faz ali escolhas muito de acordo com o nosso *frame*, muito de acordo com o nosso ponto de partida. E a gente pode não permitir que as crianças acessem outros sentimentos, outras coisas que a literatura tem esse poder. Então, façam esse exercício, deixa lá, eu sei que vocês têm um cantinho de leitura, tudo bem que são de livros selecionados por vocês, mas de repente alguma criança leva um livro de casa, livros que vocês não conhecem, experimentem essa sensação do inesperado, sabe? Dessa coisa mais do coletivo mesmo, dessa coisa, "gente, eu vou ler junto com vocês, eu não conheço essa história", ou perguntem para as crianças. "Olha, vocês vão escolher livros da casa de vocês para a gente ler na turma", pode ser que elas tragam livros que vocês conheçam, pode ser que não. E aí não tem problema nenhum, a gente descobre junto. Então, desde que a gente tenha esse tempo de ouvir, de ouvir a opinião do outro, de refutar hipóteses. A gente fez muitas coisas aqui, coisas que de repente você fala, "nossa, não tinha pensado nisso, mas a Kelly falou, nossa, verdade, gente. Nossa, faz todo sentido", olha como é importante para essa nossa construção, para aprofundar na leitura. Lembra que eu falei que o livro, ele é cheio de camadas? E ele é mesmo. A gente vai descobrindo quando a gente conversa sobre ele…

Neste longo, mas necessário excerto, percebo os caminhos pelos quais as professoras percorreram para a construção dos sentidos. Não se formam leitores sem que se explore toda a densidade textual. Marcuschi (2008) exemplifica essa ideia usando a metáfora proposta por Dascal, que compara o texto a uma cebola, a qual as partes internas simbolizam as informações mais objetivas que não podem ser interpretadas de maneiras diferentes. Já a camada intermediária, segundo o autor, é o espaço das inferências, das leituras diversas e válidas. A camada mais externa é a mais propensa a equívocos, pois corresponde ao domínio das nossas crenças e valores. É nesse contexto que surgem as extrapolações, os sentidos que não são autorizados pelo texto.

Corroborando Kato (1985) quando diz que leitores que utilizam mais o processamento ascendente, são mais vagarosos e pouco fluentes, não tiram conclusões apressadas, porque constroem significado a partir dos dados explícitos do texto, Jéssica, somente no turno 38, faz menção ao texto de forma bastante literal, decodificando as informações presentes no texto, mas, aparentemente sem considerar a importância do contexto.

38 Jéssica Dianne, agora eu me senti até um pouco mais leve assim, quando a Lia falou que é de acordo com as bagagens emocionais. Porque para mim, de verdade, não passou da história de um menino que tinha uma tartaruga, ponto. Menino que tinha uma tartaruga, e ele viajou e a tartaruga morreu, e acabou. Aí o pessoal começou a falar e eu, "gente e aí e agora? Tipo, não vou falar nada, vou ficar quieta".

É interessante observar como as participantes, inclusive eu formadora/pesquisadora, recebem essa contribuição que difere das demais, nas quais o processamento descendente (*top-down*) é mais utilizado.

Desse modo, há que se considerar que um leitor maduro e proficiente vai utilizar esses dois processos cognitivos de leitura a depender da familiaridade que se tem com o tema. Assuntos familiares, cujo conhecimento de fundo pode ser mais acessado, o processamento descendente (*top-down*) é mais presente nos leitores. Ao passo que em assuntos mais distantes, menos conhecidos pelo leitor, o processamento ascendente é mais utilizado. Jéssica, no turno 72, afirma que nunca passou por situações de perda ou luto e, por isso, as inferências das colegas não fizeram tanto sentido para ela. No entanto, é importante que leitores como Jéssica consigam se distanciar da literalidade do texto e procurem acessar outros processos de leitura profunda (imagens, empatia, conhecimento de fundo, inferências, analogias, análise crítica).

Segundo Wolf (2019), se os leitores não acionam esses processos, dificilmente vão ultrapassar o limite do que já sabem e evoluir seu conhecimento. É preciso sempre estar aberto para o novo, para o desconhecido e, assim, ressignificar o saber. Nesse sentido,

> [...] na medida em que o texto tem como figura maior a construção da metáfora, é possível ir muito além do escrito. A metáfora cria arestas, faces, dúvidas. E esta metáfora em função da arte, da beleza, abrirá portas para muitas e infindáveis paisagens que já existiam na alma do leitor (QUEIRÓS, 2012, p. 68).

A primeira vivência literária realizada com o grupo permitiu experienciar a potência de um livro literário para as infâncias e promoveu reflexões importantes sobre a formação leitora de cada participante. Com sensibilidade, as ilustrações e a narrativa verbal foram compondo significados para as participantes ,que, ao se ouvirem e negociarem sentidos, abriram espaço para uma visão estética própria da literatura, que nos mobiliza, nos convoca frente à leitura e nos humaniza (Candido,

2011). Assim, considero de extrema relevância para a formação de professoras que também formam leitores, o Pensar Alto em Grupo, utilizando um bom livro de literatura infantil, para que possam experienciar as sensações, afetos e diálogos advindos da obra literária. O livro escolhido, extrapolou minhas expectativas para essa vivência, aproximando o grupo e vivenciando a escuta, a empatia, tão fundamentais para a formação leitora.

5.3 A escolha dos textos literários

O trabalho do formador, esse agente de letramento ao qual refere Kleiman (2006a), começa muito antes do planejamento da ação. Ele tem início com as práticas de leitura literária nas quais esse formador se insere, que tipo de literatura conhece e lê, se frequenta bibliotecas, livrarias, eventos literários, se lê críticas literárias e acompanha os lançamentos e a produção editorial. Um segundo passo de enorme importância é a seleção de textos para a ação planejada. Conforme discutido no capítulo 2, a intencionalidade é fundamental para qualquer ação pedagógica, sobretudo nas práticas de leitura literária.

Com a ampla oferta de livros infantis e de vendedores persuasivos batendo à porta das escolas e apresentando o catálogo de editoras, é imprescindível refletir sobre a concepção de infância permeada nas narrativas apresentadas e fazer escolhas coerentes e assertivas, priorizando os seguintes aspectos que constituem a obra literária de qualidade, a saber:

Quadro 6 - Critérios de seleção para obras literárias de qualidade

Conteúdo temático	Compreende os temas que são abordados em primeiro plano nas obras literárias e que tenham relevância para a formação do leitor, considerando a realidade contemporânea e histórica.
Materialidade textual	Diz respeito às características do texto, como: polissemia, ficcionalidade, subjetividade, função poética da linguagem (utilização de recursos linguísticos, discursivos e estéticos diferenciados; ruptura com aspectos convencionais de uso da linguagem, entre outros).
Projeto gráfico-editorial	São todos os aspectos que se referem à editoração de uma obra, incluindo as ilustrações, constituindo o produto final da mesma, tal como será veiculada socialmente, na sua materialidade (texto, portador, suporte).

Fonte: Matriz de critérios para a seleção de livros de literatura do programa "*Leia com uma Criança*" (ITAÚ SOCIAL, BRÄKLING, 2017).

Nesse sentido, a priorização de “[...] textos efetivamente literários, abertos, polissêmicos, da melhor qualidade, que sejam capazes de provocar o leitor das mais diferentes maneiras e evitem caminhos demasiadamente facilitadores e demagógicos” (CECCANTINI, 2012, p.11) é primordial para qualquer trabalho com leitura literária que tenha como objetivo contribuir para a formação leitora de seu público.

Essa premissa vale, obviamente, para a seleção de textos escolhidos para a formação das professoras referidas na pesquisa. Ao longo dos encontros, procurei selecionar textos literários para as infâncias, mas também uma diversidade de gêneros (prosa e verso) para os adultos, como auto-ficção, romances, contos, crônicas, poemas com vistas à ampliação do repertório literário das professoras e realização de vivências do PAG.

É o que vou destacar nos excertos que se seguem referentes ao encontro 6, cuja leitura do poema “*Contranarciso*”, de Paulo Leminski (2013), propiciou uma reflexão profunda e dialógica sobre a realidade.

> em mim
> eu vejo o outro
> e outro
> e outro
> enfim dezenas
> trens passando
> vagões cheios de gente
> centenas
>
> o outro
> que há em mim
> é você
> você
> e você
>
> assim como
> eu estou em você
> eu estou nele
> em nós
> e só quando
> estamos em nós
> estamos em paz
> mesmo que estejamos a sós
> (LEMINSKI, 2013, P. 32)

Este encontro teve a duração de 1 hora e 30 minutos em formato online e contou com a participação de nove professoras. O poema foi digitalizado e disponibilizado para as professoras e a obra “*Toda Poesia*” (LEMINSKI, 2013) foi

apresentada por mim. A vivência gerou um total de 50 turnos e teve início com a leitura do poema feita pela professora Kátia.

Excerto 7 - O outro que eu vejo

7 Dianne Vamos falar um pouquinho sobre ele? O que vocês sentiram?

8 Kátia Eu senti eu, o outro, nós, isso fala do nosso dia a dia, trens passando, vagões cheios de gente, não vejo o trem, mas eu vejo carros, eu vejo muita gente durante o dia inteiro, me relaciono muito com as pessoas, demais, é intenso todos os dias. Então esse poema eu acho que fala um pouquinho de mim e eu acredito que fala da maioria de todos nós, é isso.

9 Maria Eu acho que ele fala um pouquinho de mim, de nós mesmos no sentido de que além de se relacionar com os outros a gente passa por diversas situações o dia todo, o tempo todo, onde a gente se vê nas outras pessoas, nas outras situações, onde a gente se coloca, precisa se colocar também no lugar do outro, e se ver no outro para que o outro também se veja na gente. E a gente só consegue ficar em paz em nós mesmos quando a gente também se vê no outro. Acho que é isso.

10 Kelly Eu senti de uma outra forma. Eu sinto que ele traz um pouco sobre a falta de atenção aos detalhes do nosso cotidiano, da nossa vida. Tudo é muito corrido, tudo que a gente vive é muito intenso e, muitas vezes, eu sou uma pessoa que tem um olhar mais voltado para os detalhes e a gente sente isso no decorrer da nossa vida, a gente corre, a gente pega, a gente vai, a gente leva, a gente busca a gente faz. A gente fala com as pessoas como a Kátia falou, a gente rodeado de pessoas, a gente conversa com as pessoas e muitas vezes a gente não é atento aos detalhes, a gente não a gente fala com aquela pessoa e a gente não pergunta como foi o dia daquela pessoa, se ela está bem, por que é que ela está com aquele olhar mais caído. Então eu sinto, para mim eu sinto muito mais essa questão de faltar atenção aos detalhes do nosso dia a dia, do ambiente, do que o mundo pode proporcionar para a gente, do que essas relações podem proporcionar para a gente, que as relações são trocas importantes, e a gente precisa estar atento aos detalhes, então foi o que eu mais senti.

11 Bárbara Eu vi um pouquinho da reflexão, conforme a gente fala com as pessoas é aquilo que a gente retribui, sabe aquilo que você planta, você colhe. Então se você planta coisas boas, seu dia está agitado e você acaba agitando as pessoas, às vezes você está irritado, você acaba irritando as pessoas, tem que observar muito aquilo que você quer para tudo, para a circunstância, para a situação. Então a gente tem que se ver no outro, se o outro está agindo daquela maneira com você é porque às vezes você está agindo daquela maneira como o outro. E acaba refletindo em tudo, desde quando a gente acorda até no tropicão, vai, sei lá, no pé da cama que a gente pode

carregar essa dor o dia inteiro, ou como de repente, "está tudo bem, passou, agora vamos seguir alegremente".

12 Bethânia Hoje uma psicóloga foi fazer observação na minha turma na parte da tarde e ela falou, "a primeira vez que eu faço a observação em uma escola montessoriana e eu fiquei fascinada como você seguiu o que as crianças foram falando, e eu nunca tinha percebido isso e você mostrou muito empolgação pelo assunto". A gente começou a falar de desenvolvimento, comparando bebês com crianças maiores e a gente acabou falando de transplante de órgãos assim, foi seguindo o interesse da turma. E ela falou assim, "é tão lindo ver isso, ver como você motiva e etc.". Eu fiquei pensando nisso assim, nós como educadores a gente planta sementinhas nas crianças e o quanto a gente pode servir de espelho, servir de motivação para que as crianças façam as coisas. Então quando ele fala sobre a questão de eu, nós, o outro que vai passando, vão passar tantas crianças pela gente, e vão passar só um ano com a gente da vida todas delas, mas a gente tem o dom, a sorte a felicidade de plantar e deixar uma sementinha tão boa nelas. E esse foi o que me refletiu a isso, essa poesia.

O poema leva a reflexão sobre a relação entre as pessoas e a importância de se ver no outro, evitando o pensamento narcisista. As falas das professoras se concentraram, a princípio, na superficialidade do texto e no modo literal em que as palavras estão dispostas no poema. Nos turnos 8 e 9, as professoras Kátia e Maria destacaram a identificação pessoal com o poema como uma representação da vida cotidiana, repleta de sentimentos intensos e relacionamentos profundos. Isso sugere que o poema ressoa com a experiência comum de estarem envolvidas com outras pessoas, confiantes para uma sensação de pertencimento e conexão.

A professora Kelly fez um contraponto no turno 10 abordando a falta de atenção aos detalhes em meio à correria do cotidiano. Ela vê o poema como uma reflexão sobre como as pessoas muitas vezes não conseguem apreciar os detalhes das emoções e situações devido à pressão e à intensidade da vida moderna. Isso adiciona uma camada crítica à análise, apontada para a necessidade de desacelerar e prestar mais atenção ao mundo ao nosso redor.

Já no turno 11, Bárbara faz uma reflexão acerca da responsabilidade que cada um tem nas relações e, ampliando a análise, considera a responsabilidade pessoal nas relações destacando que a forma como agimos pode afetar diretamente as experiências dos outros ao nosso redor. Ela faz uma leitura descendente (*top-down*) utilizando exemplos de sua vida e tentando estabelecer relações com o texto.

Por fim, a professora Bethânia faz uma análise para além das vivências cotidianas e explora o papel da educação e da influência das professoras em moldar as perspectivas e ações das pessoas. Também se referindo a uma experiência pessoal, ela interpreta o poema de modo a deixar um impacto positivo nas crianças, especialmente quando se está em posições de influência, como a educação.

Aqui vale ressaltar a força que tem a dimensão tradicional da educação no discurso de Bethânia, que ainda vê o professor como aquele responsável por “plantar a sementinha” ou passar valores e conhecimentos às crianças. Isso incorre, frequentemente, numa educação bancária que não privilegia o saber dos estudantes. bell hooks (2017) pondera “[...] que o professor sempre será o principal responsável, pois as estruturas institucionais maiores sempre depositarão sobre seus ombros a responsabilidade pelo que acontece na sala de aula” (HOOKS, 2017, p. 18) e pela forma que agem seus alunos.

Pode-se inferir que, na primeira parte da vivência, as professoras ficaram na superfície do poema, estabelecendo relações com a vida delas próprias e relacionando-o à formação da sociedade e da cultura. No excerto seguinte, podemos perceber como, ao encarar o poema na sua materialidade textual - ou seja, aprofundando o sentido que as palavras evocam no leitor -, cada perspectiva contribuiu para uma compreensão mais abrangente do poema e como ele ressoa com diferentes aspectos da experiência humana.

Excerto 8 - O outro que há em mim

13 Dianne O que mais? Gente, não tem, o interessante, dessas vivências que a gente faz aqui e também quando a gente faz com as crianças, é que não tem um certo e errado, a gente vai, como a Kelly falou, "gente isso para mim, me levou para um outro lugar, não é esse que vocês estão falando", porque são as diferentes perspectivas, são as diferentes leituras que a gente faz e de como que a literatura tem esse poder de nos afetar de diferentes formas. Então esse poema eu gosto muito, primeiro assim, o nome dele, vamos falar do nome Contranarciso, o que é esse contra Narciso? Quem foi Narciso?

14 Maria Me passa a ideia de ser contra uma ideia posta, narciso alguém que olha para si próprio, só para si próprio, para o seu próprio umbigo, digamos assim, só o seu eu, é um Contra Narciso, contra si próprio alguém que só olha para si mesmo, precisa olhar um pouco para o entorno que está ao redor, me traz essa ideia o nome.

15 Lia Narcisista é aquele só pensa nele, então acho que contra Narciso é aquele seria mais altruísta, talvez mais altruísta, a minha leitura é essa.

16 Bethânia Eu acho que vai para boa e velha empatia capacidade de se colocar no lugar do outro, imaginar com que você poderia ser para o outro, como você pode ser melhor para o mundo em vez só de pensar o que o mundo pode fazer de melhor para você.

17 Dianne Quando ele fala assim: o outro que há em mim é você, você, você. Assim como eu estou em você, eu estou nele, em nós, e só quando estamos em nós estamos em paz, mesmo que estejamos a sós. É muito lindo isso, porque eu acho que a gente tem falado muito, muito sobre e acho que Montessori ele traz isso muito forte também que é essa coisa da visão cósmica, do coletivo, desta humanidade, para onde estamos indo? E aí como a Bethania trouxe, a boa e velha empatia, o princípio de alteridade … Qual que é a questão ali do se relacionar com o outro, de olhar o outro? Eu acho que são boas reflexões, esse poema ele traz boas reflexões para o nosso momento histórico, para esse nosso momento de humanidade mesmo. E o contra Narciso eu também acho que é exatamente isso, toda vez eu lembro da música do Caetano “Narciso acha feio que não é espelho”, ele só consegue se ver, o que é do outro não é bom, o que é do outro é menor, o que é do outro não me importa muito, e aqui faz uma contraproposta para esse modelo de humanidade, que a gente está vivendo. Meninas e o que vocês acham que este poema ele tem a ver com a questão da literatura, de um modo geral, eu escolhi um poema do Leminski que é super poeta nosso, com um poema que ele é curtinho, mas ele é super profundo, ele emerge aí muitas questões nossas. Mas olhando para ele, falando do outro em mim, eu vejo o outro, o que isso tem a ver com a literatura? Com base em tudo que a gente discutiu até agora nessa afirmação. Podem falar o que vir a cabeça gente.

18 Bethânia Como sempre eu vou para o lado mais dos sentimentos, eu acho que é a capacidade de a gente conseguir contar histórias, e usar histórias para falar de sentimentos, falar sobre situações. Essa semana, por exemplo, na roda de leitura uma das meninas leu um livro chamado Silêncio, não lembro o nome do autor, e serviu para a gente falar sobre o excesso de conversa em sala de aula. Eu não tinha planejado falar sobre isso, mas no momento que ela deu a opinião dela sobre o livro, porque quando a gente compartilha a gente fala, "recomenda, não recomenda" e cada um fala um pouquinho sobre o livro que leu. Serviu que a gente conseguir falar sobre o silêncio da sala de aula quando a gente precisa, quando a gente não precisa, respeitar o momento que o outro precisa de silêncio, você pode não querer fazer silêncio, mas talvez o outro precise. Eu acho que todos os livros que a gente trouxe, a gente sempre trouxe a questão de trabalhar situações cotidianas.

19 Thais Acho que para completar ali o que a Bethânia falou, além de a gente trazer essa questão do conhecimento e de compartilhar, eu acho que é trazer o que cada um se

identifica, o que a criança vai se identificar, o que significa para a gente, o que vai significar para o outro.

20 Dianne Mais alguém? Como é que a gente tem empatia ou como é que a gente consegue se enxergar? Quem é esse outro? A Kátia quando leu o poema logo falou, ela falou, "eu me vejo, esse poema é para mim, porque eu cruzo com as pessoas, eu vejo as pessoas eu tenho esse contato". Legal a Kátia estava falando do dia a dia dela, das coisas dela. Como é que a gente consegue ver uma notícia, por exemplo, de um massacre indígena e se mobilizar com isso? Como é que a gente vê uma notícia da guerra da Ucrânia e se sente mobilizado por isso, afetado por isso, de alguma forma? Quando a gente vê uma situação de racismo acontecendo muito perto da gente, por que é que aquilo nos leva a pensar diferente e a tomar uma posição antirracista diante daquele fato? Vamos tentar aqui falar do que nos leva isso, como vocês acham que a gente pode? E aí pensando, na gente, mas também pensando nas crianças, como é que as crianças vão adquirindo isso?

21 Thais Acho que é aquela frase do que eu não desejo para mim, eu não desejo para os outros. Então a gente se coloca, você perguntou o que a gente sente, como a gente se mobiliza, acho que é exatamente, a gente se coloca no lugar de quem está sentindo aquilo. E aí o que está ao nosso alcance, a gente tenta fazer, mas eu acho que o sentimento que a gente tem é de exatamente se colocar no lugar do outro e não desejar, se a gente não deseja para a gente a gente não faz, e a gente não deseja para o próximo.

22 Maria E acho que além disso também, por mais que hoje o professor seja visto mais como um mediador e não mais como um transmissor, nós ainda estamos nessa esfera, não sei se seria essa palavra, mas nós ainda estamos em um lugar de que estamos ensinando algo, então o que nós estamos ensinando para as crianças? O que eles estão aprendendo nesse convívio com a gente? Eu sei que eles têm a bagagem, que traz de casa, que traz das famílias que nem tudo é só nós que passamos para eles, mas será que no momento que eles estão conosco eu também estou fazendo a minha parte? Será que eu também estou mostrando os caminhos certos? Será que eu também estou mostrando a forma certa de agir, qual é o caminho mesmo, a atitude correta se tomar, o posicionamento que eles precisam ter diante dessas situações? Qual é a minha parcela na formação dessa criança lá no futuro, não só no futuro porque hoje em dia muito pequenos, eles já sabem da opinião deles a respeito de muita coisa, então qual é a minha parcela nessa parte de opinião, na formação, na construção desse cidadão?

23 Dianne A Maria traz um ponto bem importante que é desse papel, do papel do professor, será que empatia a gente ensina a ter? Essa é uma questão também, quando eu falo quem é esse outro, que o elemento que escreve aqui é você, é você, você é outro, o outro, e aí ele fala de dezenas de trens passando, cheios de gente centenas, se a

> gente tomar aqui como um princípio de que somos todos diferentes, a gente está falando aqui de muitas questões, de muitas muitos aspectos. E Maria, eu entendo o que você traz, mas é aquilo também o professor também é um outro, nós também somos seres humanos, então a gente às vezes também não consegue fazer tudo que a gente acha que é capaz de fazer. Acho que também tirar esse peso nosso, dessa responsabilidade é bem importante. Porque senão a gente fica em uma coisa de exemplo, de professor que precisa dar o exemplo, que precisa fazer, e eu acho que tem, mas não é só isso.

Antes de prosseguir na análise deste, julgo necessário apontar que o texto literário, a partir da vivência do PAG, além de buscar a leitura profunda do poema pelas participantes, também evoca temas inerentes da prática pedagógica e da proposta de formação. Desse modo, minhas intervenções, muitas vezes mais orientadas, serviram para conduzir o olhar das professoras para a conceitualização da prática a partir de teorias estudadas.

Inicio o turno 13 convidando as professoras a pensarem sobre o título do poema, de modo a explorar a co-construção de sentidos atribuídos a ele. Vários temas emergem durante a vivência e é notável como cada professora traz sua perspectiva, retomando pontos de fala de outras e relacionando o poema com questões de identidade, empatia, literatura e papel educacional.

A discussão sobre o significado do título revela diferentes interpretações. Maria, no turno 14, vê o termo como algo que se opõe ao narcisismo, sugerindo uma atitude mais aberta para o ambiente. Já Lia, no turno 15, relaciona-o a altruísmo, enquanto Bethânia, no turno 16, enfoca a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro. Essas experiências demonstram como os leitores atribuem significado ao título, com base em suas próprias experiências e conhecimentos de fundo sobre a temática.

De um modo geral, as participantes reconhecem o poder da literatura em abordar questões cotidianas e emoções. No turno 18, isso fica evidente quando Bethânia compartilha uma experiência utilizando um livro de literatura para discutir um tema na sala de aula. Por conseguinte, no turno 19 e no 21, Thais completa a fala da colega destacando a identificação e a conexão emocional que os leitores podem ter com as personagens e as situações descritas na literatura. Essa perspectiva é interessante para que percebam a potência da literatura para essa formação mais humana. Como refere Antonio Candido (1972),

> [...] A literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. (CANDIDO, 1972, p. 84)

Pode-se perceber, nesse fragmento de Candido, o poder que tem a literatura na formação dos sujeitos. Mas, ao que parece, a professora Maria, no turno 22, se questiona sobre o seu papel como mediadora: “Será que ela está mostrando os caminhos certos?”. Quem precisa mostrar os caminhos certos? Qual o papel da literatura nesse sentido? Certamente não será o de moldar valores preconizados pela sociedade ou valorizados pela escola. Pelo contrário, a fruição da arte literária, “[...] não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, [...] por que faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 85).

No entanto, a minha intervenção no momento da vivência não foi de trazer esse aspecto da literatura, mas enfatizar que não cabe às professoras essa responsabilidade por ser o exemplo, por estar num patamar superior imune a qualquer problema. É preciso resgatar a dimensão humana dessas professoras que erram, acertam, buscam respostas e aprendem com os outros para que as mesmas possam se entregar às experiências leitoras junto com seus estudantes e se fortalecerem como agentes de letramento.

Entre os turnos 24 e 33, as professoras seguiram numa discussão sobre algo que teria ocorrido na escola com uma menina negra e como a gestão da escola, as professoras, funcionários e família reagiram diante da situação. A partir do turno 34, a professora Beatriz, que tinha chegado um pouco depois do início da formação, pede a palavra e conduz um argumento bastante relevante sobre o racismo estrutural.

Excerto 9 - O outro que há em nós (I)

34 Beatriz Boa noite. Eu peguei meio andando aí, mas eu queria fazer alguns comentários com relação à questão do Narciso que eu ouvi, eu lembrei de uma frase que eu ouvi recente em um curso que eu estou fazendo, que é uma frase até que acho que é de

uma música do Caetano Veloso que diz, que Narciso acha feio que não é espelho. Então eu acho que é isso, e aí fazendo esse link com a questão que foi levantada agora da educação antirracista, eu acho que todos esses pontos são muito importantes e devem ser considerados. Porque fazendo esse link com o Narciso é uma coisa muito sensível, para mim, por exemplo, que sou uma mulher negra, para as outras professoras negras aqui eu acho que fica mais sensível. Não que obrigatoriamente os negros tenham que saber lidar com isso, ou tenham vivenciado isso, mas eu acho que nessa situação aqui a gente é mais sensível para isso. Mas como que para outras pessoas que não tiveram essas vivências, como que a gente vai se sensibilizar e mobilizar exatamente para fazer alguma coisa? Porque, sinceramente, como é que eu vou sentir aquilo que está acontecendo lá na Ucrânia? Como que isso vai me tocar de alguma forma é muito mais difícil para lidar. Assim como eu entendo que é muito mais difícil perceber uma situação sutil de racismo que acontece no ambiente que a gente está, do que a facilidade que eu tenho, por exemplo, para perceber ou que outras professoras que já tem outra vivência, porque é um lugar diferenciado. Então eu acho que essa formação interna e essa força do conjunto é o que pode realmente transformar uma instituição, em uma instituição antirracista. ( ) Eu acho que é uma coisa que a gente precisa pensar, e outra coisa que eu achei muito importante que foi levantado aí é a gente assumir todos os dias que nós somos racistas sim, e quando ouvir dizer, "você é uma pessoa racista". É isso, está certo, eu sou uma pessoa racista, eu sou uma mulher negra e nem por isso eu deixo de ser racista, porque está enfronhado aí na nossa sociedade, infelizmente. Então a gente tem que lidar com isso. E quando a gente assumir eu sou uma pessoa racista, a gente vai ter cuidado com as mínimas palavras, por exemplo, que a gente vai usar, e isso já vai fazer a diferença.

35 Bethânia Eu lembrei de uma situação que aconteceu na escola, eu acho muito bacana compartilhar, não vou citar nomes dos alunos. Existia uma roda de conversa onde cada criança estava falando sobre o seu medo e uma das crianças falou assim, "eu tenho medo de gente grande na rua, que anda com a cara fechada ou com blusa fechada". E aí uma aluninha falou assim, mas então você ia ter medo do meu pai, porque ele é grande, anda sempre com o capuz, um óculos escuro e sempre com cara de bravo e a mesma camiseta preta". Ele falou assim, "não, mas o seu pai eu não teria", ela falou assim, "então por que você teria de outra pessoa se você nem conhece a pessoa?". Então assim eu lembrei dessa situação e você falou da questão de empatia, e assim até saiu um pouco do assunto que estava, mas eu lembrei e eu achei importante compartilhar com vocês. E assim é uma questão, a gente não precisa passar pelas coisas que as pessoas estão falando, e assim, voltando um pouco da questão dessa conversa sobre racismo etc. Eu sei que para quem talvez não viva essa situação fica um pouco chato, entre aspas, falar o tempo inteiro sobre

esse assunto, mas para quem passa é muito necessário, é muito necessário a gente ter esse tipo de conversas.

36 Beatriz Eu tenho feito um trabalho lá na minha turma, que eu julgo bem interessante assim e eu percebo o quão as crianças estão abertas para aprender isso, enquanto eles estão interessados em conhecer outra cultura, o quanto é legal você nessa idade ter a oportunidade de conhecer isso, porque eu não tive essa oportunidade. Então, eu vendo assim como eles são abertos para lidar com tudo isso é muito prazeroso, a educação é mais diversificada também, a gente conhecer a cultura europeia, a cultura asiática, a cultura africana e entender que tudo isso faz parte da cultura brasileira é outra coisa, eu acho que é uma vivência diferente. Então eu acho que cada detalhe faz a diferença, a gente fala, às vezes a gente não percebe, "mas olha, é o seu cabelo no final do dia seu cabelo está todo tipo espevitado. Olha, será que não dava para passar algum gelzinho no cabelo para o seu cabelo ficar mais para baixo?". Gente, como assim? São características físicas e as pessoas são diferentes, a gente tem que lidar com essa diversidade, e essas falas afetam também as profissionais, eu acho, sabe? As pessoas, as adultas, porque a gente se preocupa muito com as crianças, mas as pessoas, os adultos tem que estar bem preparados, tem que estar bem emocionalmente para poder passar isso para as outras crianças. Então, eu acho que essas sutilezas assim que às vezes passam despercebidas a gente tem que tomar muito cuidado, porque isso fere e desanima também, porque é um peso muito grande que a gente tem que carregar.

37 Dianne Eu imagino Bia, mas isso que você falou é bem verdade assim, o quanto que hoje, nos dias de hoje, com a quantidade de oportunidade de conhecimento que a gente tem, seja por estudos, ou seja por entrevistas, as pessoas falando sobre isso, assim, a gente só não aprende mesmo quem quer, quem quer se envolver, quem não está afim de mexer nisso, mas de fato, acho que a gente tem muito campo para buscar esse conhecimento e buscar essa mobilização que a Kelly falou e questionou tanto. Será que a gente se mobiliza? Como que a gente se mobiliza?

Vivemos uma situação muito grave no país no que se refere ao racismo estrutural e as formas de violências reais e simbólicas que crianças e adultos de pele preta são submetidos. A escola é lugar de acolhimento, aprendizado, mas também pode ser um lugar onde emergem situações de racismo, pois esse espaço representa a sociedade. As crianças que estão em formação trazem referências de suas famílias, dos espaços que frequentam, e cabe à escola estar atenta a qualquer situação de violação de direitos e preconceitos, mesmo que não haja uma intencionalidade por parte da criança que cometa a agressão.

Mais uma vez uma abordagem dialógica que propicie a manifestação de diferentes perspectivas e que exercite a escuta e a empatia torna-se fundamental no espaço escolar. A literatura, nesse sentido, é um excelente dispositivo para conversas complexas sobre assuntos urgentes, como vimos no excerto acima. O tema deste encontro formativo era “literatura e empatia”, conforme descrito no quadro 5, e o texto escolhido por mim para a vivência do PAG foi o poema “*Contranarciso*”. A minha intencionalidade estava evidente, no entanto, os caminhos percorridos pelo grupo, de acordo com as experiências de cada uma, levaram a discussão para um tema de extrema importância e que não tem espaço para reflexão no cotidiano escolar.

No turno 34, Beatriz constrói seu argumento a partir da discussão do grupo, mas também mobilizada pelo poema lido. Fica indiscutível, nesse excerto, que o texto literário abre portas para conversas que propiciam a reflexão, a autocrítica e a possibilidade de uma transformação tanto do trabalho pedagógico quanto dos próprios sujeitos que vivenciam a experiência do PAG. Nas palavras de Antonio Candido, a literatura humaniza à medida que “[...] exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 1972, p.82).

Seguindo nos turnos 35 e 36, Beatriz e Bethânia seguem a discussão trazendo elementos da própria sala de aula e contribuindo com ideias relevantes sobre o tema em questão. Vale destacar que as duas professoras são negras e fica manifesto que as práticas de leitura literárias que promovem em suas salas de aula tem uma intencionalidade ao trazer autores e temas sobre racismo, empatia, etc. Isso se torna relevante, pois, como disse Lélia Gonzalez (1982),

> [...] Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir este país. A essa mentira tripla dá-se o nome de sexismo, racismo e elitismo. E como ainda existe muita mulher que se sente inferiorizada diante do homem, muito negro diante do branco e muito pobre diante do rico a gente tem mais é que mostrar que não é assim, né? (GONZALEZ, 1982, p. 3)

Dessa forma, é papel da escola, não só de professoras negras evidentemente, garantir a bibliodiversidade - conforme discutida no capítulo 2 - para que crianças negras e brancas tenham referências diversas para compor suas

identidades, perspectivas e modos de ser e agir na sociedade em que vivem. Se a literatura humaniza, as referências literárias obrigatoriamente precisam estar disponíveis numa direção decolonial para buscarmos a transformação do rumo da nossa história. Desse modo, senti que era necessário reforçar a necessidade de mexermos nas estruturas do racismo estrutural, institucional e cotidiano as quais vivenciamos e, por isso, a intervenção feita no turno 37 foi inspirada pela frase de Grada Kilomba quando diz que o conceito de decolonização

> [...] pode ser facilmente aplicado no contexto do racismo, porque o racismo cotidiano estabelece uma dinâmica semelhante ao próprio colonialismo: uma pessoa é olhada, lhe é dirigida a palavra, ela é agredida, ferida e finalmente encarcerada em fantasias brancas do que ela deveria ser (KILOMBA, 2019, p.224).

Nos excertos que se seguem, procuro justificar o porquê a prática do PAG, ao propiciar um espaço para que as vozes das participantes sejam erguidas (HOOKS, 2019), nos leva a caminhos não mapeados, mas que precisam ser percorridos, sobretudo numa ação formativa, como podemos observar no turno 39.

Excerto 10 - O outro que há em nós (II)

39 Dianne O que a gente está fazendo aqui, nesta formação e vocês já devem ter percebido isso é uma conversa. É um momento que a gente tem aqui para expor, é claro que o pano de fundo dessa nossa discussão é literatura, é leitura, é mediação, mas isso faz parte. Quer dizer, se a gente não fala sobre essas coisas, se a gente não discute sobre esses assuntos da maneira como eles nos afetam, da maneira como afeta o outro e a gente não entende o porquê, porque eu não estou na pele do outro, então é nesse momento de conversa é que a gente se dá conta de tudo isso. Então eu acho que é muito fundamental e, às vezes, essa justificativa, essa coisa que porque você tem que ficar falando tudo porque que você está fazendo, que é chato, "não está confiando no meu trabalho, não sabe o porquê que eu estou fazendo". Às vezes é importante também, porque às vezes a gente faz as coisas e nem a gente se questiona, nem a gente parar para pensar o porquê que a gente fez aquilo. Então, eu acho que é um processo de desenvolvimento nosso mesmo, sabe? Pensando no porquê que a gente está fazendo as coisas, do como a gente está fazendo as coisas. Eu vou fazer mais uma pergunta que a gente está falando por aqui, e eu vou pedir para vocês me responderem rapidinho. Esse texto do Leminski afetou vocês? Afetou a gente? Sim, a gente está aqui há uma hora falando sobre, a partir dele, de coisas de um texto literário, de um poema curto, de um poeta e que traz para a gente toda essa reflexão,

tem gente aqui que está quietinha, mas eu tenho certeza que está ali pensando também.

40 Bárbara Afeta Di, e ela estava lendo um livro aqui do meu lado, e ela estava choramingando porque ela leu uma parte do livro, que ela queria que eu falasse para você que fazia parte do poema, eu falei, "filha, depois a gente conversa". Por isso que ela estava nesse chamego todo, que ela escutou o poema e ela estava perguntando se era a relação do livro de um indígena até que ela está lendo. E aí ela sem querer fez a associação, sabe assim, do que a gente estava falando com o livro, aí ela viu que não deu nada, ela já saiu.

41 Dianne Deu em tudo! (risos)

42 Dianne Mas é importante essa dimensão do afeto, que o afeto às vezes a gente acha que é uma coisa meiga, não, também afeto é tudo aquilo que nos afeta, seja positivo ou negativamente, aqui a gente está trazendo coisas boas para nosso fazer pedagógico, para coisas que a gente tem falado, para essas nossas angústias com uma situação concreta que vocês vivenciaram recentemente, isso vem à tona a partir de um texto literário, que não está falando de racismo. Por que é que a gente dá essa volta? Porque nós, e aqui eu já me incluo, mas vocês, obviamente, são um grupo, um grupo que está ali diariamente com as suas questões, com seus desafios, com as potências que vocês têm enquanto grupo, e aí isso vem à tona pela literatura. Então às vezes eu fico ouvindo vocês falarem muito com esse peso e eu falei do peso que o professor sente, dessa coisa do ensinar, e aí eu vou pegar o exemplo aqui da escola antirracista, a gente precisa ensinar. E aí vamos remeter aquele termo da educação bancária que o Paulo Freire traz, que não é só a gente falando, não é só a gente contando, não é a gente, a gente, é aqui que a gente faz. Percebam que eu não trago um conteúdo sobre o que é leitura, porque é que é importante ler, quais são as competências e habilidades que a gente desenvolve nas crianças, não é essa a tônica do curso. A tônica do curso é a gente ver o quanto que a literatura, e aí eu não estou trazendo só um texto infantil, como eu já trouxe algumas vezes, eu estou trazendo textos para a gente, textos adultos que a gente também pode ler para as crianças, mas que nesse momento nos afeta enquanto pessoas que somos, enquanto mulheres, educadoras, mães. Então acho que só para a gente também lembrar deste poder que a literatura tem.

43 Kelly Só para ficar claro aqui que estávamos falando hoje, não foi muito relacionado ao que aconteceu comigo na escola, mas relacionado com uma criança e nós como duas mulheres pretas que vivenciamos a vida inteira em escola pública, eu pelo menos. Passamos por essas situações que essa criança passou há pouco tempo, e ouvimos esses tipos de falas, falas racistas, então foi muito mais voltado em cima disso, para entender que assim o que aconteceu, você entendeu o que aconteceu com uma criança na escola, uma menina preta na escola e que a gente tomou para si, e a

gente passa e ficar remoendo porque são situações que a gente vivenciou. Então faz parte das nossas vivências. O meu levantamento aqui foi muito pautado em cima do racismo e não de qualquer outra situação que pode acontecer na escola.

44 Dianne Eu vou pedir para que vocês a partir dessa nossa conversa de hoje, que a gente falou de empatia, de alteridade, a gente falou de questões antirracistas, a gente falou da questão de reconhecer o outro. Quais são porque quando eu faço a pergunta para Katia da família, que eu falei, "Mas se a família não faz, não tem esses valores como é que a escola vai fazer?", eu queria saber o como, que vocês não desistem, que vocês vão trabalhar isso eu não tenho dúvida, mas o como. Quais são as estratégias? E aí não é essa estratégia da educação bancária do Freire, que é essa coisa de a gente ficar falando e dizendo o que tem que ser feito, o que é certo, o que é errado, sabe aquela coisa bem da dualidade? Isso é bonito, isso é feio, isso é certo, isso é errado, isso é bem, mal, isso aí é uma coisa eurocêntrica, nós fomos todos acostumados a nossa infância foi muito pautada por esses valores. A gente está falando aqui de outras desconstruções, nós somos aqui adultas que estamos dizendo o quanto que a gente precisa aprender. E aí a Bia trouxe o exemplo de como que no trabalho que ela está fazendo com as crianças, como as crianças estão abertas a essa discussão, como as crianças estão abertas a este conhecimento. Então eu queria que vocês, na prática de vocês pensassem em dois livros de literatura que vocês enxergam como uma potência para trabalhar essa dimensão do outro. Não estou falando de livros temáticos, livros que vão falar sobre como ter empatia, não é isso, a gente está falando de livros de literatura que tragam histórias, que tragam narrativas que levem as crianças a entender o outro, a compreender o outro, como Leminski disse o outro que há em mim é você, então como é que a gente se identifica? E aí eu me lembro, vocês conhecem Conceição Evaristo nossa maravilhosa autora. Ela fala daquele conceito da escrevivência, e eu me lembro e tem a ver com isso que a Kelly falou, e que a Bia, a Bethania, desse lugar delas enquanto mulheres pretas que vivenciaram muito isso na infância, provavelmente, vivenciam isso hoje em dia, sentem o racismo de um jeito muito profundo, porque estamos em uma sociedade racista. E a Conceição ela escreve os livros dela sobre mulheres negras, pretas e que vivenciam coisas, e eu como uma mulher cis, branca, quando eu leio aquela literatura me afeta, "como é que ela me afeta? Se eu não sou uma mulher negra?". Como é que eu me sinto mobilizada? Então assim estou trazendo um exemplo que acho que tem a ver com que a gente discutiu hoje, mas eu quero que vocês se remetam às crianças de vocês, então a Jéssica vai olhar para aqueles piticos maravilhosos dela. Como é que você vai contar uma história para eles que vai mobilizá-los a pensar no outro? Quando a Lia traz o exemplo, você gostaria que fizesse isso com você? O que significa isso para criança? Será que ela consegue ter a dimensão do outro? E aqui é claro que eu estou apostando que a literatura tem esse papel, ela nos ajuda muito a conseguir, a fazer essas conversas com as crianças

a ter essa dimensão. Porque a gente acredita em uma pedagogia crítica, e acho que a literatura ela tem um papel aí bastante fundamental, está bom? Alguém levantou a mão, alguém quer falar?

45 Bethânia Eu levantei Di, quando você estava falando da questão de como trazer o livro, acho que aquela palavrinha que todo mundo se irrita como a fazer as crianças entenderem que não é mimimi o que o outro sente, como não é frescura, como não é pequeno sentimento do outro. Eu acho que quando você falou isso veio essa palavrinha mimimi que me irrita tanto.

46 Beatriz Eu gostaria de falar também o seguinte Di, quando você traz essa questão da Conceição com a escrevivência e tal fazendo e reconhecendo que a pessoa tenha um outro olhar, eu consegui fazer isso com as crianças trazendo Carolina, por exemplo, porque eles quiseram saber o que é uma empregada doméstica. E aí eu fiz uma lista com eles das pessoas que trabalhavam na casa deles, eles me passaram as características físicas dessas pessoas, e aí a partir daí eles perceberam que elas tinham mais ou menos as mesmas características. E ficou muito evidente, eu acho que assim como a gente adulto consegue em algum momento sensibilizar com eles com isso, para eles é muito mais simples, a partir dali eles já começaram a perceber que eles estão no lugar diferente, e aí inclusive teve uma família que veio me agradecer dizendo, "olha, obrigado por você ter falado isso porque a criança chegou e foi falar com a pessoa que trabalha com ela, você conhece Carolina?", e a pessoa trabalhava na casa não conhecia. E ela falou, "e aí foi uma troca legal, que eles puderam conversar, ela conheceu tal", enfim. Então eu acho que é uma potência muito grande, se a gente tiver firme essa visão de que vamos trabalhar uma educação antirracista desde os bebezinhos, a gente vai conseguir mudar alguma coisa, porque eles estão muito abertos, a gente vai esbarrar nas famílias, a gente vai lá, mas aos pouquinhos a gente vai construindo isso assim. Porque é o que é ofertado mesmo. A gente recebeu uma educação eurocêntrica, a gente recebeu uma história única, então é difícil a gente desconstruir, mas se a gente começa desde lá da base mostrando que existem outras oportunidades, são outras oportunidades também.

47 Kelly A gente está fazendo alguma coisa, para isso acontecer e aí a gente se coloca nesse papel que talvez essas crianças que estão recebendo agora, essas crianças da Bia, por exemplo, estão recebendo essas informações vão pensar de um jeito diferente quando elas forem olhar para essas babás, para essas empregadas.

Nesse sentido, o PAG se configura para além de uma prática de letramento, como uma oportuna abordagem para uma formação de professores crítica e colaborativa. Esta sequência de turnos representa a parte final do encontro formativo, na qual reforço conceitos importantes sobre a prática pedagógica,

sobretudo nas práticas de leitura literária, numa perspectiva dialógica, de afetos e intencionalidade, como fica evidente nos turnos 42 e 44.

Devido ao fato de a formação ser no formato online, a professora Bárbara relata no turno 40 que sua filha, que estava por perto no momento da leitura, também fora afetada pela narrativa e estabeleceu relações com um livro indígena que estava lendo. Interessante observar que, por mais que a conversa tenha vertido para a questão do racismo, uma criança que estava oculta da formação, mas ouvindo a conversa, também relacionou o tema da empatia e da discriminação ao povos originários tão dizimados pela sociedade. No entanto, talvez por pensar que poderia atrapalhar a formação, Bárbara acolhe a filha, mas não deixa que a menina interfira e conte a relação que estabeleceu. Não se trata aqui de julgar a postura de Bárbara, mas é importante refletir o quanto não silenciamos as crianças quando elas tem algo importante a dizer, mas não “cabe” no momento ou não diz respeito ao tema em questão.

Coracini (2002) revela que o silenciamento a que estão submetidos professores e alunos - o primeiro pela conformidade ao currículo e ao livro didático, e o segundo por obediência ao professor - impede ambos de construírem sentidos acerca de suas possibilidades de existência. E é exatamente de encontro a essa postura que o PAG se constitui uma prática de letramento que oportuniza que as vozes dos participantes sejam ouvidas, acolhidas e (re)significadas. Como formadora/pesquisadora, implicada nesse contexto, também tive minha voz acolhida e percebida pelas participantes. Apesar das inúmeras e longas intervenções que fiz, procurando dar um contorno àquilo que emergiu das vozes de Bethânia, Kelly, Beatriz que, como professoras negras, sentiram o espaço aberto para falarem tanto de suas percepções pessoais nos turnos 43, 45 e 47, como também de suas práticas de leitura literária, como a professora Beatriz relatou no turno 46 acerca do trabalho com a autora Carolina Maria de Jesus (1914-1977), e das possibilidades de impacto na vida das crianças que refletiram sobre o tema, e que, como diz Kelly no turno 47, “a gente está fazendo alguma coisa” para mudar, ou ao menos transformar, a forma como as crianças vão olhar para o racismo.

Pelo silêncio manifestado pelas outras participantes que tiveram oportunidade de falar, mas que permaneceram em silêncio reflexivo, é possível inferir que as vozes emergidas nesta vivência literária do PAG também vão transformar a maneira como as outras professoras foram afetadas por essa discussão sobre o racismo,

pois “[...] ali, onde as palavras não se encerram, os silêncios se oferecem à escuta” (BAJOUR, no prelo)[63]. Cada um tem uma forma de absorver as informações e elaborar questões de cunho muito íntimo e profundo. Nesse caso, fica evidente também, o quanto pessoas brancas, muitas vezes, não se sentem confortáveis ou autorizadas a falar sobre racismo na presença de pessoas negras, pois estas é que têm o lugar de fala (RIBEIRO, 2017).

Por fim, como pontua Wolf (2019), durante o processo da leitura profunda,

> [...] Acolhemos o Outro como um hóspede em nós mesmos e, por momentos, nos tornamos o Outro. Por um determinado tempo, abandonamos a nós mesmos; e quando retornamos, às vezes acrescidos e fortalecidos, estamos mudando intelectual e emocionalmente. [...] Assumir uma perspectiva não só conecta nossa empatia com o que acabamos de ler, mas também expande nosso conhecimento interiorizado do mundo (WOLF, 2019, p. 58-59).

Assim, a leitura profunda de um texto literário quando feita de maneira dialógica, com reflexão, debate e escuta, como no encontro formativo explicitado pelo excertos acima, promove uma das capacidades mais importantes para o ser humano do século XXI: a empatia.

5.4 Formação de leitores literários: entre a teoria e a prática

Abordar a formação de leitores literários na escola, seguindo arcabouços teóricos, que, apesar de complexos, mostram caminhos relativamente acessíveis para a professora: conhecer a literatura para as infâncias, selecionar bons livros, saber justificar a importância da literatura para a formação das crianças, não didatizar, aprender sobre os modos de ler para e com as crianças, promover as interações, aprimorar a escuta, acolher diferentes pontos de vista acerca do lido e ampliar o repertório cognitivo, social e cultural das crianças e dela mesma, pode parecer um percurso interessante para formadores de professores. Porém não é possível destituir outras concepções que são fundantes para compreender as minúcias dessa prática de letramento. Me refiro às concepções de educação e de infância que permeiam o inconsciente coletivo das professoras e que refletem no seu fazer pedagógico, inclusive nas práticas de leitura literária com as crianças.

---

[63] “*Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação*”, de autoria de Cecília Bajour, a ser publicado pelo selo editorial Emília e Solisluna (2023).

Os últimos excertos trazidos para essa análise fizeram parte do último encontro formativo com as professoras, denominado “Encontro 12”, cujo objetivo foi levar a discussão sobre a poética das infâncias e fazer um fechamento da formação. O encontro teve a duração de 1 hora e 30 minutos e contou com a participação de 6 professoras.

Excerto 11 - Potência Imaginativa (I)

1	Dianne	Eu vou fazer uma brincadeira com vocês, porque vocês falaram de todos os livros aí é muita prosa e pouca poesia, eu sei que poesia a gente geralmente não gosta muito de ler, a gente lê muito para a infância, com as crianças, mas depois que a gente fica adulto, a gente acaba não lendo mais. E muitos professores, muitos falam "aí, poesia é difícil, eu não consigo ler, não me identifico, acho que não tem nada a ver", não sei o que vocês pensam sobre isso? Alguém aqui gosta de poesia para adultos? Não, a Bia, não, não gostou. É interessante isso, o que vocês estão vendo aqui? ((mostra um copo com água))
2	Beatriz	Um copo com água.
3	Dianne	O que mais?
4	Maria	Balançando, desenho no copo.
5	Dianne	Não, não vale, eu até depois que eu vi eu falei, eu podia ter um copo liso, esquece do desenho.
6	Maria	Uma moça segurando um copo.
7	Dianne	Uma moça segurando um copo, onde está essa moça?
8	Beatriz	Copo e água.
9	Maria	Em uma sala.
10	Jéssica	Sentada na cadeira.
11	Maria	Sozinha. Em uma terça à noite chuvosa.
12	Dianne	Abram os microfones e vão falando.
13	Bárbara	Água em movimento.
14	Maria	Água gelada, água fria.
15	Bethânia	Um líquido transparente, porque a gente não sabe se é água.
16	Maria	Água que passarinho não bebe.
17	Dianne	Já imaginou, tudo isso? (risos)
18	Bethânia	Depois dessa terça-feira chuvosa da Di.

19 Maria Dificuldade de entrar na internet chovendo, tudo isso é água que passarinho não bebe.

20 Dianne Chuva, pode ser chuva? Vocês veem chuva aqui?

21 Maria Tempestade em copo d'água.

22 Bethânia Lágrimas, já que é para lamentar.

23 Bárbara É aquela história do meio vazio, meio cheio? Sabe aquela coisa de aí, "o copo está o que para você?".

24 Dianne O que mais? Vamos lá. Lágrimas, chuva, tempestade, gotas, mar revolto, pode ser um mar revolto? … Pode. É uma brincadeira que eu fiz com vocês, na verdade, não sou eu, um poeta o Sérgio Vaz[64] que é bem conhecido do sarau da Cooperifa, enfim, das periferias. E ele brinca que para fazer poesia, a gente precisa sair daquilo que é literal, e a gente vai para aquilo que é metafórico, aquilo que vai para o simbólico, aquilo que gera muitas interpretações. E é muito interessante que quando a gente mostra um copo de água, o que você vê? Água, copo, a gente vai para aquilo que é literal, aquilo que a gente está vendo. Mas o que pode ser? Aí a gente já começa: é a moça que está lá em uma sala, coitada, triste, aí a Bethânia fala, lágrimas. Quer dizer, você sai do que é literal e você vai para algo que é mais poético, que é metafórico, que é desse campo que as crianças habitam tão bem. Por isso que a gente fala, "nossa, a gente lê muita poesia com as crianças", e por que é que depois que a gente vira adulto a gente deixa de ler? E por que é que as crianças gostam de poesia? Será que é só por causa da rima? Alguém já teve aqui uma experiência de trabalhar com poesia com criança, como é que é isso? Como é que são as escolhas das palavras? Das metáforas?

25 Maria Eles adoram. Eles adoram eles adoram escolher, principalmente quando eles percebem que a combinação que eles escolhem rimam, as letras rimam, as palavras, os sinais e que eles conseguem combinar as frases entre si, que elas têm sentido, eles se acham o máximo. Lá no segundo eles adoram, eles conseguem fazer os joguinhos de rima, eles ficam super felizes.

26 Dianne Muito bom, Bethania também trabalhou com cordel, trabalhou com bastante rima e eles gostam das palavras rimadas. Mas tem que ter sentido, como é que vocês veem isso? Como é que vocês veem o sentido?

27 Bárbara Lá no quarto ano o projeto literário foi sobre poesia, e aí eles perceberam que nem todas as poesias têm sentido, nem todas as poesias contam uma história. E aí foi interessante, porque eu fiz várias propostas com eles de produção de texto, e aí eles tiveram produções que eles fizeram sim um sentido naquela poesia como se fosse uma história com rimas e tudo mais, tiveram poesias que não tinha sentido nenhum, e

[64] Essa atividade foi inspirada no poema "*Oficina de Poesia*", de Sérgio Vaz (2011, p. 161).

aí foi mais o jogo de palavras. E, no final, eles acabaram descobrindo que foi algo que virou engraçado, e tiveram algumas coisas para o lado bem profundo mesmo, e até a pessoa que fez, até uma das crianças que fez uma poesia, ela ficou admirada que ela colocou o nome dela da poesia de depressão, não tinha nada a ver. A base da poesia dela era do Elias José e tem tudo a ver, e aí ela foi para o outro lado. E é bem bacana, porque eles conseguiram construir bastante poesias assim foi uma experiência interessante, e o mais interessante foram eles lerem as poesias que não eram deles, essa construção e eles perceberem a questão da rima, a questão que algumas coisas tinham sentido, outras não. Então eu acho que trabalhar com poesia é muito válido.

28 Dianne Vou pegar uma. Fala tua Bárbara para trazer aqui para a gente falar. “Nem toda poesia tem sentido”. O que vocês acham disso?

29 Thais Acho que é a interpretação de cada um, tem que fazer sentido ou para quem está lendo, ou para quem está escrevendo, o sentido é de qualquer pessoa.

30 Maria Exatamente, às vezes o sentido ( ) às vezes, o sentido está para quem escreve de uma forma, e às vezes para quem lê e estão interpretando, ele está de outra maneira. Às vezes, acho que o sentido ele não é o mesmo sempre, para mesma, para todas as pessoas ele não é o mesmo, eu acho que ele é variável ele, depende do momento também. Acho que é por isso que o adulto às vezes tem uma certa resistência até com a poesia, porque dependendo do momento você tem uma forma diferente de olhar poesia, não sei, eu gosto de poesia.

31 Bethânia Falando nessa questão de ter que fazer sentido ou não, durante a produção do cordel, estava fazendo o cordel da sala, o coletivo, e aí a turma queria rimar livro usado com amassado, de tanto ser usado ele acabou amassado. Para parte do grupo isso estava fazendo super sentido, porque enfim uma rima, ficaria engraçada, e uma criança ficou muito brava. Ela falou assim, "isso é um absurdo, isso é uma falta de respeito com livro, nem por brincadeira a gente pode fazer". E aí eu achei muito engraçado, porque assim a maneira como cada um interpretou que foi escrito foi muito particular, então cai nessa questão de o que para você pode fazer sentido, para o outro não faz. Então não tem como ser literal.

32 Dianne E isso é muito interessante, porque se a gente vai para o literal na palavra que está escrita ali acontece isso que a criança fez, quer dizer, "não, não pode amassar", mas o que é que quer dizer esse amassado? O que quer dizer? E é difícil entender metáfora, a gente está falando aqui, mas é complexo, se a gente não trabalha com as crianças desde o início que nem sempre aquilo que está ali escrito é, a gente pode interpretar de outras formas, nem sempre isso aqui vai ser um copo de água, ele pode ser muitas outras coisas. É difícil, a gente quando vira adulto a gente não consegue mesmo entender a metáfora. Então todos esses processos metafóricos que as poesias trazem com mais evidência, de fato, elas dão sentidos plurais para as

> crianças, para a gente. Então causa um certo desconforto na gente enquanto professor, porque a gente está ali, muitas vezes, em busca de uma resposta, e a gente vai encontrar muitas respostas, quando a gente abre para dizer "o que vocês acharam? O que pode ser esse amassado do livro?". Embora, ele seja a rima, mas por que é que foi escolhida essa palavra? E aí gente, assim, vamos entrar nisso, mas tem estudos linguísticos que falam que tem uma escolha metafórica, a metáfora, a metonímia, não é à toa que a gente escolhe aquela palavra para estar ali, ela tem um sentido que é muito da subjetividade de cada um. E aí é claro, para quem escreveu aquela poesia, aquele texto, aquilo tem um sentido, para quem lê vai ter outro e tudo bem.

A análise do excerto revela uma reflexão interessante sobre as dificuldades das professoras e dos adultos leitores, de modo geral, em compreender metáforas, visto que,

> [...] o maior problema que o texto literário apresenta para o leitor é, de fato, a linguagem figurada com suas incongruências, que, associadas as lacunas ou vazios do texto, desafiam o leitor a resolver o enigma num intenso trabalho inferencial (ZANOTTO, 2020, p. 129).

Daí a importância levantada - por meio da brincadeira do copo - em cultivar a capacidade imaginativa das crianças para a formação de leitores sensíveis à linguagem poética.

No início dos turnos 2 ao 10, as professoras relataram de forma bastante literal o que estavam vendo. Dos turnos 11 ao 19, elas tentam transcender o sentido literal, nos quais já há um movimento de inferências “água gelada, um líquido, água que passarinho não bebe”. Somente após o turno 20, quando dou a pista sobre a chuva, é que as professoras vão para um campo mais metafórico e de construção de sentidos. Interessante observar que o que ocorreu na brincadeira é, em alguma medida, o que também ocorre na leitura de um texto literário quando o leitor fica na superficialidade do texto e não abre espaço para os múltiplos sentidos que podem advir do texto.

Procuro sensibilizá-las para a diferença entre uma abordagem literal e uma mais metafórica, destacando que a poesia exige essa habilidade de transcender o óbvio e explorar o simbólico, como explícito no turno 24. Menciono que, à medida que envelhecemos, tendemos a perder essa habilidade de apreciar a poesia, enquanto as crianças continuam a explorar esse campo de maneira mais natural graças à sua imaginação potente.

A partir do turno 25 é possível expandir a análise para a experiência de trabalho com crianças e poesia, conforme relatado pelas professoras. Maria refere que as crianças apreciam brincar com palavras, que gostam de criar jogos de rima e combinar palavras para formar frases que tenham um certo sentido, muitas vezes percebendo que podem criar diferentes significados com as mesmas palavras. Já no turno 27, Bárbara conta sobre um trabalho que realizou com as crianças do 4° ano com poesia. Ela diz que “eles perceberam que nem todas as poesias têm sentido, nem todas as poesias contam uma história”, e isso, ao que parece, também é uma crença da professora ao se referir à poesia como um gênero em que o principal é “a questão da rima, a questão que algumas coisas tinham sentido, outras não”.

Nessa direção, podemos inferir que talvez quando a poesia traz palavras em que a compreensão é mais literal, os poemas têm sentido e, quando trazem figuras de linguagem, não tem sentido. Ou então, que o sentido é totalmente retirado de poesias uma vez que o que vale para o aprendizado das crianças é a capacidade de rimar e compreender o estilo do gênero. É importante que os professores discutam com as crianças sobre a estrutura e os aspectos estilísticos dos gêneros literários, mas, fundamentalmente, precisam incentivar e provocar as crianças por meio de indagações, de modo que possam se envolver com os sentimentos e as imagens evocadas pelas palavras. Explorar o simbolismo, a metáfora e as incongruências nas poesias ajudam os alunos a desenvolver uma apreciação mais profunda das sutilezas da linguagem e a aplicar essa sensibilidade a outras leituras.

Já para Thais, no turno 29, e para Maria, no turno 30, as poesias têm sentido, porém podem ser diferentes para cada um, manifestando, assim, as subjetividades que cada leitor traz. Bethânia, no turno 31, retoma a questão do literal e do metafórico com um exemplo de sala de aula bastante interessante para o assunto debatido. Pode-se perceber como é fundamental a criação de um ambiente em que os alunos sintam-se livres para expressar suas próprias interpretações e sentimentos em relação à poesia. Isso estimula a confiança e a criatividade, propiciando que cada aluno desenvolva sua própria relação pessoal com as palavras e as emoções transmitidas pela poesia.

> Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais

> tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida.[...] o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica na sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. [...] O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo (HOOKS, 2017, p.17-18).

O esforço coletivo que bell hooks aponta também é um elemento chave para as vivências do Pensar Alto em Grupo, especialmente na formação de professores. As intervenções da formadora/pesquisadora nos turnos 24, 28 e 32, embora resgatem conceitos mais teóricos e conteúdos da formação, não são diretivas. Ao contrário, são imbuídas de perguntas que levaram o grupo de professoras a refletirem e construírem um raciocínio coletivo que tem relação com os conteúdos sobre a formação de leitores literários, mas, mais do que isso, que tem relação com a prática de cada uma delas.

Faz-se necessário, portanto, uma distinção entre o PAG realizado na sala de aula com as crianças e o PAG realizado como estratégia de formação. Enquanto no primeiro, a professora deve abrir mão de seu poder de autoridade interpretativa e diretiva para observar os caminhos que os alunos fazem para a construção de um novo pensamento coletivo por meio da escuta ativa que cada participante faz, no segundo caso, é necessário que a formadora teça costuras entre as falas das professoras e os conceitos estudados, e que traga referências que ampliem o repertório cultural do grupo. Todavia, ambas as práticas são orientadas pelo dialogismo democrático.

No excerto abaixo, enfatizo a questão supracitada com os turnos 34 e 35, nos quais discuto fragmentos do livro "*Casa das estrelas: O universo pelo olhar das crianças*", de Javier Naranjo (2019), já que o tema do encontro era justamente a poética das infâncias.

Excerto 12 - Potência Imaginativa (II)

34 Dianne Mas falando da poesia, e acho que trazendo essa dimensão poética que as infâncias trazem muito isso, acho que Manoel de Barros, eu separei um trechinho também para ler para vocês hoje. Mas ele é um poeta das infâncias, quando ele escreve as crianças também gostam muito. Mas nós adultos quando lemos Manoel de Barros é muito diferente, por exemplo, quando a gente lê Drummond ou um Paulo Leminski, por exemplo, que acho que são referências diferentes, e como que o Manoel de Barros retrata a infância nos poemas dele. E hoje eu trouxe para vocês um livro, que

eu não sei se vocês conhecem, chama Casa das Estrelas, não sei se alguém já viu, é da Editora Planeta, e é do Javier Naranjo, que é um educador, um escritor que fez, na verdade, ele fez a organização desse livro, ele é um poeta colombiano e um professor. E foi muito interessante, porque ele é um mediador de leitura e ele fez um estudo com as crianças de cinco, aliás, de quatro a dez anos falando com elas e perguntando para elas, o que são as palavras do mundo, o que elas querem dizer. Então, por exemplo, se a gente procura a palavra amor no dicionário, a gente vai ter ali um significado para vocês. O que significa a palavra amor? Amor é um sentimento de carinho e demonstração de afeto que se desenvolve entre seres que possuem a capacidade de demonstrar. O amor motiva a necessidade de proteção, e pode se manifestar de diferentes formas, amor materno, ou materno amor entre irmãos, amor físico, amor platônico, amor a vida, amor pela natureza, amor pelos próprios animais, amor altruísta, amor próprio e etc. Se a gente for ver a etimologia do termo amor, ele surgiu a partir do latim, palavra que tinha justamente o mesmo significado que atualmente, sentimento de afeição, paixão e grande desejo. O poeta ele fez uma ( ) pesquisa com as crianças, e aí ele foi identificar o que essas crianças entendiam por amor. Mas ele tem de A a Z várias palavras, eu vou ler aqui para vocês um pouquinho. Amor, o Daniel de cinco anos ele falou assim, “a chuva, ver a chuva cair, ver as árvores, as coisas, os presépios. Todas as coisas que há no mundo.” Tem muitos textos, livros que falam sobre o olhar das crianças para a vida. Mas esse aqui é bem especial. Terra. O Lucas de 11 anos escreveu assim, “a Terra é um sentimento do espaço”. “Ruído, é algo que vem do nada”, o Ruan de 12 anos. Morte, a Melissa de dez anos, “é a forma de não existir e estar em um lugar incerto”. Então é muito interessante, porque se a gente fizesse aqui essa brincadeira ou essa atividade, a gente talvez teria dificuldade, porque a gente falaria as palavras muito no literal, então o que é a morte, o que é o amor? O que é mãe? Para o Ruan, “mãe entende e depois se deita para dormir”. Então é essa poética que a gente vai perdendo ao longo da vida, e que nas crianças isso é tão forte. E vocês como professoras que são de crianças precisam ter essa dimensão poética no dia a dia de vocês, precisam ver a vida com esses olhos mais poéticos.

35 Dianne Meninas, eu estou falando isso do que as crianças, aliás, o Javier falou, do que as crianças escrevem, mas também daquilo que elas falam, eu acho que vocês também trazem essa dimensão da escuta muito forte, acho que a gente discutiu bastante isso nos encontros do quanto que a escuta é importante, mas não só ouvir, mas considerar aquilo que se ouve. Acho que essas interpretações que as crianças fazem daquilo que elas ouvem, elas precisam ser consideradas e também precisam ser devolvidas para o grupo, devolvidas no sentido de que não existe uma resposta única e essas interpretações são múltiplas e elas devem ser acolhidas por nós. E muitas vezes, no nosso dia a dia, como o próprio Javier falou, a gente está cheio já afazeres, o tempo batendo ali, a gente não tem essa disposição para ouvi-las e para conversar

> com elas. Então acho que a gente falou muito sobre isso, que a literatura, a leitura ela traz essa dimensão da escuta, do olhar, do simbólico. Então vamos aproveitar e fazer bastante isso, trazer muito para o nosso planejamento do ano que vem esses momentos em sala de aula, desde os pequenininhos, estou vendo a Jéssica aqui. falando, "não, mas os meus são muito pequenininhos, Dianne, eu não sei se eles vão entender", lembro muito dessa fala dela, mas eles entendem, eles compreendem, eles dão devolutivas, eles também são capazes de conversar sobre essas leituras.

Assim, meu objetivo traduzido neste excerto foi o de reforçar algo que foi discutido ao longo dos doze encontros: como dar espaço para a voz e para a subjetividade das crianças nas práticas de leitura literária. Além disso, fica explícita a concepção de infância discutida no capítulo 1 como um ponto de partida para uma formação de leitores literários potentes, imaginativos e críticos.

> As crianças estão mais próximas da experiência poética que os adultos. Cheios como estamos de deveres que nos negam a contemplação, pois sempre há algo a fazer. Essa proximidade é o que elas nos contam quando escrevem, e ainda não lhes impusemos nosso precário saber do mundo. Os adultos menosprezam o que as crianças escrevem, na maioria das vezes nem as vêem, ou as consideram idiotas, sacos ranhentos e vazios para encher com toda ”a sabedoria dos grandes”. E também existem as pessoas que olham as crianças com a indulgência de uma torpe bobagem, ou com a urgência de convertê-las em gênios, sem nenhum pingo de infância, e já em seus poucos anos transformadas em pequenos monstros vaidosos (NARANJO, 2019, p.).

Se a professora não conceber a criança com essa singular característica da infância e trabalhar com toda a potencialidade de construção de sentidos inerente à criança, certamente não conseguirá se desvincular de um papel de “mediador privilegiado” e passar a aceitar que “[...] todos os participantes da interação são potencialmente mediadores” (KLEIMAN, 2006a, p.80-81).

Vejamos o excerto seguinte com um relato da professora Beatriz:

Excerto 13 - Ter voz

36 Beatriz Eu posso compartilhar uma experiência? Aconteceu comigo essa semana algo inusitado. Eu tenho na sala aquele livro Entre Ecos e Outros Trecos, que é poema de rima e tal. E aí eu trouxe ele para as crianças lá no meio do ano quando a gente estava falando de rimas, e aí li alguns dos poemas que tem lá, mas não li todos, e aí uma criança levou para casa o livro. E aí pensando um pouco nisso do quanto que a gente ( ) e o quanto também eles se sentem respeitados em falar, quando a gente dá, a oportunidade demonstra realmente ouvidos para eles. E aí foi a Luiza, ela trouxe

para mim a sacolinha literária, chegou e falou assim, "prô, eu trouxe o livro e tem dois recadinhos para você dentro do livro". "Eu falei para mim", ela falou, "é", falei, "está bom?". Aí eu peguei os recadinhos, fui ler, ela falou e a mãe dela escreveu. E aí ela selecionou dois poemas que lá dentro que ela considerou que não deveriam ser lidos, porque um era muito preconceituoso e o outro, não, os dois eram preconceituosos, mas um falava sobre a questão da comida, a comida enquanto coisa ruim, a pessoa que comia demais e ficava gorda e o outro falava do cabelo de uma criança da favela. E aí eu li o recadinho, dizendo, "considerei que esses dois textos são inadequados, porque eles são preconceituosos e tal". E aí eu falei, gente, que orgulho eu fiquei de ver o quanto os meus olhos não são capazes de olhar tudo, mas quando a gente passa isso e eu falei, nossa, não posso perder essa oportunidade. Sentei todo mundo na linha e falei o que tinha acontecido, apresentei o livro e alguns deles falaram assim, "nossa, eu já levei esse livro e não consegui perceber isso". Eu fiz assim, peguei os dois textos e falei, "eu vou ler os textos que a Luiza selecionou para a gente e aí vocês digam o que vocês acham, se vocês gostam, se vocês não gostam, se vocês têm algum apontamento?". E aí li os textos e eles, "não, não é legal esse texto", e aí o Benjamin na hora falou assim. "Nossa, eu li e nem percebi". E aí eu falei para eles, "olha como é importante, a prô Bia não dá conta de olhar todas as coisas, a prô Bia também erra várias vezes, a pro Bia também não percebe muitas coisas. Então é importante, se a gente juntar os olhos de todo mundo aqui da sala", e aí contamos quantos olhos nós tínhamos no total, "quanto mais a gente consegue observar, e quanto mais a gente consegue fazer diferente". E aí foi muito rica a experiência porque eles falaram, "nossa, que legal, que a Luiza percebeu, vamos tirar esse livro então porque ele não é legal e tal". E aí eu separei o livro, está lá no cantinho, porque eles perceberam que são dois textos que estão inadequados. Então, acho que essa questão de falar, de fazer, passar, não passar, mas construir com eles esse conhecimento e depois eles perceberem que eles também podem falar, e que eles são ouvidos sim, faz toda a diferença, é uma troca muito rica assim. Eu acho que a gente subestima muito achando que, "aí, eles não entendem, eles não conhecem", eu costumo arriscar bastante, todas as vezes que eu arrisquei eu colhi bons frutos. Então eu continuo arriscando.

37 Dianne Com certeza, Bia, com certeza, isso é fruto de uma infância, que se coloca, na verdade, que a gente valoriza, que a gente não subestima e que eles têm essa voz erguida. Que eu acho que é um pouco desse nosso papel também na sala de aula, fazer com que as crianças tenham, esse espaço esse lugar de fala, alguém que acolhe, que eles também têm um olhar crítico, sim, porque a gente sempre fala que quer formar cidadão crítica, quando as crianças, ou as crianças, os adolescentes vêm criticar alguma coisa, a gente não aceita. Quer dizer, a gente não, a gente aceita, mas se a gente for pensar, "não, o que esse menino veio falar, gente, onde já se viu?". Então é um exercício para todo mundo, para a gente enquanto pais, mães,

professoras, coordenadora, acho que a gente vai tendo esses momentos como formadora também de dizer, "Dianne não acho, não concordo com o que você está falando", expõe o ponto de vista, e a gente vai de forma colaborativa construindo um novo conhecimento, porque eu acho que é disso que a gente está precisando. A nossa sociedade, a gente não está falando só do Brasil, a gente fala de algo que é maior aí, mundial, tudo muito polarizado, é sim ou não, é isso ou aquilo, cadê? Como é que a gente discute e chega em um outro, em um novo? Enquanto que a gente tiver só nas bolhas e discutindo quem tem razão, quem não tem, e aí trazendo isso que a Bia está, quer dizer, quantos anos tem Bia tua aluna?

38 Beatriz Cinco.

39 Dianne Cinco anos, de poder chegar na sala de aula e falar, "olha, prô não acho legal por isso tem um recadinho para você". Gente, isso é de uma conquista, é maravilhoso a gente ter isso das crianças. Então elas se sentem tranquilas. O professor tinha um lugar de poder, inclusive. Se a gente pensasse algo diferente daquele texto ou daquela prova não era aceito, porque não estava ali no livro, não era o que o professor queria. Então, acho que a gente vai rompendo e vai fazendo pequenas transformações, o Foucault falava isso, que são as pequenas revoluções cotidianas que vão transformando o mundo, e eu acho que é isso que vocês educadores fazem.

No turno 36, a professora Beatriz relata um episódio bastante interessante do ponto de vista literário, mas também pedagógico. Do ponto de vista literário, alguns textos disponíveis para as crianças têm valores questionáveis, são carregados de termos preconceituosos e estereotipados, como parece ser o caso apontado pela aluna Luiza. Porém, vale ressaltar que é praticamente impossível afastar as crianças de ideias e valores diferentes dos nossos do que é aceitável hoje na sociedade. “Seria mais lógico protegê-las sem tentar suprimir materiais potencialmente perigosos, mas ajudando-as a aprender a importante habilidade de serem menos crédulas” (NODELMAN, 2020, p. 23).

Essa foi, de alguma maneira, a oportunidade que a professora Beatriz abraçou ao trazer a questão para ser discutida e dialogada com seus alunos. A saída encontrada pelo grupo foi retirar o livro de circulação - ou ao menos os dois poemas referidos. Vale aqui ressaltar a importância de manter essa literatura disponível para as crianças com a presença de um adulto que possa dialogar com elas e (re)ssignificar o conteúdo do texto literário, contextualizando a autoria, o momento histórico, entre outros elementos que são necessários para compreender a situação de produção da obra.

Do ponto de vista pedagógico, o turno 36 também traz uma reflexão bastante imprescindível sobre o papel do professor, que supera o status de detentor único do saber, que também comete deslizes e que aprende numa relação dialógica e colaborativa com seus alunos. A professora Beatriz declara isso às crianças, às famílias e às colegas na formação, de uma forma muito tranquila, humana e inspiradora.

Nos turnos 37 e 39, retorno ao discurso de Beatriz, enfatizando ao restante do grupo a importância de dar espaço e acolher as vozes das crianças, pois elas têm muito a nos dizer. Faço um contraponto com a educação bancária que muitas de nós fomos submetidas, na qual éramos silenciadas e não questionávamos nada na sala de aula e também fora dela. Enfim, é importante valorizar uma prática genuinamente dialógica, democrática e colaborativa com as infâncias, de modo a romper as fronteiras que nos cercearam no passado, para que as crianças possam ter suas vozes escutadas, possam questionar, expor suas ideias, para que elas sejam adultos que também questionem, adultos que não aceitem o *status quo* e a conformidade das coisas como elas são.

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

> [...] toda a literatura é assim, feita com um sonho qualquer, consumida com outro. Em algumas excepções, um sonho e outro haverão de coincidir. Espero sinceramente que muita gente coincida na vontade de proporcionar melhor aos filhos, até que saibam muito mais do que sabemos nós, até que possam ser felizes muito mais do que alguma vez fomos nós. A felicidade à espera das crianças deve ser um orgulho para as gerações que lhe precedem. Se não servimos para tal, falhamos. Apenas a felicidade que se pressente pode redimir agruras e falhas (MÃE, 2018, p.90).

Nas palavras de MÃE (2018), a essência da educação e da literatura se entrelaça em um convite irrecusável: o de compartilhar sonhos enquanto forjamos presentes e futuros. A literatura, espelho da própria vida, é um veículo para a fabulação, como diria Antonio Candido (2011), mas sua verdadeira potência reside na capacidade de acolher sonhos divergentes. Contudo, em meio a essas variações, há um sonho comum que ecoa na vontade de formadores e professores empenhados em traçar uma trajetória educacional para que crianças sejam mais participantes e felizes. É, portanto, nossa missão coletiva garantir o direito à aprendizagem para todas as crianças, o acesso a uma literatura que as permita transitar entre as palavras e a arte e que promova uma experiência estética que atravesse todos os seus sentidos.

Foi com esse desejo que, há dois anos, iniciei o projeto de pesquisa e que agora escrevo as palavras finais desta dissertação. Observar a tríade “afetos, diálogos e intencionalidade” pelo viés da formação de professores que formam leitores literários, me fizeram pesquisar uma ampla gama de conceitos nas áreas da linguística, da pedagogia, da literatura, da sociologia, da filosofia, da psicanálise entre outras interfaces com a educação, a cultura e as políticas públicas. Esse sobrevoo disciplinar foi necessário para compreender o fenômeno da formação de professores que desempenham o papel de mediadores de práticas de leitura literária nas séries iniciais do ensino fundamental, considerando como elas têm afetado a formação de leitores literários nessa etapa da infância.

Diante dos inúmeros desafios da prática docente, conforme discorrido no capítulo 2, a pesquisa procurou evidenciar como a formação de professores pode garantir espaços de pausa para a reflexão, escuta, diálogo e ressignificação do fazer pedagógico. Essa abordagem instiga as professoras a desenvolverem práticas de leitura literária que revelem toda a potência das crianças em construir significados a

partir dos textos que exploram, conectando-os de maneira profunda com suas próprias vivências. Além disso, por meio da análise de dados realizada no capítulo anterior, procurei responder às indagações da pesquisa, a saber:

1. Os processos de formação poderão contribuir para mudanças nas práticas de leitura literária na sala de aula?
2. A proposta formativa para professores poderá influenciar uma prática mais colaborativa e dialógica na sala de aula?
3. Tais práticas de leitura literária influenciarão na manutenção ou contribuirão para a diminuição das desigualdades existentes na sociedade?

As perguntas puderam ser respondidas com a observação atenta da minha própria atuação como formadora/pesquisadora e com a escuta ativa e sensível para as professoras participantes. Minha disponibilidade e abertura para estar com o grupo de professoras numa posição de sujeito-colaborador, e não daquela que detém todo o conhecimento, e que fica numa posição de poder diante das participantes, fez toda a diferença durante o processo de formação. É evidente que numa situação institucional, como é o caso da formação de professoras, investigada na pesquisa, espera-se que a formadora leve conteúdos, tenha domínio sobre o tema em destaque e esteja numa posição privilegiada perante o grupo. No entanto, como pudemos perceber nas análises dos excertos, é possível chegar aos conteúdos planejados, a temas importantes sem que a formadora direcione o grupo para isso.

Nesse sentido, o Pensar Alto em Grupo experimentado e experienciado por mim como prática de letramento também para a formação de professores foi importante para rever a minha própria atuação, a minha ansiedade tão parecida com a das professoras em dar conta do conteúdo a que me dispus a trabalhar. Lembro da minha alegria ao constatar, nos primeiros encontros com as professoras, como uma prática dialógica e colaborativa propicia o afloramento de temas concernentes ao conteúdo programático, sem necessariamente eu precisar interromper o pensamento de alguém para retomar o planejado. Além disso, propiciar um espaço seguro, em que as vozes das professoras pudessem ser ouvidas e consideradas, fez com que os desafios e dificuldades do dia-a-dia viessem à tona numa relação de absoluta confiança.

Retomo aqui, nas palavras de Freire (1970), alguns conceitos importantes para uma formação de professores que têm a pretensão de devolver a autonomia e sair de um estado de alienação:

> [...] Da imersão em que se acham, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando. Desta maneira, a inserção é um estado maior que a emersão e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica. Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda a emersão. Neste sentido é que toda a investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e de toda autêntica educação se faz investigação do pensar (FREIRE, 1970, p. 140).

A problematização que surge no diálogo, conforme proposto por Freire (1979) e referendado pelo PAG, é o que leva o sujeito à conscientização, à autonomia. Quando uma professora expõe sua opinião numa formação e percebe que suas perspectivas têm valor e são respeitadas, ela não apenas fortalece sua autoconfiança, mas também resgata sua identidade como profissional dotado de conhecimentos legítimos. Por meio desse processo formativo, a professora experiencia outra forma de aprender como estudante e pode levar essa experiência para sua sala de aula, tornando-se uma agente de letramento, encorajando as crianças a também se expressarem e desenvolverem sua agência. Assim, o PAG se manifesta como um acontecimento singular para a concretização desse paradigma educacional libertador e emancipatório.

Outro aspecto apresentado na análise dos dados diz respeito à oportunidade dada às professoras de se colocarem no papel de leitoras ao explorarem obras literárias. Isso é particularmente significativo, considerando que muitas vezes são cobradas a orientar a leitura para as crianças, mesmo que nem sempre tenham tido a oportunidade de experimentar essas obras como leitoras. Assim, fica evidente que não basta apenas instruir as professoras sobre a abordagem; é essencial vivenciar de maneira estética e afetiva essa experiência, algo que se torna incontestável nas vivências literárias do PAG.

Assim, as concepções de leitura que as professoras trouxeram na entrevista em grupo inicial, e que, em parte, sustentavam uma prática mais transmissiva, monológica e distante da realidade das crianças, começaram a dar espaço para um outro tipo de abordagem, mais coerente com os desafios sociais que se impõem à educação. Vale destacar que não estava no escopo da pesquisa investigar a prática

das professoras com as crianças, mas relatos de situações de sala de aula trazidos por elas durante as formações, davam indícios de uma reflexão sobre uma abordagem mais dialógica na prática cotidiana. Ao final dos encontros formativos, solicitei às professoras que preenchessem um *padlet*[65] com algumas impressões sobre o processo. Trago abaixo um dos registros anônimos que ilustra bem o percurso formativo, a transformação da prática e também os desafios que ainda se mantém.

> Durante os nossos encontros, pude aprimorar minhas práticas de leitura pessoal, e ampliar o olhar para o trabalho com literatura na sala de aula. Passei a diminuir as interferência durante as leituras, deixando os momentos de mediação mais fluido. Assim pude perceber melhor aproveitamento individual nas leituras coletivas. Ainda é um desafio a seleção de literaturas adequadas,, acreditando que não há idade certa para uma literatura, mas é preciso um olhar e uma mediação sensível da professora, respeitando a faixa etária do ouvinte. Que pena que estamos finalizando este curso, mas que bom que agora temos ferramentas para melhor execução do trabalho com literatura e aproveitamento desta arte no processo de alfabetização.[66]

O objetivo central dos encontros formativos realizados com as professoras era proporcionar-lhes a oportunidade de vivenciar uma abordagem que pudesse ser incorporada à sala de aula junto às crianças. De certa forma, as vivências literárias do PAG conferiram essa dimensão dialógica para a formação de leitores literários, ora com obras de literatura para as infâncias, ora com obras de literatura destinada ao público adulto. Porém, é relevante ressaltar uma distinção entre as pesquisas recorrentes do Pensar Alto em Grupo (PAG) para a formação de leitores a partir de textos literários e a presente pesquisa. A primeira distinção é a minha atuação nas vivências do PAG, pois tradicionalmente é esperada do mediador uma postura neutra, mais reservada, sem interferências e direcionamentos para que os alunos possam trazer seus raciocínios inferenciais e a multiplicidade de olhares que se confluem na co-construção de sentidos.

No meu papel como formadora de formadores de leitores, todavia, fui participante ativa das vivências, interagindo com as professoras e procurando fazer

---

[65] O *Padlet* é uma ferramenta online bastante utilizada, que permite a criação de um mural colaborativo para registrar, guardar e partilhar ideias e conteúdos multimídia. Cada participante recebe um link e pode inserir o conteúdo que quiser, de forma anônima ou não.

[66] Um dos registros anônimos que foi feito por uma professora e coletado do *Padlet* ao final dos encontros formativos em novembro de 2022.

pontes entre o que elas traziam e os conteúdos importantes para o repertório técnico delas e ressignificação da prática.

Assim, a segunda distinção é a de que o PAG nesta pesquisa também desempenhou um papel fundamental como estratégia formativa, ancorado não apenas em textos literários, mas também em fontes teóricas, materiais informativos e webinários, entre outros recursos. Nesse contexto, surge um desdobramento que transcende a abordagem focada na formação de leitores e desenvolvimento de habilidades de leitura, expandindo-se para outras práticas pedagógicas, mais dialógicas e críticas. Tal mudança de paradigma educacional, evidencia-se por meio de um *ethos* mais dialógico e revolucionário, como reforça Freire (1979):

> Uma vez mais quero afirmar que não há dicotomia entre diálogo e ação revolucionária. Não há uma etapa para o diálogo e outra para a revolução. Ao contrário, o diálogo é a própria essência da ação revolucionária... Na teoria desta ação, os atores conduzem a atividade de maneira intersubjetiva sobre um objeto – a realidade que os mediatiza –, tendo como objetivo a humanização dos homens. (FREIRE, 1979, p. 43)

A partir da minha crença inabalável de que será por meio da educação que vamos transformar o mundo em que vivemos, é que reflito sobre como a minha atuação como formadora de professores pode ser mais impactante, propositiva e dinâmica diante dos desafios da prática docente. Um dos excertos analisados traz justamente esse transbordamento dos conteúdos escolares para temas gritantes na sociedade, como o racismo. Assim, as diversas formas de leitura literária que podem ser exploradas, tanto na formação de professores como também com as crianças, não se limitam ao âmbito linguístico. Elas oferecem oportunidades para o desenvolvimento da alteridade - ou seja, a compreensão da perspectiva do outro.

Contrastando com a abordagem objetivista muitas vezes presente na prática escolar, que tende a promover uma única interpretação, a pesquisa mostrou que é possível fazer diferente. Isso foi abordado e discutido em muitos dos encontros formativos e chegamos à conclusão de que a limitação de uma perspectiva imposta por livros didáticos, conteúdos estáticos e obras literárias de pouca qualidade prejudica não só a formação de leitores literários, mas a capacidade de inferência, a empatia e a capacidade de ressignificar o mundo. Pelo que vimos nessa pesquisa, superar esse obstáculo é o cerne do desafio na formação de leitores mais críticos e responsivos na sociedade.

Assim, a busca por uma formação que privilegie a criança, suas características e potencialidades na leitura literária e na interpretação, se apresenta como uma proposta extremamente relevante. Formar as professoras também privilegiando suas características, perfis e potencialidades, levam-nas a considerarem a multiplicidade de vozes presentes nas salas de aula e a co-construção de sentidos no processo de leitura literária. Além disso, as provoca a criarem situações de aprendizagem mais dialógicas, democráticas e inclusivas. Larossa (2022), citando o filósofo francês Joseph Jacotot (1770 - 1840), criador do método de emancipação intelectual, diz que “[...] somente os indivíduos emancipados podem emancipar outros, só os que lutam contra seu próprio emburrecimento podem fazer algo pelo emburrecimento dos demais”(LAROSSA, 2022, p. 136).

Ao considerar que a formação do professor é intrinsecamente entrelaçada com a sua própria jornada como leitor, a abordagem defendida nesta pesquisa assume a responsabilidade de propor um ciclo de aprendizagem contínuo, dialógico, reflexivo e colaborativo, no qual o educador seja agente de seu fazer e propositor de inéditos-viáveis (FREIRE, 1970). Ou seja, não olhar para uma realidade fadada ao fracasso, mas acreditar que toda realidade pode ser transformada. Para um contexto social que valoriza e legitima as contribuições do professor, a mudança das estratégias de formação inicial e continuada surgem como uma necessidade incontornável.

Em resumo, uma formação de professores centrada na tríade de diálogos, afetos e intencionalidade emerge como um caminho sólido para ressignificar a prática, resgatar sua identidade e garantir um desenvolvimento integral para as crianças, adolescentes e jovens como leitores críticos e atuantes numa sociedade cada vez mais exigente e desigual. Do mesmo modo, ao promover o diálogo como ferramenta central, as professoras levam seus alunos para além das superfícies das palavras, desvendando sentidos implícitos e explícitos e estimulando a reflexão crítica. Os afetos, por sua vez, estabelecem vínculos emocionais profundos entre os alunos, as professoras e os temas abordados, criando uma base sólida para uma aprendizagem mais significativa. Com a intencionalidade, as professoras tornam-se confiantes do percurso como agentes de letramento hábeis, respeitando e acolhendo as vozes e mudanças necessárias de trajetos, mas sempre com vistas a orientar as crianças para uma leitura mais profunda, ativa e polissêmica.

A pesquisa, portanto, almeja não somente enriquecer o debate acadêmico mas, sobretudo, servir de inspiração para os formadores de professores, promovendo o efeito dessa abordagem tanto nos espaços de formação quanto nas salas de aula. Essa prática, como foi evidenciada, não só desenvolve competências e habilidades essenciais de leitura, mas favorece um engajamento profundo com o texto e contexto. O propósito foi problematizar a formação de leitores literários, preparados não apenas para compreender esse mundo complexo que se descortina a cada dia, mas também para atuar nele com criticidade, empatia, felicidade, compaixão e promovendo a mitigação das injustiças sociais. A pesquisa em linguística aplicada sempre, em sua essência, contribuirá para essa transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

AJURIAGUERRA, Julian de; AUZIAS, Marguerite. **Condiciones previas para el desarrollo de la escritura en el nino**. In: LENNEBERG, E. H., LENNEBERG, E. (orgs.). Fundamentos del desarrollo del lenguaje. Madrid: Alianza, 1982. p. 573-591.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Vou crescer assim mesmo: Poemas Sobre a Infância.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

ARROYO, Miguel. **Conceito de Educação Integral.** Disponível em Centro de Referencias em Educação Integral. https://www.youtube.com/watch?v=SzqmiJLxmbc Acesso em 17 de jul de 2023.

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

_____.**Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação.** São Paulo: Emília e Solisluna, 2023 (no prelo).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Leitura, arte e cultura na primeira infância: distintas vozes de uma aldeia inteira.** In: Primeiras leituras: arte e cultura na primeira infância / Carolina P. Fedatto; Fabíola Farias e Juliana Daher (Orgs). Belo Horizonte: Ed. das Organizadoras, 2022. p. 9-16.

BARROS, Manoel de. **Menino do Mato**. São Paulo: Editora Leya, 2010.

BAUMAN, Zygmunt**. O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. – Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BENIGNO, Luciana**. Infância é plural**. Disponível em: https://lucianabenigno.com.br/infancia-e-plural/ Acesso em 18 de jul de 2023

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2002.

BERBERIAN, Ana Paula. **Fonoaudiologia e Educação: um encontro histórico**. 2. ed. São Paulo: Sumus-Plexus, 2007.

BETTO, Frei. **Educação e Consciência Crítica**. In: Alfabetização, Letramento e Multiletramentos em tempos de resistência. Fernanda Coelho Liberali e Antonieta Megale (Orgs). Campinas,SP: Pontes Editora, 2019. p.17-21.

BORGES, Jorge Luís. **Esse ofício do verso**. Tradução: José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOSI, Alfredo. **Cultura como tradição**. In: BORNHEIM, Gerd A. et al. Cultura brasileira: tradição, contradição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Funarte, 1987. p. 31-58.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451: a temperatura na qual o papel do livro pega fogo e queima.** Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Globo, 2003.

BRASIL, Ministério da Cultura. **Plano Nacional do Livro e Leitura** - PNLL. Brasília, 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.

_____. Resolução CNE/CP, n. 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 16 de julho 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUCKINGHAM, David. **Crecer en la era de los medios electrónicos**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

BUNZEN, Clecio. **Letramento e/ou literacia?** Cenpec. 09 de dez de 2019. Disponível em:

https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes. Acesso em 02 de ago de 2023.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. 24 (9): 81-90, set, 1972.

_____. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARDON, Laurent. **Juntos e misturados: uma história de galinhas**. São Paulo: Martins Fontes - WMF, 2020.

CARDOSO, Beatriz. **Mediação Literária na Educação Infantil**. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M.da G. C.; BREGUNCI, M. G. de C. Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014.Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil Acesso em 09 de ago de 2023.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária.** 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2018.

CASTILHO, Ataliba Teixeira e PRETI, Dino (Orgs. 1987). **A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo**. Materiais para seu estudo. São Paulo: TAQ/Fapesp, vol. II, Diálogos entre dois informantes.

CATALANI, Erica. **Recomposição das aprendizagens no Brasil e no mundo**. In: KIM ABE, Stephane. Recomposição das aprendizagens no Brasil e no mundo. CENPEC, 2022. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/noticias/recomposicao-aprendizagens-brasil-mundo. Acesso em: 10 mar. 2023.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais**. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Tradução: Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CECCANTINI, João Luís. **Irrecusável Convite**. In: Ouvir nas entrelinhas — O valor da escuta nas práticas de leitura. Cecília Bajour. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. p. 6-12.

CHAUI, Marilena. **Cidadania Cultural: O Direito à Cultura**. 2. ed. – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução: Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

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

CORACINI, Maria José Rodrigues. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** 2.ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2002.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. **Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014)**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 43, n.4, p. 1477-1497, out./dez. 2018.

COSTA, Sergio Roberto. **Interação e letramento escolar: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana**. Juiz de Fora: EDUFJF/MUSA, 2000.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Por que precisamos de escritoras e escritores negros?** In: SILVA, Cidinha da (Org.). *Africanidades e relações raciais*: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014. p. 66-69.

DASCAL, Marcelo **Strategies of Understanding**. In: PARRET, H.; BOUVERESSE, J. (Ed.). Meaning and Understanding. Berlin; New York: W. De Gruyter, 1981.

DE GRANDE, Paula Baracat. **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada.** Eletras,vol. 23, n.23, dez. 2011.

DE PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática.** 18. ed. Campinas SP: Papirus, 2016.

DECASPER, Anthony; SPENCER, Melanie. **Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds**. Infant Behavior and Development. Volume 9, Issue 2, April–June 1986, Pages 133-150

DENZIN, Norman. K; LINCOLN, Ivonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**.Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação** – Coleção Educação e Psicanálise, vol. 1 | Christian Dunker – São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

ERICSSON, K. Anders; SIMON, Albert, A. **Protocol analysis.** Cambridge, MA: MIT Press, 1984.

ERNICA, Mauricio. **Percurso da educação integral no Brasil**. In: Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral. São Paulo: Cenpec – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2006, 13-31.

EVARISTO, Conceição. **Programa Roda Viva**, TV Cultura, 2021 - visualizado em 07/07/2023 https://twitter.com/rodaviva/status/1435050719514669059

FALCÃO, Adriana. **Mania de Explicação**. São Paulo: Salamandra, 2013.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOCHI, Paulo. **Educação infantil e as Cem Linguagens**. YouTube, 11 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2s8h1rbA4Vg>. Acesso em 12 de julho de 2023.

FRANÇA, George Luiz. **Drummond e a Iniciação literária**. In: Boletim de pesquisa nelic, Florianópolis, v. 17, n. 28, p. 15-34, 2017. Disponível em https://doi.org/10.5007/1984-784X.2017v17n28p15 Acesso em: 27 de jul. de 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia da pesquisa-ação**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. Anais Curitiba: Endipe, 2004. 67

FREIRE, Marcelino. **Contos Negreiros**. São Paulo: Record, 2020.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979b.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____.**Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FUKS, Júlian. **História da leitura e das liberdades que um leitor pode se conceder**. Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julian-fuks/2023/08/12/historia-da-leitura-e-das-liberdades-que-um-leitor-pode-se-conceder.htm 12 de ago de 2023. Acesso em: 12 de ago de 2023.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Tradução: Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

_____. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Tradução: Sergio Faraco; com gravuras de José Guadalupe Posada. – Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2011.

_____. ***Os filhos dos dias*, um livro em que de cada dia nasce uma história**. www.lpm.com.br 10 de maio de 2013. Disponível em: <https://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805136&SecaoID=816261&SubsecaoID=0&Template=../artigosnoticias/user_exibir.asp&ID=846191>. Acessado em 21 de jul de 2023.

GEE James Paul. **Literacy and education**. New York: Routledge, 2014.

GENTILE, Renata. **Guia para mediação de leitura**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Guia-de-mediacao-para-leitura.pdf. Acesso em 13 de ago de 2023.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais.** Psicologia em Estudo, vol. 18, núm. 3, 2013, pp. 509-518

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. **Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural.** Perspectiva, 2010. 677-694.

GONZALEZ, Lélia. **Mulher negra**. Jornal Mulherio, São Paulo, ano II, nº 5, 1982.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. **Formar-se professor, formar-se educador: uma leitura psicanalítica de relatos autobiográficos**. Curitiba: Appris, 2020.

GREENE, Maxine. **Qualidade na Formação de Professores**. Política Educacional , 2 (3), 235–250. 1988.

HISSA, Débora Liberato Arruda. **Multiletramentos em tempos de política neoliberal: relação entre mercado de trabalho e educação escolar**. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 43-51. Disponível em: https://revistas.uece.br/ index.php/linguagememfoco/article/view/5556.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

_____. ***Erguer a voz*: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução: Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019. http://dx.doi.org/10.1590/1982-2752018000400004 https://developingchild.harvard.edu, 2012. Disponível em: < https://developingchild.harvard.edu/translation/tres-conceitos-fundamentais-sobre-o-desenvolvimento-na-primeira-infancia>. Acesso em 17 de julho de 2023.

ITAÚ SOCIAL. **Cada hora importa.** Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wpcontent/uploads/2021/09/CadaHoraImportaVF.pptx.pdf Acesso em 17 de jul de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 19 de jul de 2023.

IPM - INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional: resultados preliminares** (Inaf Brasil 2018) São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view?usp=sharing Acesso em 30 de nov 2021.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas: Papirus, 1994.

JOUVE, Vincent. **A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas**. Tradução: Neide Luzia Rezende. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013.

KALANTZIS, Mary. COPE, Bill. PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KATZ, Ilana. **Infâncias e parentalidade: nomeações, funções e funcionamentos**. In: TEPERMAN, D.; GARRAFA, T.; IACONELLI, V (coord.). Tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, 117-132

KERTÉSZ, Imre. **Ensayo de Hamburgo**. In: Un instante de silencio en el paredón. Barcelona: Herder, 1999.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KINCHELOE, Joe L. **A natureza do pensamento pós-formal**. In: KINCHELOE, Joe. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997. p, 151-197.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61

_____. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento.** In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). Ensino de Língua: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a, p. 75-91.

_____. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social.** Filologia E Linguística Portuguesa, n° 8, 2006b, 409-424. https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424 Acesso em: 03 de ago de 2023.

KOPENAWA, Davi; BRUCE Albert. **A queda do céu : Palavras de um xamã yanomami**.Tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro — 1a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Não dá, eles fazem tudo errado**. In: Jenipapos : diálogos sobre viver, organização Daniel Munduruku et al - Rio de Janeiro, RJ: Mina Comunicação e Arte, 2022. p. 33-51.

_____. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. Organização Bruno Maia. Cultura do bem viver, 2020. Disponível em: https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver. Acesso em: 30 abr. 2023.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana.** Coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras: São Paulo: Mercado de Letras/Educ, 2002.

LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes. **Currículo e Decolonialidade**. In: Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras/ Organizadoras: Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa; Campinas: Pontes Editores, 2022.

LARROSA, Jorge Bondía. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e Mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre, Contra-Bando, 1998.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência.** Coleção: Experiência e Sentido. Tradução: João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LEVET, Berenice. **Le musée imaginaire d'Hannah Arendt**, Paris, Stock, 2011.

_____. **"Il est capital, chez Arendt, d'avoir pour passion la vérité"** 28 de jun de 2012 Disponível em: https://www.lemonde.fr/livres/article/2012/06/28/berenice-levet-philosophe-il-est-capital-chez-arendt-d-avoir-pour-passion-la-verite_1725581_3260.html Acesso em: 13 de jul de 2023.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena. Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdite Pereira. **A importância do conceito de perezhivanie na constituição de agentes transformadores.** Estudos de Psicologia (Campinas), 35(4) (2018), 363-373.

_____; MEGALE, Antonieta. **Alfabetização, Letramento e Multiletramentos em tempos de resistência: por que importa?** In: Alfabetização, Letramento e Multiletramentos em tempos de resistência. Fernanda Coelho Liberali e Antonieta Megale (Orgs). Campinas,SP: Pontes Editora, 2019. p. 59-73.

_____. **Multiletramento engajado para a prática do bem viver.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 125-145, jan./abr. 2022.

LOPEZ, Maria Emília. **Um mundo aberto: Cultura e primeira infância.** Tradução: Cícero Oliveira, São Paulo: Solisluna, 2018.

_____. **Leiturar**. Revista Emília 13 de mar de 2022. Disponível em: https://emilia.org.br/leiturar/. Acesso em 20 de abr de 2022.

MÃE, Valter Hugo. **A desumanização**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

_____. **Contos de cães e maus lobos.** Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo.** In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006, p. 97-113

_____. **Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar.** In: SILVA, L. S.; LOPES, J. J. M. (Org.). Diálogos de pesquisa sobre crianças e infâncias. Juiz de Fora: UFJF. 2010. p. 21-40.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica: uma entrevista com Loris Malaguzzi.** In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância: Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda, 1999. p. 59-104.

MANGUEL, Alberto. **Notas para uma definição do leitor ideal**.Tradução: Rubia Goldoni. São Paulo: Edições SESC, 2020.

MARCONDES, Vivian Maria. **Um texto e muitas vozes: as crianças, o Pensar Alto em Grupo e a construção de sentidos de poemas.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã: seguido das Teses sobre Feuerbach.** 9. ed. Tradução: Silvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, 2006.

MELO, Dianne Cristine Rodrigues de. **Escrevivência e exclusão nas práticas de leitura e escrita.** In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. Escrevivência: a escrita de nós - Reflexões sobre as obras de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

MELLO, Thiago de. **Estatutos do Homem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1980.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 07 de ago de 2023.

MIGNOLO, Walter. "**El pensamiento decolonial: desprendimento y apertura. Unmanifiesto".** In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (coords.). El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTES, Graciela. **Buscar Indícios, Construir Sentidos.** Tradução: Cícero Oliveira. São Paulo: Solisluna, 2020.

MORAES, Odilon. **Pedro e Lua**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas**. Tradução: Carla Branco. São Paulo: Planeta, 2019.

NETO, José Castilho Marques. **Retratos da leitura no Brasil e as políticas do livro e leitura**. In: Retratos da leitura no Brasil 5. Organização Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

NININ, Maria Otília Guimarães; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo**. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço.** Alfa: Revista de Linguística (Unesp. online), v. 61, p. 625-652, 2017.

NODELMAN, Perry. **Somos mesmo todos censores? Dois ensaios por Perry Nodelman.** Tradução: Lenice Bueno; (Coord.) Dolores Prades, Valéria Pergentino – 1 ed. – São Paulo: Instituto Emília; Solisluna editora, 2020.

NOHARA, Irene Patrícia; RODRIGUES, Daniel Scheiblich. **Cidadania cultural no cenário contemporâneo: promoção das políticas culturais e constitucionalismo latino-americano.** Interesse Público, Belo Horizonte, ano 20, n. 108, p. 57, mar./abr. 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras literárias**. In: Literatura: ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino; v. 20. Coordenação: Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p.41-54.

PARTANEN, Eino ;KUJALA, Teija; NÄÄTÄNEN, Risto et al. **Learning-induced neural plasticity of speech processing before birth.** Proceedings of the National Academy of Sciences, Volume 110, Edição 37, 2013, pp.15145-15150

PENNYCOOK, Alastair. **A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica.** In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). Lingüística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49, 1998.

PEREZ, Tereza; DIAZ, Patricia. **Por uma escola que forma leitores.** In: Seminário Internacional 2018. Coordenação Dolores Prades e Sandra Medrano. São Paulo: Instituto Emília, 2019.

PETIT, Michèle. **Leitura em regiões de conflito**. Revista digital Na ponta do Lápis. 03 de mar de 2011. Disponível em https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/19/entrevista-leitura-em-regioes-de-conflito Acesso em: 12 de jul de 2023.

_____. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História Preta das Coisas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

PINHEIRO, Ricardo Queiróz. **Breviário da política do livro e leitura no Brasil.** Revista Parlamento e Sociedade, v. 8, n. 14, 2020.

PIORSKY, Gandhy. **Encantarias da Infância.** In: Terra de cabinha: Pequeno inventário da vida de meninos e meninas do Cariri. Gabriela Romeu. São Paulo: Peirópolis, 2018.

PONTECORVO, Clotilde. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola.** Tradução Cláudia Bressan; Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Projeto da norma urbana culta. São Paulo/ (NURC/SP) da Universidade de São Paulo. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=915407&forceview=1

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Contos e poemas para ler na escola**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2014.

RAMPAZO, Alexandre. **Este é o lobo**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2020.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record,1995.

REDDY, Michael. J. **A metáfora do conduto: um conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a nossa linguagem.** Cadernos de tradução do Instituto de Letras n°09, organização de Pedro M. Garcez. Porto Alegre: jan-mar. 2000.

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

_____. **O triângulo amoroso**. In: As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Organizadoras: Érica Lima, Fabíola Farias, Raquel Lopes. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICHTER, Sandra. **Docência e formação cultural.** In: BRASIL. Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 128

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Letramentos.** In: ROJO, R. Letramentos, mídias, linguagens. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. p.11-26

RUFFATO, Luiz. **Democracia e Literatura.** Revista Emília. 18 de outubro de 2021. Disponível em https://emilia.org.br/democracia-e-literatura/ Acesso em 29 de jul. de 2023.

SÁ, Cristiane Freire de; SOUZA, Lídia Bravo de. **Hermenêutica, fenomenologia e complexidadade na pesquisa em linguística aplicada: uma proposta transdisciplinar.** V Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. Foz do Iguaçú, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

_____. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação**. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008.

SILVA, Cidinha da (Org.). **Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil.** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização.** Salto para o Futuro, ano 13, n. 10, p. 28-35, 2013.

SILVA, Luiz Inacio Lula da. **Ler é um ato político, de resistência e de liberdade -** Carta para a quinta edição do Salão do Livro Político, 2019 Disponível em https://pt.org.br/lula-ler-e-um-ato-politico-de-resistencia-e-de-liberdade/. Acesso em 13 de jul de 2023

SILVA, Tomaz Tadeu da**. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUTHWELL, Myriam. **Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo.** In: YUNI, José (Comp.). La formación docente: complejidad y ausências. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2009. p. 169-199.

SOUZA, Nilo. Experiências literárias e o processo de formação de novos leitores. Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 37, p.08 - 21, maio/ago. 2017.

STREET, Brian. V. **Literacy in theory and practice**. NY: Cambridge University Press, 1984.

_____. **What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice.** Current Issues in comparative Education, New York, vol. 5, n.2; p. 77-91. 2003.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. e CASTANHEIRA Maria Lucia. **Práticas e eventos de letramento.** In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M.da G. C.; BREGUNCI, M. G. de C. Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil Acesso em 09 de ago de 2023.

ZITKOSKI, Jaime José. **Dialogicidade**. In: Dicionário Paulo Freire. STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). 2a. edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TAPSCOTT, Don. **Growing up Digital: The Rise of the Net Generation**. New York: McGraw-Hill, 1998.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures.** Harvard educational review, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

DEVELOPING CHILD. **Três conceitos fundamentais sobre o desenvolvimento na primeira infância**. https://developingchild.harvard.edu, 2012. Disponível em: <https://developingchild.harvard.edu/translation/tres-conceitos-fundamentais-sobre-o-desenvolvimento-na-primeira-infancia>. Acesso em 17 de julho de 2023.

UNICEF; CENPEC**.** ***Cenário da Exclusão Escolar no Brasil; Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*****.** 2021. Acessado em 18/08/2022. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf.

VALLEJO, Irene. **O Infinito num Junco: a invenção do livro na antiguidade e o nascer da sede de leitura**. Lisboa: Bertrand, 2020.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia: histórias de um povo lindo e inteligente**. São Paulo: Global, 2011.

VÓVIO, Claudia. L. **Como garantir o direito à alfabetização pós-pandemia?** CENPEC. 2023. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/tematicas/propostas-alfabetizacao-pos-pandemia. Acesso em: 23 jul. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**.Tradução: José Cipolla, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **The problem of the environment**. In R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), The Vygotsky reader (pp.338-354). Oxford: Blackwell, 1994.

_____. **Obras escogidas: psicología infantil**. Tomo IV. Tradução: Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Ensaio de Psicologia. In: Russian_Voobrajenie i Tvorchestvo v Detskom Vozraste. Psikhologicheskii Ocherk. Moscou: Gosizdat (1930). Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia. Autor: Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) Tradução do russo para o português, estudo introdutório e notas de João Pedro Fróis, 2012.

WILLIS, Jeanne; ROSS, Tony. **A promessa do girino**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era.** Tradução: Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. – São Paulo: Contexto, 2019.

ZANOTTO, Mara Sophia. **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar.** Org.: Mara Sofia Zanotto Paschoal, Maria Antonieta Alba Celani. São Paulo: EDUC, 1992a.

_____. **O processo de compreensão da metáfora na formação dos professores de língua materna**. In: ZANOTTO, M. S.; CELANI, M. A. A. (Org.). Lingüística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992b. p. 233-246.

_____. **Metáfora, cognição e ensino de leitura**. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-254, 1995.

_____. **Metáfora e Indeterminação: abrindo a caixa de Pandora.** In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (org.). Metáforas do Cotidiano. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 1998.

_____. et al. **Apresentação à edição brasileira**. In: LAKOFF, G.; JOHNSON, M. Metáforas da vida cotidiana, 2002. p. 9-37.

_____. **Modelos culturais e indeterminação metafórica**. Organon, Porto Alegre, n. 43, p. 97-118, dez. 2007.

_____.; PALMA, Dieli Vesaro. **Opening Pandora's box: multiple readings of a metaphor**. In: ZANOTTO, M. S., CAMERON, L.; CAVALCANTI, M. Confronting metaphor in use: an applied linguistic approach. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 11-43.

_____. **Multiple Readings of 'metaphor' in the classroom: coconstruction of inferential chain**s. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 26 (esp.), p. 615-644, 2010.

_____. **A construção de uma prática de letramento para o ensino pesquisa de leitura da 'metáfora' em textos literários**. In: LIMA, A. (Org.). A propósito da metáfora. Recife: Editora da UFPE; Cátedra Unesco de Leitura – PUC/Rio, 2014a. p. 193-241.

_____. **As múltiplas leituras da 'metáfora': desenhando uma metodologia de investigação**. Signo, v. 39, n. 67, p. 3-17, 2014b.

_____; SUGAYAMA, Ariane Mieco. **Um confronto Heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo**. In: Signum: Estudos da Linguagem. Londrina, n. 19/1, p. 11-39, jun. 2016a.

_____. **Uma investigação empírica sobre interpretação da metáfora/metonímia e o ensino-aprendizagem de leitura.** In: GABRIEL, R.; PELOSI, A.C. (org.). Linguagem e cognição: emergência e produção de sentidos. Florianópolis: Insular, 2016b.

_____. **Diálogos imprescindíveis: metáfora, cognição e letramento literário** In: Linguagem, cognição e cultura: estudos em interface / organização Sandra Cavalcante, Rosângela Gabriel, Heronides Moura. - 1. ed. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020. p. 127-156.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA EM GRUPO

Turnos	Participantes	Interação
1	Dianne	Eu gostaria que vocês se apresentassem e falassem quais são as expectativas de vocês para essa formação? Quais são os desafios que vocês têm enquanto professoras e formadoras de leitores?
2	Bethânia	O desafio da pandemia, né? Saber como trabalhar com crianças de diferentes níveis dentro de uma turma tão diferente.
3	Dianne	Muito bem. Fala um pouco sobre você.
4	Bethânia	Ah, eu sou mãe de dois meninos lindos e maravilhosos. É meu 4º ano como formada, meu primeiro ano no fundamental, sou pós-graduada em alfabetização e é isso.
5	Bárbara	Eu sou a Bárbara, dou aula para o 4º ano. A minha expectativa para o curso é transformar esse prazer pela leitura e ajudar os nossos alunos na escrita. Aliar esses dois (...), porque a minha turma é uma turma de grandes leitores. Eu tenho que agradecer porque eles gostam muito de ler temas diversificados. Mas, que eles com base nessas leituras consigam escrever melhor, né? A produção de textos seja melhor, (ininteligível), com mais detalhes, é o que eu sinto falta e eu acho que vai me enriquecer neste momento.
6	Jéssica	Meu nome é Jéssica, entrei no colégio acho que tem 4 anos, 3 anos. O grande desafio é realmente a introdução à leitura, o que despertar neles esse prazer, como introduzir livros preparados para essa faixa-etária e que desperte neles esse prazer pela leitura.
7	Lia	Meu nome é Lia, estou na educação já faz algum tempo apesar dessa carinha e essa vozinha. Sou pedagoga, psicopedagoga e tenho pós em psicomotricidade. Sou mãe de cachorros, me caso esse ano com o amor da minha vida (...) E a minha turma, a gente está junto a pouco tempo, mas eu já sinto que é uma turma que gosta muito de histórias. Eu espero que eles sejam futuros leitores, continuem a gostar e acho que toda aprendizagem que ajuda o professor a estimular a leitura para que a gente, pra que os nossos

		alunos consigam como a gente às vezes olhar um livro e falar: esse livro é bom, esse livro é ruim. Se a gente tem essa capacidade é porque a gente leu muito. É isso que eu espero passar para os meus alunos.
8	Kelly	Estou aqui na escola faz 5 anos, entrei como estagiária e depois fui convidada a fazer parte da equipe (...) Com isso tenho grandes expectativas de diferentes perspectivas. Com as turmas dos menores, é essa introdução que a Jéssica falou, as minhas crianças gostam muito dos livros, mas essa introdução é um desafio, né? Ensiná-los a ter cuidado com esses livros, a receber essas informações, a processar essas informações, né? Como trazer, selecionar e analisar esses livros, para que seja realmente, de fato, atendido à necessidade dessas crianças dentro da faixa-etária. A minha outra expectativa é fazer com que o livro realmente seja um aliado, como a Bárbara falou, na questão da leitura e escrita, com as crianças do alfa, porque o livro traz toda essa potência, então, acho que é um desafio para a gente. A minha outra expectativa é trazer a diversidade para dentro da escola, principalmente porque eu vejo que isso está muito forte, que a gente precisa, é necessário e eu sinto muita falta ainda na escola, no material que a gente está usando agora (...) trazer essa diversidade a ponto de mostrar para essas crianças o que a gente tem no país, dentro do nosso mundo no nosso planeta, com relação a essa diversidade de pessoas, de gêneros e afins e fazer essa seleção com relação a análise de faixa-etária. O que é apropriado para cada faixa-etária? Eu também tenho sentido essa falta, que livro eu leio para uma criança de 3 anos e que livro eu leio para uma criança de 4 e 5 anos. Como fazer essa seleção, sabe? A gente, com a nossa equipe, está precisando disso para ter esse discernimento (...).
9	Thaís	Esse ano estou com o 2º ano, já estou no meu 9º ano aqui no colégio (...) cada ano é um desafio diferente. A minha expectativa acho que eu compartilho um pouquinho do que cada uma falou, um pouquinho da Bethânia com essas várias demandas diferentes na sala de aula, um pouquinho da Bárbara, de como o livro pode ser um aliado nessa produção, né? No 2º ano já está ali nesse processo que precisa aprimorar essa produção de texto, precisa aprimorar essa leitura, um pouquinho da Kelly na escolha, não da faixa-etária, mas da escolha de um livro que eu consiga abranger toda essa

		diversidade, da própria sala. E trocar também, né, experiências, acho que todo mundo aqui tem um pouquinho para agregar.
10	Cinthia	Eu sou a Cintia , estou com o 1º ano, tô na escola há 10 anos também (...) E a minha expectativa, por ser uma sala de 1º ano, né, que a gente tem tantas expectativas, uma delas, acho que a maior é como despertar esse interesse pela leitura nessas crianças que já tem contato, desde o Infantil e do alfa, mas acho que agora é com outro objetivo. Então, como que eu faço pra ser um prazer, para eles pegarem um livro e começarem a ler. Porque eles pegam e falam: prô, mas eu não sei ler e aí a minha mediação é outra, mas a gente olha as figuras, o que você está vendo, o que você acha que está acontecendo nessa cena, então, como é que eu posso trazer esse interesse, né, motivá-los pela leitura dentro da sala de aula. Eu acho que para mim é o principal.
11	Maria	Comecei esse ano no colégio, com o 2º ano, estou apaixonada, sempre trabalhei nas escolas sócio construtivistas, né (...) minha expectativa com o curso é aprender mais, porque eu já estou na educação há bastante tempo, 15 anos, e sempre com crianças maiores de 4º e 5º ano que você consegue até trazer o gosto pela leitura porque eles já conseguem escolher o que querem ler, mas com os pequenos estou vendo que é diferente, tem os livros na sala, eles pegam para ler, mas eu não sinto aquilo de ler de verdade, parece que eles pegam só por pegar para dizer que estão lendo, eu queria despertar o gosto mesmo, a vontade e a empolgação que a gente tinha quando era menor (...) acho que a leitura abre o nosso olhar, a pessoa que lê ela sente melhor o mundo, ela escreve melhor, ela se coloca melhor, então é essa a minha expectativa.
12	Bethânia	Então, a minha turma, ela traz muito livro sobre o que a gente está comentando, só que na sala a gente não tem muito livro de pesquisa. Então como a gente pode trabalhar, talvez para o ano que vem, numa lista de livros para o Fundamental, principalmente, com livros que sirvam para a pesquisa.
13	Dianne	Livros informativos…
14	Bethânia	Exatamente, eles ficam trazendo livros, então como a gente consegue trazer para a sala de aula, livros interessantes para eles, mas que sejam informativos.

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA VIVÊNCIA COM O LIVRO “PEDRO E LUA” DE ODILON MORAES

Turnos	Participantes	Interação
1	Dianne	Eu trouxe para vocês um livro para a gente fazer então hoje uma vivência, não sei se vocês conhecerem vocês me falam, Pedro e Lua, conhecem?
2	Dianne	Gente, Pedro e Lua é um livro de Odilon Moraes, é um clássico. Essa edição que eu tenho aqui, ela foi editada pela Cosac, que é uma editora que vocês sabem que não existe mais, infelizmente, mas que tinham livros maravilhosos, sobretudo, livros infantis com projetos gráficos muito incríveis. Eu gostaria muito de fazer essa vivência com vocês, para vocês manusearem o livro, para a gente estar no presencial, mas a gente vai tentar fazer por aqui, está bom? Olha lá, Pedro e Lua.
3	Dianne	Fala Bethânia, você está bem no centro aqui da minha tela sorrindo.
4	Bethânia	É que essa história me lembrou um pouco minha avó que já faleceu e ela sempre falava da questão de olhar para o céu, ver a estrela mais brilhante (...) então me levou para lá. E é engraçado que a gente ouve isso quando a gente é criança, a gente acredita quando a gente se torna a gente acha que não vai acreditar, mas faz doze anos que ela faleceu, mas os dias mais pesados de saudades eu ainda deito e fico virada para a janela procurando a estrela mais brilhante, e aí essa história me levou para esse momento. Mexeu um pouquinho.
5	Dianne	É isso que a literatura faz. Obrigada, Bethânia. O que é que vocês acharam do livro, da história? Vamos lá gente.
6	Cinthia	Eu achei a história triste, bem triste, e aí aquele tipo de história que as crianças (...). Eu falei que foi uma história muito triste, que é aquele tipo de história que a gente pensa, "será que a gente conta essa história para uma criança ou não?". Eu pensaria muito assim para contar, porque eu me emocionei, eu sou muito chorona, eu acho que na hora que eu fosse contar

		talvez eu me emocionaria também, talvez por fatos recentes que também aconteceram.
7	Dianne	Tudo bem, faz parte.
8	Thaís	Eu acho que além de trazer essa saudade, acho que também traz um conforto, porque está ali, de alguma forma ele arrumou um jeito de matar a saudade, então traz mesmo essa lembrança, também me emocionei ali com a Bethânia, com a Cínthia, mas também traz esse conforto de saber que você tem ali como matar um pouquinho dessa saudade.
9	Dianne	E essa saudade é de quem para quem, Thaís?
10	Thaís	Acho que de ambos, acho que dá de quem está lendo, dos personagens, de quem está lendo, de quem está escutando, acho que é de quem sente, de quem se identifica ali.
11	Beatriz	Eu gostei da história também e na minha percepção ela tem dois momentos assim, para mim a história começou a mudar no momento quando você falou, "eles foram crescendo juntos Pedro e Lua", eu pensei, "ué, mas como é que a lua vai crescendo?". Só aí eu fui me tocar que tinha a tartaruga, e a tartaruga chamava a Lua, e aí foi indo para um outro caminho, que até então eu estava muito ligado só nesse ponto do Pedro e a Lua, sem dar muita atenção que ele tinha dado o nome para a tartaruga de Lua, e aí só depois, parece que a história ficou dividida para mim, sabe, em dois momentos assim. Eu achei a história triste, mas eu achei também de uma maneira leve para falar dessa partida e da saudade, então eu gostei da história e também que me chamou atenção foi o fato do livro ser todo em branco e preto as ilustrações.
12	Dianne	Bem observado, Bia, essa escolha do Odilon de fazer essa ilustração preto e branco. Por que será que ele usou essa ilustração preto e branca? Quando eu perguntei para a Tati de quem é que era a saudade, tem um trecho eu vou relembrar vocês, quando o Pedro volta de viagem e aí ele não viu a Lua quis saber da tartaruga, disseram que havia dois meses não aparecia para fora do casco. O que é que acontecia quando o Pedro foi embora, o que a Lua fazia?

13	Beatriz	Ela ia embora também, se escondia no mundo dela.
14	Dianne	Aqui gente, a ideia também é que vocês possam falar de sensações que o livro trouxe, de acontecimentos como alguns de vocês trouxeram, mas também de coisas que nos remetem a pensar, sabe? Do tipo, gente, essa saudade de que lugar, que momento? Eu fiquei pensando quando eu li, às vezes a gente só se dá conta da saudade quando perde, porque o Pedro fez isso, a Lua foi embora e aí ele ficou lá olhando a lua com essa saudade, mas como é que será que ficou a Lua dois meses sem o Pedro? Ele ficou dois meses fora, às vezes a pessoa está ali com a gente, viva, e a gente também não dá essa importância. Concordam ou viajei demais?
15	Bethânia	Eu concordo com você, Dianne, eu acho que hoje em dia é mais fácil a gente falar sobre sentimentos etc., mas antigamente assim, mais na geração da minha mãe, tinha muita dificuldade em falar que você amava uma mãe, amava a filha, e hoje em dia eu falo para os meus filhos milhões de vezes por dia eu te amo, eu estou aqui para o que você precisar. E a minha mãe olha ela fala, assim, "nossa, eu consigo falar isso para os meus netos com tanta facilidade para vocês eu tinha assim um pouco de dificuldade". "Mas tudo bem mãe, nas suas atitudes você conseguia mostrar", mas assim a gente precisa aprender, a gente não sabe o dia de amanhã, a gente não sabe quem vai estar aqui amanhã, o que a gente vai passar, o que vai acontecer. Por isso beije e abrace, é muito clichê isso, mas assim nem todo mundo consegue entender beijo e abraço (...), beijo e abraço meus filhos todo dia, minha mãe mando mensagem de bom dia mesmo sabendo que daqui cinco minutos vou encontrá-la. E assim, eu acho que é importante que as crianças também coloquem falando, se a gente fosse ler esse livro com uma criança, que é importante que ela coloque os sentimentos dela para fora, que ela consiga oralizar o que ela sente, sendo bom, ou sendo ruim, que ela aprenda a respeitar o que ela sente, respeitar o momento dela. Então acho que esse livro consegue pegar vários aspectos que assim teoricamente seriam difíceis a gente acessar com crianças menores.

16	Dianne	Isso, Bethânia. Aparentemente é um livro simples, ele tem uma leitura, uma narrativa curtinha, frases curtas, quando a gente voltar naquela discussão das idades, para qual idade que é? De repente a gente olhe e fale, "esse aqui para as crianças pequenas da primeiríssima infância pode ser super interessante". Mas é um livro, eu escolhi propositalmente porque é um livro que mexe com a gente que é adulto, então como é que a gente vai destrinchando essas camadas com as crianças? A Bia trouxe a questão do preto e branco, por que preto e branco? O que é que isso significa para a gente?
17	Lia	Preto e branco para mim remete uma coisa assim, não sei se eu vou viajar agora, mas isso de saudade mesmo, de antigo, sabe? Foto preto e branco, faz o quê com a gente? Faz a gente lembrar de avô, de avó, de algo assim, não sei, acho que preto branco remete a esse sentimento assim de saudade para mim.
18	Dianne	É uma ideia, é uma possibilidade.
19	Kelly	O pouco que eu ouvi a história, eu não sei, eu acho que também pelo menos para mim, me trouxe para um lugar de que lugar que eu deixo o outro me colocar, sabe? A tartaruga quando Pedro foi embora ficou lá, e ficou triste, ficou sofrendo, e ficou até ela no final morrer, então que lugar que ela deixou o Pedro colocar ela, e o que essa saudade se transformou, porque o sentimento era saudade, no que ele se transformou no final até ela acabar morrendo por conta disso.
20	Dianne	Perdeu o colorido da vida. A primeira frase do livro ele fala assim, Pedro queria dizer pedra, mas tinha a cabeça na lua, o que é que quer dizer isso? O que é que vocês pensam sobre isso? Essa questão do Pedro quer dizer pedra, o que é que é a pedra? O que é que a pedra demonstra simbolicamente, metaforicamente para a gente? Além dessa dureza?
21	Beatriz	Dureza, rigidez.
22	Bethânia	A falta de sentimentos no caso.
23	Lia	Eu acho que vai um pouco de encontro com o que a Kelly falou assim do lugar que se coloca, porque ele tinha que ser pedra, ele tinha que ser fortaleza, ele tinha que ser forte, mas a

		cabeça dele estava na lua, então, será que ele tinha que ser pedra? Do lugar que colocaram ele, Pedro queria dizer pedra, mas tinha cabeça na lua, ele teve que ser alguma coisa, mas o comportamento, ou sentimento, pensamento dele (...) outro. Acho que vai um pouco de encontro com o que a Kelly falou.
24	Dianne	Essa questão da racionalidade, parece que o Pedro, a pedra remete muito a questão do pé no chão, de você estar ali muito firme, e aí traz esse oposto, a cabeça na lua, o que é que é aquela pessoa aluada, às vezes fala, "fulano é aluado. Fulaninho tem a cabeça no mundo da lua", o que é que é isso quer dizer quando a gente fala isso? O que mais, gente? Vocês acharam as histórias tristes, Cinthia está na dúvida se traria para os alunos, talvez não, a Kelly também está falando que não, para a turma dela ainda não.
25	Kelly	Achei muito triste. Eu fiquei com pena da tartaruga, porque eu acho que o Pedro usou ela enquanto ele precisava, depois quando ele não precisava mais ele foi embora e largou ela.
26	Dianne	Concordam com a Kelly?
27	Beatriz	Não, eu discordo da Kelly, eu acho que por ele ter essa característica de ter a cabeça na lua ele não fez isso pensando propositalmente, porque ele tinha um sentimento pela tartaruga, pela Lua, mas talvez os afazeres da vida, a rotina, enfim, fez com que ele precisasse passar esse tempo fora, de alguma forma, ele achou que ela fosse totalmente, sei lá, independente, que conseguia passar por esse período. Eu acho que está ligado, esse fato de ela ter deixado ela esse período está ligado a essa primeira frase do livro que diz que ele era pedra, mas ele tinha a cabeça na lua.
28	Bethânia	Mas só complementando o que você está falando, Bia, será que ele também não achou que a tartaruga por parecer uma pedra ela não sentiria tanta falta dele assim? Ela suportaria por ter uma rigidez, por parecer ser forte?
29	Beatriz	Sim, pode ser, pode ser que ele não levava em consideração que o nome dele era Pedro e significava pedra, mas ele via nela essas características.

30	Lia	Eu já acho que ele não pensava nada disso, se ele tinha a cabeça na lua, ele era um cara tão de boa, que ele não estava nem preocupado com o sentimento dela ou não, sabe? Nem passava pela cabeça de, "eu vou viver a minha vida e ser feliz", não sei se eu concordo mais com a Kelly "vou viver minha vida e ser feliz, e ela está aí, é forte vai dar conta do recado".
31	Kelly	Desapegadão, tchau, beijos, me liga.
32	Lia	Eu acho que ele foi entendeu? Até pela característica dele, não é porque ele é Pedro que ele é um cara racional, e forte, com o pé no chão e tudo mais. Ele é um bon-vivant, ele foi lá ser feliz, a pedra, coitada sofreu por ele, sofreu, "que pena perdi, triste, fiquei triste, sei lá, gostava dela", mas acho que eu vou mais na ideia da Kelly. Eu não sei se ele tinha toda essa preocupação de, "ela é forte porque ela é pedra", porque se ele tivesse essa preocupação ele ia pensar, "mas eu sou Pedro, eu sou pedra também", entendeu? Não sei.
33	Bethânia	Entramos no ramo da responsabilidade afetiva agora.
34	Beatriz	… nome que ele tinha, essa característica de Pedro, essa obrigação de ter, sei lá, sabe? De levar em consideração que o nome dele significava pedra. Eu acho que isso ficava … das outras pessoas observarem, para mim a percepção que eu tenho é que ele era um cara sentimental sim, porque ele se apegou com a tartaruga, tem toda essa vivência com ela. Mas em algum momento por conta, porque tem aquela passagem que ficou muito marcada para mim, que é e foram crescendo juntos, então me remete a mudança de rotina, comportamento, responsabilidade e a partir daí ele precisou fazer outras coisas que não deu conta de atender às necessidades afetivas da tartaruga. Então eu fico com um lado de que o Pedro era bom sim.
35	Kelly	A Bia sendo Bia.
36	Bethânia	Vendo o lado bom da vida. Mas é engraçado que a gente pela fala de cada uma dá para perceber, que a gente sempre traz a nossa vivência para o que a gente interpreta da história. Eu talvez tenha falado isso por que? Porque meu marido passou

		um ano e meio em Portugal, e depois voltou e ficamos bem, assim, fui a tartaruga da história, mas sobrevivi. Então assim a gente vai trazendo a vivência, a gente vai trazendo as experiências de vida que a gente tem, e por mais que a gente passe horas debatendo, com certeza a gente nunca vai chegar no consenso em relação a culpa, entre aspas, do Pedro em relação a morte da Lua.
37	Lia	Bethânia, super concordo com você, porque acho que para mim a leitura é exatamente essa. Estou com meu marido há seis anos e ninguém nunca largou a mão de ninguém, sabe assim, momentos ele foi Pedro e eu fui a tartaruga, ele foi a tartaruga e eu fui Pedro foi lá e um segurou a mão do outro. Eu acho que é isso assim, é muito do que a gente vive mesmo, do que a gente conhece, porque você lembrou da sua avó, eu não tive nenhuma lembrança assim afetiva. Mas eu acho que é isso mesmo, a gente interpreta de acordo com aquilo que a gente vive, com a bagagem que a gente tem.
38	Jéssica	Dianne, agora eu me senti até um pouco mais leve assim, quando a Lia falou que é de acordo com as bagagens emocionais. Porque para mim, de verdade, não passou da história de um menino que tinha uma tartaruga, ponto. Menino que tinha uma tartaruga, e ele viajou e a tartaruga morreu, e acabou. Aí o pessoal começou a falar e eu, "gente e aí e agora? Tipo, não vou falar nada, vou ficar quieta".
39	Kelly	Gente, estou preocupada, estou preocupada com as minhas vivências, porque eu só consegui ver uma história de abandono aí, só isso.
40	Jéssica	Não, eu consegui ver uma história de tipo um menino que tinha um bicho, que … era Rocha e ponto, acabou a vida, o ciclo, e tinha um céu e a Lua. Aí começaram a falar de familiares, de céu, de sentimento, de abandono e eu estou aqui me sentindo tipo muito mal, porque para mim, sei lá, a história acabou e acabou, tipo essa história entrou por uma porta e saiu pela outra, e quem quiser que conte outra. Não consegui ir, sabe? Aí ainda bem que agora Talita terminou a frase dela com "é de acordo com as nossas bagagens afetivas", então sei lá, eu

		devo estar vazia, alguma coisa assim. Mas ponto, foi, era só um adendo.
41	Lia	Jéssica, você é ótima. E pelo amor de Deus não leva como regra não, Dianne.
42	Jéssica	Não, a Bethânia quase chorando, a Cínthia, a Thaís falou, "ambas as pessoas sofreram" e eu tipo, "gente, eu não sofri, eu estou aqui plena", a tartaruga morreu, acabou a vida. Aí fiquei pensando, até justificando, "dois meses, mas dois meses para uma tartaruga morrer, ela não ficou fedendo embaixo da cama e tal? Tipo, meu, ninguém viu que a tartaruga?". Sei lá, eu fui por esse caminho assim, não fui. Aí gente, será que preciso fazer umas terapias assim, não sei.
43	Dianne	Não, as vivências vão resolver seus problemas, Jéssica. (risos) Você colocou seu incômodo…
44	Jéssica	Eu juro, que eu vou baixar em PDF, eu não sei se eu vou encontrar, você falou que a editora não existe mais, enfim, de repente, eu encontrei em álbum sebo.
45	Dianne	Essa versão da Cosac não existe, mas ele foi republicado pela Jujuba, então ele tem.
46	Jéssica	Então eu prometo que eu vou.
47	Dianne	Tem uma única diferença que eu vou dar um spoiler para vocês, que o Odilon mudou na versão nova.
48	Beatriz	É colorido.
49	Dianne	Não, senão ele não ia ser o Pedro e Lua.
50	Jéssica	Não, e quando falaram que o preto remete saudade, luto, tristeza, gente eu adoro uma foto preto e branca, tipo, acho muito elegante, chique, eu não vejo para o lado tristeza.
51	Dianne	Deixa eu contar para vocês spoiler, nessa parte aqui, olha essa ilustração, vocês conseguem ver o que é que é?
52	Bethânia	Para mim são duas pessoas se abraçando.
53	Beatriz	Ele sentado na cama?

54	Dianne	Ele sentado na cama de costas.
55	Kelly	A tartaruga está embaixo, não está?
56	Dianne	Não dá para identificar.
57	Kelly	Mas dá para ver ele sentado na cama.
58	Dianne	Essa cena aqui, essa parte do livro é depois que ele chamou e a Lua não veio, a Lua está debaixo da cama mesmo. Pedro chamou, Lua não veio.
59	Jéssica	Fedendo dois meses.
60	Dianne	Não estraga a poesia do negócio, não fala da tartaruga fedida (risos).
61	Dianne	E aí nessa primeira versão, o autor coloca assim. Deu dor no coração ver Pedro com saudade da amiga. Só que na versão agora da Jujuba não tem nada escrito, é uma página em branco e essa imagem. Por que é que o autor fez isso? Porque ele percebeu, isso dito por ele em uma entrevista, ele percebeu que deu dor no coração ver Pedro com tanta saudade da amiga, era ele como autor dizendo que a própria imagem, ele deu muita dor no coração vero Pedro assim, e aí ele percebeu que ele podia dar o direito ao leitor de identificar o que ele quisesse ao ver essa imagem, de sentir o que ele quisesse ao ver essa imagem. Ele acha, o autor que a gente quando vê essa imagem sozinha dá uma dor no coração de ver.
62	Jéssica	Eu estou pensando, dois meses, poxa vida.
63	Lia	A Jéssica tem nojo quando vê essa imagem.
64	Dianne	A Jéssica já foi para outro lugar.
65	Kelly	Gente, deixa a menina sentir as sensações dela.
66	Dianne	Exatamente. Tem leitura certa? Quem que falou, nós vamos ficar aqui a noite inteira e não vamos chegar no consenso, existe um consenso para a literatura.
67	Cinthia	Não.

68	Kelly	Não.
69	Jéssica	Se existe eu estou fora de todos aqui.
70	Lia	Ou você que está no contexto e a gente está fora, Jé.. Também pode ser.
71	Dianne	Jéssica, deixa eu te fazer uma pergunta, você está sendo super racional, viu essa história. Não, mas sem julgamentos, eu estou trazendo o ponto que você pegou da história, que eu acho que é bem legal para essa nossa conversa aqui, porque tem gente que não vai ler porque vai chorar, você já não teria problema nenhum em ler porquê e tudo certo. Só que como que a gente com as crianças, a gente vai permitir, permitir eu não gosto da palavra, porque parece essa coisa de poder, mas dar a oportunidade, oportunizar que as crianças percebam que cada uma tem um sentimento diante de uma história.
72	Jéssica	Minha opinião, acho que depende um pouco da faixa etária e do seu objetivo, de repente, uma leitura livre abrir talvez para um diálogo, que nem você fez aqui que cada um fale um pouquinho, mas eu acho que tem que pensar um pouquinho na faixa etária. Por exemplo, os meus, pequenininhos, eu acho que eles iam partir do Pedro menino, buscar referências de alguém que eles conhecem com esse nome, e a tartaruga simplesmente um animal. Eu acho que eles não iam trazer nenhuma referência dessas que a gente levantou aqui, talvez, a menos que ele estivessem, sei lá, de repente passado por alguma perda, ou tivesse algum animal de estimação, aí sim, se tivesse uma bagagem emocional por trás desse contexto. Se fosse, por exemplo, sei lá, no meu caso que graças a Deus, por enquanto, ainda não trago essa bagagem de morte de pessoas muito próximas e afins, eu acho que seria a história do Pedro o menino que tinha um animal e ponto, sabe? Morreu, acabou, de repente nem morreu, porque em nenhum momento no livro diz que morreu, diz que virou uma lua, de repente virou uma lua, eu acho que eles iam partir mais para essa questão lúdica, sem ser com essa questão racional, com essa bagagem emocional. Os meus pequenininhos, partindo do princípio do João também que talvez, João é o meu filho de seis anos, que tem uma imaginação mega, super, hiper fértil assim, mas que não tem

		essa questão emocional também por trás da perda, do luto, eu acho que ele iria para a lua, e a lua minguante que ele também gosta dessa questão de céu, ele partiria por esse caminho. E nós, como professores, sempre levar para ler e deixar sem pôr a nossa opinião, como já foi dito, anteriormente, sabe? Não é porque eu acho que o Pedro é o Pedro, e a tartaruga é a tartaruga que alguém vai se emocionar, ou vai chorar, vai trazer alguma referência vou falar, "fala sério, é só uma tartaruga, morreu, acabou, Pedro foi, vamos para a próxima", não. Acho que eu respeito, a base de tudo, principalmente acho que na leitura e a opinião das crianças que por menores que sejam, vão trazer uma bagagem ou não dessa história ou de outras.
73	Bárbara	Difícil a gente contar uma história sem expressar um sentimento nela, é aquela coisa de você observar sem julgar, de você ler sem julgar, sem colocar um sentimento, independentemente do que cada um falou aqui, contar a história e deixar as crianças expressarem aquilo que tocou. E aí cada uma vai ter o seu entendimento, cada uma vai chegar no seu ponto aí de raciocínio e tudo mais, mas é muito difícil. A gente já começa escolhendo uma história que tem alguma coisa com a gente, gente não escolhe uma história sem um julgamento, então a gente só pega uma história que tem alguma ligação, ou que condiz com alguma coisa, a gente não pega sem um julgamento. Eu acho que é muito difícil a gente contar uma história, ou pedir leitura de algum livro, alguma coisa para as crianças sem pré-julgamento, porque se de repente você deixasse esse livro na prateleira, Dianne e falasse assim, "professoras escolham os livros para trabalhar essa semana", tem gente que já pegaria, tem um pré-julgamento, se lê a história não vai contar, e agora quem gostou vai contar. Então fica nesse nosso, nesse pré-conceito, pré-julgamento, pré-leitura para apresentar essa leitura, mesmo realizando a leitura antes. Então é difícil escolher livros nesse ponto, contar histórias nesse ponto, mesmo problematizando, de repente, você quer pegar um ponto específico da turma, mas você pode aflorar outros, é muito difícil.
74	Dianne	A ideia é que a gente consiga, eu acho que foi, depois quero ouvir o que vocês acharam da vivência, acho que foi uma

		primeira que a gente fez aqui. Mas a ideia é acolher todas as visões, todas as ideias. E a ideia também é a gente poder dar oportunidade para que isso seja feito. O que eu observo na minha prática de formadora, olhando muito professores, mediadores de leitura, que às vezes essa leitura ela ainda fica no instrumental. Então esse livro, se a gente ler em um batidão provavelmente a gente não vai acessar muita coisa nele, provavelmente a gente vai ficar em uma leitura mais superficial mesmo, Jéssica vou usar você aqui, mas com todo respeito à tua visão do livro, porque tem a ver com o frame, eu escrevi, é o frame de cada uma e é isso mesmo. Para a Thaís, por exemplo, a Promessa do Girino pegou para a Thaís, aqui teve gente que achou engraçada a história, vamos lá, e vamos contar. Então aquilo também já mostrou que assim para cada um vai bater de um jeito, isso que a Lia está falando da escolha que o mediador faz, da escolha que esse professor faz ao trazer as obras para as crianças, a gente tem que tomar muito cuidado, porque senão a gente faz ali escolhas muito de acordo com o nosso frame, muito de acordo com o nosso ponto de partida. E a gente pode não permitir que as crianças acessem outros sentimentos, outras coisas que a literatura tem esse poder. Então façam esse exercício, deixa lá, eu sei que vocês têm um cantinho de leitura, tudo bem que são de livros selecionados por vocês, mas de repente alguma criança leva um livro de casa, livros que vocês não conheçam, experimentem essa sensação do inesperado, sabe? Dessa coisa mais do coletivo mesmo, dessa coisa, "gente, eu vou ler junto com vocês, eu não conheço essa história", ou perguntem para as crianças. "Olha, vocês vão escolher livros da casa de vocês para a gente ler na turma", podem ser que elas tragam livros que vocês conheçam, pode ser que não. E aí não tem problema nenhum, a gente desculpe descobre junto. Então, desde que a gente tenha esse tempo de ouvir, de ouvir a opinião do outro, de refutar hipóteses. A gente fez muitas coisas aqui, coisas que de repente você fala, "nossa, não tinha pensado nisso, mas a Kelly falou, nossa, verdade, gente. Nossa, faz todo sentido", olha como é importante para essa nossa construção, para aprofundar na leitura, lembra que eu falei que o livro, ele é cheio de camadas? E ele é mesmo. A

		gente vai descobrindo quando a gente conversa sobre ele. Tudo bem, meninas. Alguém quer colocar alguma coisa? Não? Gostaram? Então está bom.

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA VIVÊNCIA COM O POEMA "CONTRANARCISO" DE PAULO LEMINSKI

Turnos	Participantes	Interação
1	Dianne	Eu vou compartilhar aqui no chat a nossa poesia que eu vou compartilhar com vocês, e aí eu quero ver se alguém gostaria de ler, se alguém com a voz aveludada (risos). Vai Katia, eu olhei para você.
2	Katia	Está bom, eu espero.
3	Dianne	Enquanto você se organiza é deste livro aqui, Toda Poesia do Paulo Leminski, eu adoro esse livro, ele tem várias poesias de vários momentos dele, e esse é um que eu gosto muito, compartilho com vocês. Vai lá Katia, quando você tiver pronta.
4	Katia	Não, eu já estou pronta. Contranarciso. "Em mim, eu vejo o outro, e outro, e outro. Enfim, dezenas de trens passando, vagões cheios de gente, centenas, o outro que há em mim é você, você e você. Assim como eu estou em você, eu estou nele, em nós e só quando estamos em nós, estamos em paz, mesmo que estejamos a sós." Paulo Leminski.
5	Dianne	Muito bem, obrigada pela leitura. Alguém já conhecia esse poema?
6	Katia	Não
7	Dianne	Vamos falar um pouquinho sobre ele? O que vocês sentiram?
8	Katia	Eu senti eu, o outro, nós, isso fala do nosso dia a dia, trens passando, vagões cheios de gente, não vejo o trem, mas eu vejo carros, eu vejo muita gente durante o dia inteiro, me relaciono muito com as pessoas, demais, é intenso todos os dias. Então esse poema eu acho que fala um pouquinho de mim e eu acredito que fala da maioria de todos nós, é isso.

9	Maria	Eu acho que ele fala um pouquinho de mim, de nós mesmos no sentido de que além de se relacionar com os outros a gente passa por diversas situações o dia todo, o tempo todo, onde a gente se vê nas outras pessoas, nas outras situações, onde a gente se coloca, precisa se colocar também no lugar do outro, e se ver no outro para que o outro também se veja na gente. E a gente só consegue ficar em paz em nós mesmos quando a gente também se vê no outro. Acho que é isso.
10	Kelli	Eu senti de uma outra forma. Eu sinto que ele traz um pouco sobre a falta de atenção aos detalhes do nosso cotidiano, da nossa vida. Tudo é muito corrido, tudo que a gente vive é muito intenso e, muitas vezes, eu sou uma pessoa que tem um olhar mais voltado para os detalhes e a gente sente isso no decorrer da nossa vida, a gente corre, a gente pega, a gente vai, a gente leva, a gente busca a gente faz. A gente fala com as pessoas como a Katia falou, a gente rodeado de pessoas, a gente conversa com as pessoas e muitas vezes a gente não é atento aos detalhes, a gente não a gente fala com aquela pessoa e a gente não pergunta como foi o dia daquela pessoa, se ela está bem, por que é que ela está com aquele olhar mais caído. Então eu sinto, para mim eu sinto muito mais essa questão de faltar atenção aos detalhes do nosso dia a dia, do ambiente, do que o mundo pode proporcionar para a gente, do que essas relações podem proporcionar para a gente, que as relações são trocas importantes, e a gente precisa estar atento aos detalhes, então foi o que eu mais senti.
11	Bárbara	Eu vi um pouquinho da reflexão, conforme a gente fala com as pessoas é aquilo que a gente retribui, sabe aquilo que você planta, você colhe. Então se você planta coisas boas, seu dia está agitada e você acaba agitando as pessoas, às vezes você está irritado, você acaba irritando as pessoas, tem que observar muito aquilo que você quer para tudo, para a circunstância, para a situação. Então a gente tem que se ver no outro, se o outro está agindo daquela maneira com você é porque às vezes você está agindo daquela maneira como o outro. E acaba refletindo em tudo, desde quando a gente acorda até no tropicão, vai, sei lá, no pé da cama que a gente pode carregar essa dor o dia

		inteiro, ou como de repente, "está tudo bem, passou, agora vamos seguir alegremente".
12	Bethânia	Hoje uma psicóloga foi fazer observação na minha turma na parte da tarde e ela falou, "a primeira vez que eu faço a observação em uma escola montessoriana e eu fiquei fascinada como você seguiu o que as crianças foram falando, e eu nunca tinha percebido isso e você mostrou muito empolgação pelo assunto". A gente começou a falar de desenvolvimento, comparando bebês com crianças maiores e a gente acabou falando de transplante de órgãos assim, foi seguindo o interesse da turma. E ela falou assim, "é tão lindo ver isso, ver como você motiva e etc.". Eu fiquei pensando nisso assim, nós como educadores a gente planta a sementinhas nas crianças e o quanto a gente pode servir de espelho, servir de motivação para que as crianças façam as coisas. Então quando ele fala questão de eu, nós, o outro que vai passando, vão passar tantas crianças pela gente, e vão passar só um ano com a gente da vida todas delas, mas a gente tem o dom, a sorte a felicidade de plantar e deixar uma sementinha tão boa nelas. E esse foi o que me refletiu a isso, essa poesia.
13	Dianne	O que mais? Gente, não tem, o interessante, dessas vivências que a gente faz aqui e também quando a gente faz com as crianças, é que não tem um certo e errado, a gente vai, como a Kelly falou, "gente isso para mim, me levou para um outro lugar, não é esse que vocês estão falando", porque são as diferentes perspectivas, são as diferentes leituras que a gente faz e de como que a literatura tem esse poder de nos afetar de diferentes formas. Então esse poema eu gosto muito, primeiro assim, o nome dele, vamos falar do nome Contra Narciso, o que é esse contra Narciso? Quem foi Narciso?
14	Maria	Me passa a ideia de ser contra uma ideia posta, narciso alguém que olha para si próprio, só para si próprio, para o seu próprio umbigo, digamos assim, só o seu eu, é um Contra Narciso, contra si próprio alguém que só olha para si mesmo, precisa olhar um pouco para o entorno que está ao redor, me traz essa ideia o nome.

15	Lia	Narcisista é aquele só pensa nele, então acho que contra Narciso é aquele seria mais altruísta, talvez mais altruísta, a minha leitura é essa.
16	Bethânia	Eu acho que vai para boa e velha empatia capacidade de colocar no lugar do outro, imaginar com que você poderia ser para o outro, como você pode ser melhor para o mundo em vez só de pensar o que o mundo pode fazer de melhor para você.
17	Dianne	Quando ele fala assim: o outro que há em mim é você, você, você. Assim como eu estou em você, eu estou nele, em nós, e só quando estamos em nós estamos em paz, mesmo que estejamos a sós. É muito lindo isso, porque eu acho que a gente tem falado muito, muito sobre e acho que Montessori ele traz isso muito forte também que é essa coisa da visão cósmica, do coletivo, desta humanidade, para onde estamos indo? E aí como a Bethania trouxe, a boa e velha empatia, o princípio de alteridade … Qual que é a questão ali do se relacionar com o outro, de olhar o outro? Eu acho que são boas reflexões, esse poema ele traz boas reflexões para o nosso momento histórico, para esse nosso momento de humanidade mesmo. E o contra Narciso eu também acho que é exatamente isso, toda vez eu lembro da música do Caetano “Narciso acha feio que não é espelho”, ele só consegue se ver, o que é do outro não é bom, o que é do outro é menor, o que é do outro não me importa muito, e aqui faz uma contraproposta para esse modelo de humanidade, que a gente está vivendo. Meninas e o que vocês acham que este poema ele tem a ver com a questão da literatura, de um modo geral, eu escolhi um poema do Leminski que é super poeta nosso, com um poema que ele é curtinho, mas ele é super profundo, ele emerge aí muitas questões nossas. Mas olhando para ele, falando do outro em mim, eu vejo o outro, o que isso tem a ver com a literatura? Com base em tudo que a gente discutiu até agora nessa afirmação. Podem falar o que vir a cabeça gente.
18	Bethania	Como sempre eu vou para o lado mais dos sentimentos, eu acho que é a capacidade de a gente conseguir contar histórias, e usar histórias para falar de sentimentos, falar sobre situações. Essa semana, por exemplo, na roda de leitura uma das meninas

		leu um livro chamado Silêncio, não lembro o nome do autor, e serviu para a gente falar sobre o excesso de conversa em sala de aula. Eu não tinha planejado falar sobre isso, mas no momento que ela deu a opinião dela sobre o livro, porque quando a gente compartilha a gente fala, "recomenda, não recomenda" e cada um fala um pouquinho sobre o livro que leu. Serviu que a gente conseguir falar sobre o silêncio da sala de aula quando a gente precisa, quando a gente não precisa, respeitar o momento que o outro precisa de silêncio, você pode não querer fazer silêncio, mas talvez o outro precise. Eu acho que todos os livros que a gente trouxe, a gente sempre trouxe a questão de trabalhar situações cotidianas.
19	Thais	Acho que para completar ali o que a Bethania falou, além de a gente trazer essa questão do conhecimento e de compartilhar, eu acho que é trazer o que cada um se identifica, o que a criança vai se identificar, o que significa para a gente, o que vai significar para o outro.
20	Dianne	Mais alguém? Como é que a gente tem empatia ou como é que a gente consegue se enxergar? Quem é esse outro? A Katia quando leu o poema logo falou, ela falou, "eu me vejo, esse poema é para mim, porque eu cruzo com as pessoas, eu vejo as pessoas eu tenho esse contato". Legal a Katia estava falando do dia a dia dela, das coisas dela. Como é que a gente consegue ver uma notícia, por exemplo, de um massacre indígena e se mobilizar com isso? Como é que a gente vê uma notícia da guerra da Ucrânia e se sente mobilizado por isso, afetado por isso, de alguma forma? Quando a gente vê uma situação de racismo acontecendo muito perto da gente, por que é que aquilo nos leva a pensar diferente e a tomar uma posição antirracista diante daquele fato? Vamos tentar aqui falar do que nos leva isso, como vocês acham que a gente pode? E aí pensando, na gente, mas também pensando nas crianças, como é que as crianças vão adquirindo isso?
21	Thais	Acho que é aquela frase do que eu não desejo para mim, eu não desejo para os outros. Então a gente se coloca, você perguntou o que a gente sente, como a gente se mobiliza, acho que é exatamente, a gente se coloca no lugar de quem está

		sentindo aquilo. E aí o que está ao nosso alcance, a gente tenta fazer, mas eu acho que o sentimento que a gente tem é de exatamente se colocar no lugar do outro e não desejar, se a gente não deseja para a gente a gente não faz, e a gente não deseja para o próximo.
22	Maria	E acho que além disso também, por mais que hoje o professor seja visto mais como um mediador e não mais como um transmissor, nós ainda estamos nessa esfera, não sei se seria essa palavra, mas nós ainda estamos em um lugar de que estamos ensinando algo, então o que nós estamos ensinando para as crianças? O que eles estão aprendendo nesse convívio com a gente? Eu sei que eles têm a bagagem, que traz de casa, que traz das famílias que nem tudo é só nós que passamos para eles, mas será que no momento que eles estão conosco eu também estou fazendo a minha parte? Será que eu também estou mostrando os caminhos certos? Será que eu também estou mostrando a forma certa de agir, qual é o caminho mesmo, a atitude correta se tomar, o posicionamento que eles precisam ter diante dessas situações? Qual é a minha parcela na formação dessa criança lá no futuro, não só no futuro porque hoje em dia muito pequenos, eles já sabem da opinião deles a respeito de muita coisa, então qual é a minha parcela nessa parte de opinião, na formação, na construção desse cidadão?
23	Dianne	A Maria traz um ponto bem importante que é desse papel, do papel do professor, será que empatia a gente ensina a ter? Essa é uma questão também, quando eu falo quem é esse outro, que o elemento que escreve aqui é você, é você, você é outro, o outro, e aí ele fala de dezenas de trens passando, cheios de gente centenas, se a gente tomar aqui como um princípio de que somos todos diferentes, a gente está falando aqui de muitas questões, de muitas muitos aspectos. E Maria, eu entendo o que você traz, mas é aquilo também o professor também é um outro, nós também somos seres humanos, então a gente às vezes também não consegue fazer tudo que a gente acha que é capaz de fazer. Acho que também tirar esse peso nosso, dessa responsabilidade é bem importante. Porque senão a gente fica em uma coisa de exemplo, de professor que precisa dar o

		exemplo, que precisa fazer, e eu acho que tem, mas não é só isso.
24	Katia	E também essa questão desse peso que você está falando, nós somos referência sim, mas a gente não pode se esquecer que referência maior é a família. Então a gente divide essa postura de passar isso para as crianças, porque não adianta a gente trabalhar isso na escola se não é trabalhado em casa, ou a visão e a postura da família é completamente ao contrária daquilo que a gente está trabalhando também. Então quando a gente trabalha essa questão, eu acho que a parceria da família também é primordial, porque senão realmente é uma posição muito pesada para a professora e até mesmo para escola. Então a gente trabalha de uma forma, e a família trabalha de outra ou tem outras visões, ou não trabalha nada e se omite, e aí a responsável realmente só fica a professora, a escola, e aí por isso que vem aí choque de pensamentos, choque até mesmo de atitudes e até mesmo os questionamentos acabam chegando aí para a professora e para a coordenação e para a direção, e aí é questionamento para todo lado. Então trabalhar em conjunto, escola, família é a melhor coisa, eu acho que essa união então é eu, o outro, nós.
25	Lia	Eu penso muito, é uma coisa que eu faço diariamente para os meus alunos e às vezes eu até olho para mim e falo, "lá vou eu ter que falar isso de novo, mas vamos lá". A velha história de que, "olha só o que que aconteceu? O Fulano me bateu. Por que o Fulano te bateu? Porque ele queria o livro e estava comigo. Enfim, você ia gostar que fizesse com você?", essa frase assim, acho que eu falo mais essa frase na minha vida enquanto educadora do que bom dia, como vai, você ia gostar se fosse com você. Até agora pegando um pouco gancho da Katia, a gente viveu uma situação assim ontem que tinha uma criança que queria porque queria levar um galho, aí aquela questão de, "mas vamos deixar aqui é da escola para as crianças brincarem, não sei o quê". E aí a gente começou a falar com essa criança e até (...) assim, "bom então, espera aí, posso levar sua mochila para casa, porque eu gosto muito de mochila. Você quer levar o galho que faz parte das coisas da escola, e eu gosto muito de mochila, então vou levar mochila". Vamos pensar

		a ideia era tentar fazer com que ela se colocasse no lugar do outro, e é algo muito difícil assim, porque principalmente para as crianças menores às vezes eles nem estão enxergando esse outro, "que outro, não tem outro nada, estou eu aqui, eu não quero saber da tua dor, eu quero saber da minha". E quanto esse é um exercício que não é fácil, mas é algo que a gente tem que bater nessa tecla todos os dias e o tempo inteiro de parar para pensar sobre isso com a criança, com a gente, com as nossas relações dentro e fora da escola. Enfim, eu acho que é isso e se fosse comigo? Se fosse com você, você ia gostar que fizesse? Acho que é um pouco isso.
26	Dianne	Acho que vocês trazem questões bem complexas do pedagógico, do fazer pedagógico ali, de estar com as crianças e com esta responsabilidade. A Katia traz uma questão que aí eu vou fazer vou devolver, vou fazer uma provocação. Quando a família não colabora ou quando a família tem valores um pouco complicados, vamos dizer assim, e que a escola se vê ali sozinha, porque isso acontece, a gente chama a família, conversa, a criança tem um comportamento esquisito, inadequado. E aí gente, leiam comportamento inadequado coisas sérias, tipo, racismo, não estou falando de coisas da infância, estou falando questões mais sérias mesmo, porque a gente presencia muitas coisas desse tipo, famílias que têm valores diferentes e é isso. E aí o que a gente faz, Katia? Como que a gente vai trabalhar para que essa criança entenda e compreenda o outro mundo? Como?
27	Katia	A gente vai continuar trabalhando, e a gente não vai desistir jamais. Da mesma forma que a gente trabalha com os outros. A gente vai trabalhar, vai continuar trabalhando, porque chega um momento que o jogo vira, em algum momento eu já vi muitas coisas acontecerem de não ter a atenção devida da família, e a gente não desiste, continua trabalhando, continua trabalhando, mas em algum momento alguma coisa acontece com a família, em relação à criança. E aí neste momento é que a família começa a dar valor, porque a escola age, a professora age, a coordenação age em relação àquele momento daquela criança e, neste momento em que a gente agiu, a gente chamou atenção da família, eles falam, "não, eles sabem o que fazem,

		eu vou acolher as orientações". E aí começa a trabalhar em prol daquilo que de repente não houve resposta em algum momento, mas lá na frente acaba acontecendo por algum motivo, às vezes não é nem aquele assunto, é outro. Mas pela assertividade da professora e da coordenação e da escola na postura daquela problemática, daquela pendência, daquele conflito chama atenção da família para falar, "não, eles sabem o que estão fazendo", eu vou colaborar, eu vou repensar, e assim tudo se transforma. E a gente acaba tendo a família realmente ao nosso lado e fala, "não, mas escuta, lembra aquilo que você falou? Então, a gente precisa realmente conversar novamente, eu andei pensando", eu já vi esse jogo virar várias vezes e a família virar uma aliada em outras questões. Então ganhar a família, a confiança da família é importante mostrar para família que você está fazendo e o que você sabe o que você faz, e aquilo que você está falando é o certo, ou não vou dizer que é o certo, mas é o mais acertado para aquele momento. Então a gente continua trabalhando e a gente não desiste, porque a gente consegue a confiança da família sim, e à medida que você vai conquistando essa confiança da família, tudo que você propõe para aquela família de ação, de postura, a família acolhe e ela te segue. Então eu acho que realmente essa questão da postura, de saber o que está fazendo e não desistir jamais. Tem casos que, de repente, pode até não corresponder como eu já vi também. A gente não desiste não, a gente continua falando mesmo, a gente continua trabalhando.
28	Dianne	Aqui todo mundo é professor, vai desistir como?
29	Thaís	Eu acho que além do que a Katia falou de a gente continuar trabalhando, porque a gente faz parte da nossa função, eu acho que é função da escola, talvez até dever da escola orientar essas famílias, trazer esse tipo de orientação. Então é uma coisa que está sendo recorrente, acho que a função da escola é trazer essa orientação para as famílias, o porquê essas famílias não estão sendo participativas, porque é que isso está acontecendo, que tipo de orientação essas famílias estão recebendo de outros meios e que não estão recebendo da escola, ou que talvez a escola esteja falhando nessa parte. Eu acho que a função da escola é essa, de trazer essas famílias

		como forma de orientação, trazer esse tipo de tema como forma de orientação não só o que a gente faz, além do que a gente faz em sala de aula.
30	Bethania	Então, eu entendo o quão delicada é essa relação que as famílias e a escola têm, mas a gente precisa tomar muito cuidado, quando a gente diz, "a gente tem uma postura X, então a gente precisa manter essa postura até o final". Não estou pontuando nenhuma situação específica, mas é muito complicado quando nós professoras, colocando também a coordenação, pontuamos algumas situações, mas quando chega alguém falando ou mais alto, ou de uma maneira mais grosseira o quanto a gente recua para manter a boa relação com as famílias. Eu acho que a gente precisa ter isso muito bem pautado, porque senão acaba também se tornando frustrante o trabalho das professoras, eu posso falar como uma das professoras que veio da geração antirracista da escola, que foi contratada também com o objetivo de aumentar a quantidade de pessoas negras na escola e, às vezes, acontecem algumas situações que eu fico pensando, "espera aí, a gente vai fazer de fato uma educação antirracista ou a gente vai ter que tomar cuidado com as histórias que apresenta?". Então assim, a gente precisa ser muito firme no que a gente faz, se a gente for fazer alguma coisa é para fazer de fato, fazer para tentar aí aqui ali, a gente não pode. Então assim como educadoras, a gente tem uma postura, a gente precisa manter essa postura até o final, a gente não pode ficar recuando a cada vez que uma pessoa fala alguma coisa ou tem uma situação. Eu entendo de verdade assim, o quão delicado essa relação assim, mas por exemplo eu estava conversando com a Kelly hoje, encontrei com ela no corredor e aconteceu uma situação na escola, e ela falou assim, "eu estou me sentindo super mal por isso". Eu falei, eu também Kelly, porque a gente sabe como é difícil ter uma infância, a infância de uma menina negra é difícil. Às vezes a gente escuta coisas, e aí a gente vê situações que a gente não consegue mediar porque a gente tem aquele receio da fala que a gente vai ter, enfim, é mais um desabafo do que qualquer outra coisa. Mas eu acho que a gente precisa ser, ter uma postura muito firme, se a gente vai trabalhar alguma coisa, vamos trabalhar

		aquilo de verdade, a gente não volta atrás, não ser seletivo com o que a gente vai fazer e o que a gente não vai fazer.
31	Maria	Eu de manhã trabalho em uma outra escola e tem uma turma muito difícil, que tem diversos assuntos que surgem na sala de aula que vai desde o racismo, a gordofobia, enfim, envolve muitas coisas. E a minha postura diante das situações é sempre a mesma, mas a condução das pessoas que são superiores a mim sempre é de agradar os pais, então fica muito difícil manter a mesma postura diante de tudo, porque tenta-se agradar e não perder o aluno. Então eu acho que quando a escola assumir uma posição, uma filosofia ela tem que realmente endossar a professora como a Nath estava dizendo, se ela quer fazer tal coisa, se ela resolveu seguir essa linha ela tem que ser firme naquilo, tem que ser igual para todos e não tentar agradar, nesse momento é assim, naquele momento é assado, não, a linguagem dela tem que ser igual para todo mundo. Porque daí, ela não descaracteriza também o nosso trabalho, ela não faz com que a gente diante da sala de aula tenha que voltar dez passos atrás, e agir de maneira diferente para cada situação, para cada aluno. Então é muito importante que a gente fale a mesma linguagem para todas as situações, e que a gente tenha a mesma condição em todas as situações, para todos os alunos, para todos os tipos de racismo, para todos os tipos de preconceitos, para que a gente tenha a mesma forma de agir, eu acho isso muito importante.
32	Kelly	Isso que a Bethânia falou é muito importante, e o que a Katia falou também ( ) Mas eu acho que a gente, nós precisamos realmente, a escola, e não falo só da questão racial, eu falo de tudo, quando você pergunta assim quando a gente se mobiliza, e fiquei pensando aqui, será que a gente se mobiliza? Será mesmo que a gente se mobiliza? Porque para mim essa palavra mobilizar é uma ação, é uma ação que a gente tem, que a gente precisa ter com referência a algo que a gente está vivenciando, enfim, ou alguma experiência, ou alguma vivência que não está legal dentro do ambiente. E aí eu fiquei pensando, "será que a gente está se mobilizando dentro do espaço que a gente está ocupando, nós estamos ocupando?", porque a escola está posta como antirracista, e estou falando disso porque foi trazido

		agora, mas tem vários outros assuntos que a gente também precisa discutir. Mas será que a escola é essa escola antirracista? ( ) desses casos vão acontecendo, o bullying, o racismo e a escola vai tratando, remediando como a Katia falou, a gente está sendo antirracista? Nós estamos? A Katia trouxe a questão das famílias, será que é suficiente ( ) para essas famílias? Será que só as famílias vão resolver o que a gente precisa? O nosso papel é continuar o nosso trabalho, nós precisamos continuar o nosso trabalho, e aí cai também no que a Bethania falou de plantar as nossas sementes. Como isso vai reverberar, infelizmente, a gente não vai conseguir até chegar em todos os lugares e saber para onde isso vai, mas a gente continuou no nosso trabalho e deu o nosso melhor para que aquilo pudesse acontecer de alguma forma. Eu entendo quando a Katia diz, a parceria, a gente vê na escola, a parceria da escola, o nosso papel é justamente esse, mostrar para a criança que existem outros caminhos. Essa semana estava falando sobre nós como referências para as crianças, e é isso, nós adultos somos essas referências, por isso que existe toda essa simbologia, por isso que as crianças imitam tanto a gente. Então o que a gente está pondo para essas crianças reproduzirem? E aí no curso passado, a gente falou sobre isso, a gente continua reproduzindo essas coisas que a gente não acredita. Então a gente tempo inteiro aos detalhes, o bullying, o racismo e tudo mais que acontece dentro da nossa sociedade está em todo lugar, então nós precisamos estar atentos, nós somos racistas, nós precisamos trabalhar isso o tempo inteiro.
33	Dianne	Kelly traz um ponto, é uma questão que é isso. A primeira coisa, já que vocês tocaram nesse assunto é a gente se reconhecer como racistas, porque a gente fica com uma coisa do tipo, é essa desconstrução diária que a gente precisa fazer mesmo e estarmos atentos a tudo. Tem aquela frase da Ângela Davis que eu gosto muito que é em uma sociedade assista não basta não ser racista, a gente precisa ser antirracista, então é uma luta diária e atenta, que a gente precisa ter. Mas estou gostando das contribuições. Vou passar para a Bia. Depois eu vou pegar a palavra de novo.

34	Beatriz	Boa noite. Eu peguei meio andando aí, mas eu queria fazer alguns comentários com relação à questão do Narciso que eu ouvi, eu lembrei de uma frase que eu ouvi recente em um curso que eu estou fazendo, que é uma frase até que acho que é de uma música do Caetano Veloso que diz, que Narciso acha feio que não é espelho. Então eu acho que é isso, e aí fazendo esse link com a questão que foi levantada agora da educação antirracista, eu acho que todos esses pontos são muito importantes e devem ser considerados.( ) Porque fazendo esse link com o Narciso é uma coisa muito sensível, para mim, por exemplo, que sou uma mulher negra, para as outras professoras negras aqui eu acho que fica mais sensível. Não que obrigatoriamente os negros tenham que saber lidar com isso, ou tenham vivenciado isso, mas eu acho que nessa situação aqui a gente é mais sensível para isso. Mas como que para outras pessoas que não tiveram essas vivências, como que a gente vai se sensibilizar e mobilizar exatamente para fazer alguma coisa? Porque, sinceramente, como é que eu vou sentir aquilo que está acontecendo lá na Ucrânia? Como que isso vai me tocar de alguma forma é muito mais difícil para lidar. Assim como eu entendo que é muito mais difícil perceber uma situação sutil de racismo que acontece no ambiente que a gente está, do que a facilidade que eu tenho, por exemplo, para perceber ou que outras professoras que já tem outra vivência, porque é um lugar diferenciado. Então eu acho que essa formação interna e essa força do conjunto é o que pode realmente transformar uma instituição, em uma instituição antirracista. ( ) Eu acho que é uma coisa que a gente precisa pensar, e outra coisa que eu achei muito importante que foi levantado aí é a gente assumir todos os dias que nós somos racistas sim, e quando ouvir dizer, "você é uma pessoa racista". É isso, está certo, eu sou uma pessoa racista, eu sou uma mulher negra e nem por isso eu deixo de ser racista, porque está enfronhado aí na nossa sociedade, infelizmente. Então a gente tem que lidar com isso. E quando a gente assumir eu sou uma pessoa racista, a gente vai ter cuidado com as mínimas palavras por exemplo que a gente vai usar, e isso já vai fazer a diferença.

35	Bethania	Eu lembrei de uma situação que aconteceu na escola, eu acho muito bacana compartilhar, não vou citar nomes dos alunos. Existia uma roda de conversa onde cada criança estava falando sobre o seu medo, e uma das crianças falou assim, "eu tenho medo de gente grande na rua, que anda com a cara fechada ou com blusa fechada". E aí uma aluninha falou assim, mas então você ia ter medo do meu pai, porque ele é grande, anda sempre com o capuz, um óculos escuro e sempre com cara de bravo e a mesma camiseta preta". Ele falou assim, "não, mas o seu pai eu não teria", ela falou assim, "então por que você teria de outra pessoa se você nem conhece a pessoa?". Então assim eu lembrei dessa situação e você falou da questão de empatia, e assim até saiu um pouco do assunto que estava, mas eu lembrei e eu achei importante compartilhar com vocês. E assim é uma questão, a gente não precisa passar pelas coisas que as pessoas estão falando, e assim, voltando um pouco da questão dessa conversa sobre racismo etc. Eu sei que para quem talvez não viva essa situação fica um pouco chato, entre aspas, falar o tempo inteiro sobre esse assunto, mas para quem passa é muito necessário, é muito necessário a gente ter esse tipo de conversas.
36	Beatriz	Eu tenho feito um trabalho lá na minha turma, que eu julgo bem interessante assim e eu percebo o quão as crianças estão abertas para aprender isso, enquanto eles estão interessados em conhecer outra cultura, o quanto é legal você nessa idade ter a oportunidade de conhecer isso, porque eu não tive essa oportunidade. Então, eu vendo assim como eles são abertos para lidar com tudo isso é muito prazeroso, a educação é mais diversificada também, a gente conhecer a cultura europeia, a cultura asiática, a cultura africana e entender que tudo isso faz parte da cultura brasileira é outra coisa, eu acho que é uma vivência diferente. Então eu acho que cada detalhe faz a diferença, a gente fala, às vezes a gente não percebe, "mas olha, é o seu cabelo no final do dia seu cabelo está todo tipo espevitado. Olha, será que não dava para passar algum gelzinho no cabelo para o seu cabelo ficar mais para baixo?". Gente, como assim? São características físicas e as pessoas são diferentes, a gente tem que lidar com essa diversidade, e essas falas afetam também as profissionais, eu acho, sabe? As

		pessoas, as adultas, porque a gente se preocupa muito com as crianças, mas as pessoas, os adultos tem que estar bem preparados, tem que estar bem emocionalmente para poder passar isso para as outras crianças. Então, eu acho que essas sutilezas assim que às vezes passam despercebidas a gente tem que tomar muito cuidado, porque isso fere e desanima também, porque é um peso muito grande que a gente tem que carregar.
37	Dianne	Eu imagino Bia, mas isso que você falou é bem verdade assim, o quanto que hoje, nos dias de hoje, com a quantidade de oportunidade de conhecimento que a gente tem, seja por estudos, ou seja por entrevistas, as pessoas falando sobre isso, assim, a gente só não aprende mesmo quem quer, quem quer se envolver, quem não está afim de mexer nisso, mas de fato, acho que a gente tem muito campo para buscar esse conhecimento e buscar essa mobilização que a Kelly falou e questionou tanto. Será que a gente se mobiliza? Como que a gente se mobiliza?
38	Jéssica	Eu acho que é uma coisa que me preocupa muito todas as bandeiras levantadas, quando a gente se colocar sou antirracista, sou anti, acho que quanto mais a gente levanta bandeiras só mostra o quanto somos, porque se não fossemos não precisaremos estar o tempo todo enfatizando essas falas, enfatizando essas frases às vezes com postagem, com livros, com referências. Você não precisa estar sempre justificando aquilo que é passado em sala de aula, por que é que você leu esse livro? Porque fez sentido, ponto, não quer dizer que eu li esse livro porque eu quero levantar uma bandeira, porque eu quero fazer alguma coisa, por que é que que tem essa necessidade o tempo todo de a gente se mostrar somos antirracistas, não tem a necessidade, se não fossemos não teria essa necessidade. Então eu acho que essa é uma questão que a gente precisava levantar relacionado a tudo, não só a questão racista, mas a gente se justifica muito, sabe? A gente levantou as questões aqui para as famílias, a questão coordenação, a questão até mesmo os professores em sala de aula, tudo que a gente precisa fazer tem que ser justificado, é como se, "por que é que vai ler esse livro? Por que é que vai fazer essa

		brincadeira? Por que é que vai fazer essa culinária? Por que é que não fez daquele jeito? Por que é que não faz daquilo outro?". Então assim tudo tem que ser justificado, seja até mesmo para a família, eu acho que a gente se fechasse, é isso porque é isso, ponto, a gente não abriria tantos leques para tantas discussões, sabe? Acho que a gente seria um pouco mais, passaríamos até mais confiança, por causa que a partir do momento que você abre, que alguém fica te questionando, que você vai abrindo esse leque, acontece muito isso que a Bia falou as pessoas querendo ou não elas vão disseminando, elas, "espera aí, deixa eu, essa história não vai ser legal porque vai levantar esse questionamento. Olha, eu não vou fazer tal coisa porque aquele pai vai dar problema. Olha, eu não vou, sei lá, de repente usar um cabelo assim, porque eu escutei uma frase aquele dia que vai dar problema". Olha então, eu acho que é essa questão que a gente precisa pensar, sabe? Antes de levantar qualquer maneira é simplesmente você analisar o contexto todo, e realmente vale a pena? Vale a pena esse tanto de justificativa? Ok que é uma instituição privada, que querendo ou não os alunos são clientes, querendo ou não nós somos funcionários, independentemente, de qualquer coisa é uma empresa, que tem dívidas, que tem gastos, que necessita de mensalidade, que necessita de uma série de coisas, mas realmente é necessário? Vale? É tudo muito é válido isso tudo, esse desgaste, sabe, emocional para todos, para todos. Porque imagina a quantidade de reclamações que deve ter, a quantidade de pensamentos que nós devemos ter, a quantidade de situações que a gente vive e que muitas vezes seria, será que vale a pena?
39	Dianne	Jéssica deixando aí um ponto de interrogação para nós todas. Só aqui fazer um comentário e um gancho aqui para nossa discussão. Eu não sei o que aconteceu na escola, então eu estou tentando aqui pegar nas falas algo dessa questão que a Jéssica colocou aqui no final sobre justificativas, de como, por que é que a gente tem que ficar fazendo isso o tempo todo. O que a gente está fazendo aqui, nesta formação e vocês já devem ter percebido isso é uma conversa. É um momento que a gente tem aqui para expor, é claro que o pano de fundo dessa nossa discussão é literatura, é leitura, é mediação, mas isso faz

		parte. Quer dizer, se a gente não fala sobre essas coisas, se a gente não discute sobre esses assuntos da maneira como eles nos afetam, da maneira como afeta o outro e a gente não entende o porquê, porque eu não estou na pele do outro, então é nesse momento de conversa é que a gente se dá conta de tudo isso. Então eu acho que é muito fundamental e, às vezes, essa justificativa, essa coisa que porque você tem que ficar falando tudo porque que você está fazendo, que é chato, "não está confiando no meu trabalho, não sabe o porquê que eu estou fazendo". Às vezes é importante também, porque às vezes a gente faz as coisas e nem a gente se questiona, nem a gente parar para pensar o porquê que a gente fez aquilo. Então, eu acho que é um processo de desenvolvimento nosso mesmo, sabe? Pensando no porquê que a gente está fazendo as coisas, do como a gente está fazendo as coisas. Eu vou fazer mais uma pergunta que a gente está falando por aqui, e eu vou pedir para vocês me responderem rapidinho. Esse texto do Leminski afetou vocês? Afetou a gente? Sim, a gente está aqui há uma hora falando sobre, a partir dele, de coisas de um texto literário, de um poema curto, de um poeta e que traz para a gente toda essa reflexão, tem gente aqui que está quietinha, mas eu tenho certeza que está ali pensando também. Perguntei afetou, e a Bárbara já está balançando ali a cabeça que está com a filha dela ali, eu estou vendo esse chamego todo, e é isso afeta, a literatura afeta, nos afeta.
40	Bárbara	Afeta Di, e ela estava lendo um livro aqui do meu lado, e ela estava choramingando porque ela leu uma parte do livro, que ela queria que eu falasse para você que fazia parte do poema, eu falei, "filha, depois a gente conversa". Por isso que ela estava nesse chamego todo, que ela escutou o poema e ela estava perguntando se era a relação do livro de um indígena até que ela está lendo. E aí ela sem querer fez a associação, sabe assim, do que a gente estava falando com o livro, aí ela viu que não deu nada, ela já saiu.
41	Dianne	Deu em tudo! (risos)
42	Dianne	Mas é importante essa dimensão do afeto, que o afeto às vezes a gente acha que é uma coisa meiga, não, também afeto é tudo

		aquilo que nos afeta, seja positivo ou negativamente, aqui a gente está trazendo coisas boas para nosso fazer pedagógico, para coisas que a gente tem falado, para essas nossas angústias com uma situação concreta que vocês vivenciaram recentemente, isso vem à tona a partir de um texto literário, que não está falando de racismo. Por que é que a gente dá essa volta? Porque nós, e aqui eu já me incluo, mas vocês, obviamente, são um grupo, um grupo que está ali diariamente com as suas questões, com seus desafios, com as potências que vocês têm enquanto grupo, e aí isso vem à tona pela literatura. Então às vezes eu fico ouvindo vocês falarem muito com esse peso e eu falei do peso que o professor sente, dessa coisa do ensinar, e aí eu vou pegar o exemplo aqui da escola antirracista, a gente precisa ensinar. E aí vamos remeter aquele termo da educação bancária que o Paulo Freire traz, que não é só a gente falando, não é só a gente contando, não é a gente, a gente, é aqui que a gente faz. Percebam que eu não trago um conteúdo de o que é leitura, porque é que é importante ler, quais são as competências e habilidades que a gente desenvolve nas crianças, não é essa a tônica do curso. A tônica do curso é a gente ver o quanto que a literatura, e aí eu não estou trazendo só um texto infantil, como eu já trouxe algumas vezes, eu estou trazendo textos para a gente, textos adultos que a gente também pode ler para as crianças, mas que nesse momento nos afeta enquanto pessoas que somos, enquanto mulheres, educadoras, mães. Então acho que só para a gente também lembrar deste poder que a literatura tem.
43	Kelly	Só para ficar claro aqui que estávamos falando hoje, não foi muito relacionado ao que aconteceu comigo na escola, mas relacionado com uma criança e nós como duas mulheres pretas que vivenciamos a vida inteira em escola pública, eu pelo menos. Passamos por essas situações que essa criança passou há pouco tempo, e ouvimos esses tipos de falas, falas racistas, então foi muito mais voltado em cima disso, para entender que assim o que aconteceu, você entendeu o que aconteceu com uma criança na escola, uma menina preta na escola e que a gente tomou para si, e a gente passa e ficar remoendo porque são situações que a gente vivenciou. Então faz parte das nossas vivências. O meu levantamento aqui foi muito pautado

		em cima do racismo e não de qualquer outra situação que pode acontecer na escola.
44	Dianne	Eu vou pedir para que vocês a partir dessa nossa conversa de hoje, que a gente falou de empatia, de alteridade, a gente falou de questões antirracistas, a gente falou da questão de reconhecer o outro. Quais são porque quando eu faço a pergunta para Katia da família, que eu falei, "Mas se a família não faz, não tem esses valores como é que a escola vai fazer?", eu queria saber o como, que vocês não desistem, que vocês vão trabalhar isso eu não tenho dúvida, mas o como. Quais são as estratégias? E aí não é essa estratégia da educação bancária do Freire, que é essa coisa de a gente ficar falando e dizendo o que tem que ser feito, o que é certo, o que é errado, sabe aquela coisa bem da dualidade? Isso é bonito, isso é feio, isso é certo, isso é errado, isso é bem, mal, isso aí é uma coisa eurocêntrica, nós fomos todos acostumados a nossa infância foi muito pautada por esses valores. A gente está falando aqui de outras desconstruções, nós somos aqui adultas que estamos dizendo o quanto que a gente precisa aprender. E aí a Bia trouxe o exemplo de como que no trabalho que ela está fazendo com as crianças, como as crianças estão abertas a essa discussão, como as crianças estão abertas a este conhecimento. Então eu queria que vocês, na prática de vocês pensassem em dois livros de literatura que vocês enxergam como uma potência para trabalhar essa dimensão do outro. Não estou falando de livros temáticos, livros que vão falar sobre como ter empatia, não é isso, a gente está falando de livros de literatura que tragam histórias, que tragam narrativas que levem as crianças a entender o outro, a compreender o outro, como Leminski disse o outro que há em mim é você, então como é que a gente se identifica? E aí eu me lembro, vocês conhecem Conceição Evaristo nossa maravilhosa autora. Ela fala daquele conceito da escrevivência, e eu me lembro e tem a ver com isso que a Kelly falou, e que a Bia, a Bethania, desse lugar delas enquanto mulheres pretas que vivenciaram muito isso na infância, provavelmente, vivenciam isso hoje em dia, sentem o racismo de um jeito muito profundo, porque estamos em uma sociedade racista. E a Conceição ela escreve os livros dela sobre mulheres negras, pretas e que vivenciam coisas, e eu

		como uma mulher cis, branca, quando eu leio aquela literatura me afeta, "como é que ela me afeta? Se eu não sou uma mulher negra?". Como é que eu me sinto mobilizada? Então assim estou trazendo um exemplo que acho que tem a ver com que a gente discutiu hoje, mas eu quero que vocês se remetam às crianças de vocês, então a Jéssica vai olhar para aqueles piticos maravilhosos dela. Como é que você vai contar uma história para eles que vai mobilizá-los a pensar no outro? Quando a Lia traz o exemplo, você gostaria que fizesse isso com você? O que significa isso para criança? Será que ela consegue ter a dimensão do outro? E aqui é claro que eu estou apostando que a literatura tem esse papel, ela nos ajuda muito a conseguir, a fazer essas conversas com as crianças a ter essa dimensão. Porque a gente acredita em uma pedagogia crítica, e acho que a literatura ela tem um papel aí bastante fundamental, está bom? Alguém levantou a mão, alguém quer falar?
45	Bethânia	Eu levantei Di, quando você estava falando da questão de como trazer o livro, acho que aquela palavrinha que todo mundo se irrita como a fazer as crianças entender que não é mimimi o que o outro sente, como não é frescura, como não é pequeno sentimento do outro. Eu acho que quando você falou isso veio essa palavrinha mimimi que me irrita tanto.
46	Beatriz	Eu gostaria de falar também o seguinte Di, quando você traz essa questão da Conceição com a escrevivência e tal fazendo e reconhecendo que a pessoa tenha um outro olhar, eu consegui fazer isso com as crianças trazendo Carolina, por exemplo, porque eles quiseram saber o que é uma empregada doméstica. E aí eu fiz uma lista com eles das pessoas que trabalhavam na casa deles, eles me passaram as características físicas dessas pessoas, e aí a partir daí eles perceberam que elas tinham mais ou menos as mesmas características. E ficou muito evidente, eu acho que assim como a gente adulto consegue em algum momento sensibilizar com eles com isso, para eles é muito mais simples, a partir dali eles já começaram a perceber que eles estão no lugar diferente, e aí inclusive teve uma família que veio me agradecer dizendo, "olha, obrigado por você ter falado isso porque a criança chegou e foi falar com a pessoa que trabalha

		com ela, você conhece Carolina?", e a pessoa trabalhava na casa não conhecia. E ela falou, "e aí foi uma troca legal, que eles puderam conversar, ela conheceu tal", enfim. Então eu acho que é uma potência muito grande, se a gente tiver firme essa visão de que vamos trabalhar uma educação antirracista desde os bebezinhos, a gente vai conseguir mudar alguma coisa, porque eles estão muito abertos, a gente vai esbarrar nas famílias, a gente vai lá, mas aos pouquinhos a gente vai construindo isso assim. Porque é o que é ofertado mesmo. A gente recebeu uma educação eurocêntrica, a gente recebeu uma história única então é difícil a gente desconstruir, mas se a gente começa desde lá da base mostrando que existem outras oportunidades, são outras oportunidades também.
47	Kelly	A gente está fazendo alguma coisa, para isso acontecer e aí a gente se coloca nesse papel que talvez essas crianças que estão recebendo agora, essas crianças da Bia, por exemplo, estão recebendo essas informações vão pensar de um jeito diferente quando elas forem olhar para essas babás, para essas empregadas.
48	Dianne	As crianças gente, elas também educam as famílias, a gente não pode esquecer disso. Então é isso assim, se a gente consegue mobilizar as crianças para essa temática, a Bia sempre traz os exemplos e eu fico assim, "nossa, como é que ela trabalhou isso com os pequenos?", porque a gente sempre fica nessa coisa, eu falo a gente porque é senso comum, de não acreditar nessa potência das infâncias, de sempre, "não, as crianças não vão entender, não vão compreender" e aí elas dão uma aula para a gente, e aí com certeza elas vão falar disso em casa, e essas famílias que talvez não se atentaram a isso vão começar a se atentar. Então é a missão da educação, eu acho que a gente tem um dever que antes a gente não conhecia, as nossas professoras não tinham culpa porque elas não falavam sobre isso e talvez para algumas falavam, enfim, mas eu não culpo ninguém não. Acho que a gente está em outro momento histórico agora, então a gente tem o dever, a gente não pode mais só replicar modelos de educação que a gente teve, a gente tem condição, a gente tem acesso. Então acho que é muito bacana, foi muito bacana o papo, aliás, tem sido, viu, gente, os

		nossos encontros, eu não sei vocês, mas eu tenho curtido muito.
49	Beatriz	Posso falar só mais uma coisinha só para finalizar? Eu acho que agora que você falou dessa questão das nossas professoras, eu acho que vale a dica do livro do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar para a gente, eu acho que faz muita diferença, assim ler esse livro para mim foi uma abertura de cortina. Porque eu me vi naquelas crianças que são retratadas no livro, o livro é de uma pesquisa que foi feita em 1997 e eu estava na educação básica nessa época. E aí é um estudo que é feito na escola de como é tratado essa questão racial, e as falas das professoras é de chorar assim, quando eu leio aquilo eu falo, "gente, eu tive que passar por tudo isso, sobrevivi". Então os meus alunos terão a oportunidade de ter um outro olhar, porque é muito delicado, sabe? E aí a gente lendo isso tudo dá para fazer um link com essa história dessa menina que a gente estava falando, que está sofrendo essas questões na escola, dá para a gente ter um olhar mais sensível para cada relação entre as crianças. Então acho que vale a dica, é um livro curtinho e que vale muito a pena. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar chama.
50	Dianne	Eu vou pedir para vocês colocarem na nossa pastinha lá do Drive, para quem quiser também colocar dicas de leitura lá. Então é isso meninas, na outra terça, daqui 15 dias então tragam esses livros para a gente falar um pouquinho deles, está bom? Acho que vocês podem fazer uma coisa assim do porquê que vocês escolheram acho que já vem com isso, do porquê que aquele livro vocês acham que pode ser importante. Quem quiser já fazer uma mediação com as crianças com esse livro para também contar, compartilhar como é que foi a experiência. E aí lembrando dessa mediação que é diferente da contação de história, não só não vou contar, eu vou ler o livro e a gente vai abrir para uma conversa, acho que também vocês podem compartilhar a experiência e já ir experienciando isso na sala de aula, como é que funciona, o que não funcionou, o que poderia ter sido melhor, enfim, para a gente discutir.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DO ENCONTRO DE FORMAÇÃO 12 “POÉTICAS DAS INFÂNCIAS”

Turno	Participantes	Interação
1	Dianne	Eu vou fazer uma brincadeira com vocês, porque vocês falaram de todos os livros aí é muita prosa e pouca poesia, eu sei que poesia a gente geralmente não gosta muito de ler, a gente lê muito para a infância, com as crianças, mas depois que a gente fica adulto, a gente acaba não lendo mais. E muitos professores, muitos falam "aí, poesia é difícil, eu não consigo ler, não me identifico, acho que não tem nada a ver", não sei o que vocês pensam sobre isso? Alguém aqui gosta de poesia para adultos? Não, a Bia, não, não gostou. É interessante isso, o que vocês estão vendo aqui? ((mostra um copo com água))
2	Beatriz	Um copo com água.
3	Dianne	O que mais?
4	Maria	Balançando, desenho no copo.
5	Dianne	Não, não vale, eu até depois que eu vi eu falei, eu podia ter um copo liso, esquece do desenho.
6	Maria	Uma moça segurando um copo.
7	Dianne	Uma moça segurando um copo, onde está essa moça?
8	Beatriz	Copo e água.
9	Maria	Em uma sala.
10	Jéssica	Sentada na cadeira.
11	Maria	Sozinha. Em uma terça à noite chuvosa.
12	Dianne	Abram os microfones e vão falando.
13	Bárbara	Água em movimento.
14	Maria	Água gelada, água fria.
15	Bethânia	Um líquido transparente, porque a gente não sabe se é água.

16	Maria	Água que passarinho não bebe.
17	Dianne	Já imaginou, tudo isso? (risos)
18	Bethânia	Depois dessa terça-feira chuvosa da Di.
19	Maria	Dificuldade de entrar na internet chovendo, tudo isso é água que passarinho não bebe.
20	Dianne	Chuva, pode ser chuva? Vocês veem chuva aqui?
21	Maria	Tempestade em copo d'água.
22	Bethânia	Lágrimas, já que é para lamentar.
23	Bárbara	É aquela história do meio vazio, meio cheio? Sabe aquela coisa de aí, "o copo está o que para você?".
24	Dianne	O que mais? Vamos lá. Lágrimas, chuva, tempestade, gotas, mar revolto, pode ser um mar revolto? … Pode. É uma brincadeira que eu fiz com vocês, na verdade, não sou eu, um poeta o Sérgio Vaz que é bem conhecido do sarau da Cooperifa enfim, das periferias. E ele brinca que para fazer poesia, a gente precisa sair daquilo que é literal, e a gente vai para aquilo que é metafórico, aquilo que vai para o simbólico, aquilo que gera muitas interpretações. E é muito interessante que quando a gente mostra um copo de água o que você vê? Água, copo, a gente vai para aquilo que é literal, aquilo que a gente está vendo. Mas o que pode ser? Aí a gente já começa: é a moça que está lá em uma sala, coitada, triste, aí a Bethânia fala, lágrimas. Quer dizer, você sai do que é literal e você vai para algo que é mais poético, que é metafórico, que é desse campo que as crianças habitam tão bem. Por isso que a gente fala, "nossa, a gente lê muita poesia com as crianças", e por que é que depois que a gente vira adulto a gente deixa de ler? E por que é que as crianças gostam de poesia? Será que é só por causa da rima? Alguém já teve aqui uma experiência de trabalhar com poesia com criança, como é que é isso? Como é que são as escolhas das palavras? Das metáforas?
25	Maria	Eles adoram. Eles adoram eles adoram escolher, principalmente quando eles percebem que a combinação que eles escolhem rimam, as letras rimam, as palavras, os sinais e que eles

		conseguem combinar as frases entre si, que elas têm sentido, eles se acham o máximo. Lá no segundo eles adoram, eles conseguem fazer os joguinhos de rima, eles ficam super felizes.
26	Dianne	Muito bom, Bethânia também trabalhou com cordel, trabalhou com bastante rima e eles gostam das palavras rimadas. Mas tem que ter sentido, como é que vocês veem isso? Como é que vocês veem o sentido?
27	Bárbara	Lá no quarto ano o projeto literário foi sobre poesia, e aí eles perceberam que nem todas as poesias têm sentido, nem todas as poesias contam uma história. E aí foi interessante, porque eu fiz várias propostas com eles de produção de texto, e aí eles tiveram produções que eles fizeram sim um sentido naquela poesia como se fosse uma história com rimas e tudo mais, tiveram poesias que não tinha sentido nenhum, e aí foi mais o jogo de palavras. E, no final, eles acabaram descobrindo que foi algo que virou engraçado, e tiveram algumas coisas para o lado bem profundo mesmo, e até a pessoa que fez, até uma das crianças que fez uma poesia, ela ficou admirada que ela colocou o nome dela da poesia de depressão, não tinha nada a ver. A base da poesia dela era do Elias José e tem tudo a ver, e aí ela foi para o outro lado. E é bem bacana, porque eles conseguiram construir bastante poesias assim foi uma experiência interessante, e o mais interessante foram eles lerem as poesias que não eram deles, essa construção e eles perceberem a questão da rima, a questão que algumas coisas tinham sentido, outras não. Então eu acho que trabalhar com poesia é muito válido.
28	Dianne	Vou pegar uma. Fala tua Bárbara para trazer aqui para a gente falar. “Nem toda poesia tem sentido”. O que vocês acham disso?
29	Thais	Acho que é a interpretação de cada um, tem que fazer sentido ou para quem está lendo, ou para quem está escrevendo, o sentido é de qualquer pessoa.
30	Maria	Exatamente, às vezes o sentido ( ) às vezes, o sentido está para quem escreve de uma forma, e às vezes para quem lê e estão interpretando, ele está de outra maneira. Às vezes, acho que o sentido ele não é o mesmo sempre, para mesma, para todas as

		pessoas ele não é o mesmo, eu acho que ele é variável ele, depende do momento também. Acho que é por isso que o adulto às vezes tem uma certa resistência até com a poesia, porque dependendo do momento você tem uma forma diferente de olhar poesia, não sei, eu gosto de poesia.
31	Bethânia	Falando nessa questão de ter que fazer sentido ou não, durante a produção do cordel, estava fazendo o cordel da sala, o coletivo, e aí a turma queria rimar livro usado com amassado, de tanto ser usado ele acabou amassado. Para parte do grupo isso estava fazendo super sentido, porque enfim uma rima, ficaria engraçada, e uma criança ficou muito brava. Ela falou assim, "isso é um absurdo, isso é uma falta de respeito com livro, nem por brincadeira a gente pode fazer". E aí eu achei muito engraçado, porque assim a maneira como cada um interpretou que foi escrito foi muito particular, então cai nessa questão de o que para você pode fazer sentido, para o outro não faz. Então não tem como ser literal.
32	Dianne	E isso é muito interessante, porque se a gente vai para o literal na palavra que está escrita ali acontece isso que a criança fez, quer dizer, "não, não pode amassar", mas o que é que quer dizer esse amassado? O que quer dizer? E é difícil entender metáfora, a gente está falando aqui, mas é complexo, se a gente não trabalha com as crianças desde o início que nem sempre aquilo que está ali escrito é, a gente pode interpretar de outras formas, nem sempre isso aqui vai ser um copo de água, ele pode ser muitas outras coisas. É difícil, a gente quando vira adulto a gente não consegue mesmo entender a metáfora. Então todos esses processos metafóricos que as poesias trazem com mais evidência, de fato, elas dão sentidos plurais para as crianças, para a gente. Então causa um certo desconforto na gente enquanto professor, porque a gente está ali, muitas vezes, em busca de uma resposta, e a gente vai encontrar muitas respostas, quando a gente abre para dizer "o que vocês acharam? O que pode ser esse amassado do livro?". Embora, ele seja a rima, mas por que é que foi escolhida essa palavra? E aí gente, assim, vamos entrar nisso, mas tem estudos linguísticos que falam que tem uma escolha metafórica, a metáfora, a metonímia, não é à toa que a gente escolhe aquela palavra para

		estar ali, ela tem um sentido que é muito da subjetividade de cada um. E aí é claro, para quem escreveu aquela poesia, aquele texto, aquilo tem um sentido, para quem lê vai ter outro e tudo bem.
33	Bethânia	Então na escola, em uma das escolas que eu estagiei, teve um trabalho que é como se fosse a nossa manhã literária, que foi toda baseada na obra de Arnaldo Antunes, desde o segundo ano até o nono ano. E assim, foi um trabalho surreal, foi maravilhoso, as crianças todas estavam super apaixonadas por Arnaldo Antunes, e tudo foi baseado no trabalho dele. E eu conhecia mais a parte de algumas músicas, e é incrível como as crianças se apropriam daquilo, como elas começam a trabalhar, como elas veem através não só da música, quanto dos clipes. Então assim, foi um trabalho surreal, então acho que assim, o trabalho que a gente pode desenvolver dentro da escola, não precisa ser só com o que a gente tem. E assim, a gente podia pegar, por exemplo, usar isso como tema de algum trabalho para conseguir também trabalhar em todas as turmas, fazer um trabalho só. Assim, foi muito bacana, foi surreal.
34	Dianne	Mas falando da poesia, e acho que trazendo essa dimensão poética que as infâncias trazem muito isso, acho que Manoel de Barros, eu separei um trechinho também para ler para vocês hoje. Mas ele é um poeta das infâncias, quando ele escreve as crianças também gostam muito. Mas nós adultos quando lemos Manoel de Barros é muito diferente, por exemplo, quando a gente lê Drummond ou um Paulo Leminski, por exemplo, que acho que são referências diferentes, e como que o Manoel de Barros retrata a infância nos poemas dele. E hoje eu trouxe para vocês um livro, que eu não sei se vocês conhecem, chama Casa das Estrelas, não sei se alguém já viu, é da Editora Planeta, e é do Javier Naranjo, que é um educador, um escritor que fez, na verdade, ele fez a organização desse livro, ele é um poeta colombiano e um professor. E foi muito interessante, porque ele é um mediador de leitura e ele fez um estudo com as crianças de cinco, aliás, de quatro a dez anos falando com elas e perguntando para elas, o que são as palavras do mundo, o que elas querem dizer. Então, por exemplo, se a gente procura a palavra amor no dicionário, a gente vai ter ali um significado para

		vocês. O que significa a palavra amor? Amor é um sentimento de carinho e demonstração de afeto que se desenvolve entre seres que possuem a capacidade de demonstrar. O amor motiva a necessidade de proteção, e pode se manifestar de diferentes formas, amor materno, ou materno amor entre irmãos, amor físico, amor platônico, amor a vida, amor pela natureza, amor pelos próprios animais, amor altruísta, amor próprio e etc. Se a gente for ver a etimologia do termo amor, ele surgiu a partir do latim, palavra que tinha justamente o mesmo significado que atualmente, sentimento de afeição, paixão e grande desejo. O poeta ele fez uma ( ) pesquisa com as crianças, e aí ele foi identificar o que essas crianças entendiam por amor. Mas ele tem de A a Z várias palavras, eu vou ler aqui para vocês um pouquinho. Amor, o Daniel de cinco anos ele falou assim, “a chuva, ver a chuva cair, ver as árvores, as coisas, os presépios. Todas as coisas que há no mundo.” Tem muitos textos, livros que falam sobre o olhar das crianças para a vida. Mas esse aqui é bem especial. Terra. O Lucas de 11 anos escreveu assim, “a Terra é um sentimento do espaço”. “Ruído, é algo que vem do nada”, o Ruan de 12 anos. Morte, a Melissa de dez anos, “é a forma de não existir e estar em um lugar incerto”. Então é muito interessante, porque se a gente fizesse aqui essa brincadeira ou essa atividade, a gente talvez teria dificuldade, porque a gente falaria as palavras muito no literal, então o que é a morte, o que é o amor? O que é mãe? Para o Ruan, “mãe entende e depois se deita para dormir”. Então é essa poética que a gente vai perdendo ao longo da vida, e que nas crianças isso é tão forte. E vocês como professoras que são de crianças precisam ter essa dimensão poética no dia a dia de vocês, precisam ver a vida com esses olhos mais poéticos, e aí ele escreve assim. “As crianças estão mais próximas da experiência poética que os adultos. cheios como estamos de deveres que nos negam a contemplação, pois sempre há algo a fazer. Essa proximidade é o que elas nos contam quando escrevem, e ainda não lhes impusemos nosso precário saber do mundo. Os adultos menosprezam o que as crianças escrevem, na maioria das vezes nem as veem, ou as consideram idiotas, sacos ranhentos e vazios para encher com toda, aspas, a sabedoria dos grandes. E também existem as pessoas que olham as crianças com a

		indulgência de uma torpe bobagem, ou com a urgência de convertê-las em gênios, sem nenhum pingo de infância, e já em seus poucos anos transformadas em pequenos monstros vaidosos.”
35	Dianne	Depois eu mando para vocês, está digitalizado esse trechinho e fica aqui a dica, porque é muito bonitinho de ver de A a Z tudo que eles falam, de todas as palavras. Meninas, eu estou falando isso do que as crianças, aliás, o Ravier falou, do que as crianças escrevem, mas também daquilo que elas falam, eu acho que vocês também trazem essa dimensão da escuta muito forte, acho que a gente discutiu bastante isso nos encontros do quanto que a escuta é importante, mas não só ouvir, mas considerar aquilo que se ouve. Acho que essas interpretações que as crianças fazem daquilo que elas ouvem, elas precisam ser consideradas e também precisam ser devolvidas para o grupo, devolvidas no sentido de que não existe uma resposta única e essas interpretações são múltiplas e elas devem ser acolhidas por nós. E muitas vezes, no nosso dia a dia como o próprio Javier falou, a gente está cheio já fazeres, o tempo batendo ali, a gente não tem essa disposição para ouvi-las e para conversar com elas. Então acho que a gente falou muito sobre isso, que a literatura, a leitura ela traz essa dimensão da escuta, do olhar, do simbólico. Então vamos aproveitar e fazer bastante isso, trazer muito para o nosso planejamento do ano que vem esses momentos em sala de aula, desde os pequenininhos, estou vendo a Flávia aqui. Falando, "não, mas os meus são muito pequenininhos, Dianne, eu não sei se eles vão entender", lembro muito dessa fala dela, mas eles entendem, eles compreendem, eles dão devolutivas, eles também são capazes de conversar sobre essas leituras.
36	Beatriz	Eu posso compartilhar uma experiência? Aconteceu comigo essa semana algo inusitado. Eu tenho na sala aquele livro Entre Ecos e Outros Trecos, que é poema de rima e tal. E aí eu trouxe ele para as crianças lá no meio do ano quando a gente estava falando de rimas, e aí li alguns dos poemas que tem lá, mas não li todos, e aí uma criança levou para casa o livro. E aí pensando um pouco nisso do quanto que a gente ( ) e o quanto também eles se sentem respeitados em falar, quando a gente dá, a oportunidade demonstra realmente ouvidos para eles. E aí foi a

		Luiza, ela trouxe para mim a sacolinha literária, chegou e falou assim, "prô, eu trouxe o livro e tem dois recadinhos para você dentro do livro". "Eu falei para mim", ela falou, "é", falei, "está bom?". Aí eu peguei os recadinhos, fui ler, ela falou e a mãe dela escreveu. E aí ela selecionou dois poemas que lá dentro que ela considerou que não deveriam ser lidos, porque um era muito preconceituoso e o outro, não, os dois eram preconceituosos, mas um falava sobre a questão da comida, a comida enquanto coisa ruim, a pessoa que comia demais e ficava gorda e o outro falava do cabelo de uma criança da favela. E aí eu li o recadinho, dizendo, "considerei que esses dois textos são inadequados, porque eles são preconceituosos e tal". E aí eu falei, gente, que orgulho eu fiquei de ver o quanto os meus olhos não são capazes de olhar tudo, mas quando a gente passa isso e eu falei, nossa, não posso perder essa oportunidade. Sentei todo mundo na linha e falei o que tinha acontecido, apresentei o livro e alguns deles falaram assim, "nossa, eu já levei esse livro e não consegui perceber isso". Eu fiz assim, peguei os dois textos e falei, "eu vou ler os textos que a Luiza selecionou para a gente e aí vocês digam o que vocês acham, se vocês gostam, se vocês não gostam, se vocês têm algum apontamento?". E aí li os textos e eles, "não, não é legal esse texto", e aí o Benjamin na hora falou assim. "Nossa, eu li e nem percebi". E aí eu falei para eles, "olha como é importante, a pro Bia não dá conta de olhar todas as coisas, a pro Bia também erra várias vezes, a pro Bia também não percebe muitas coisas. Então é importante, se a gente juntar os olhos de todo mundo aqui da sala", e aí contamos quantos olhos nós tínhamos no total, "quanto mais a gente consegue observar, e quanto mais a gente consegue fazer diferente". E aí foi muito rica a experiência porque eles falaram, "nossa, que legal, que a Luiza percebeu, vamos tirar esse livro então porque ele não é legal e tal". E aí eu separei o livro, está lá no cantinho, porque eles perceberam que são dois textos que estão inadequados. Então acho que essa questão de falar, de fazer, passar, não passar, mas construir com eles esse conhecimento e depois eles perceberem que eles também podem falar, e que eles são ouvidos sim, faz toda a diferença, é uma troca muito rica assim. Eu acho que a gente subestima muito achando que, "aí, eles não entendem, eles não conhecem", eu costumo arriscar

		bastante, todas as vezes que eu arrisquei eu colhi bons frutos. Então eu continuo arriscando.
37	Dianne	Com certeza, Bia, com certeza, isso é fruto de uma infância, que se coloca, na verdade, que a gente valoriza, que a gente não subestima e que eles têm essa voz erguida. Que eu acho que é um pouco desse nosso papel também na sala de aula, fazer com que as crianças tenham, esse espaço esse lugar de fala, alguém que acolhe, que eles também têm um olhar crítico, sim, porque a gente sempre fala que quer formar cidadão crítica, quando as crianças, ou as crianças, os adolescentes vêm criticar alguma coisa, a gente não aceita. Quer dizer, a gente não, a gente aceita, mas se a gente for pensar, "não, o que esse menino veio falar, gente, onde já se viu?". Então é um exercício para todo mundo, para a gente enquanto pais, mães, professoras, coordenadora, acho que a gente vai tendo esses momentos como formadora também de dizer, "Dianne não acho, não concordo com o que você está falando", expõe o ponto de vista, e a gente vai de forma colaborativa construindo um novo conhecimento, porque eu acho que é disso que a gente está precisando. A nossa sociedade, a gente não está falando só do Brasil, a gente fala de algo que é maior aí, mundial, tudo muito polarizado, é sim ou não, é isso ou aquilo, cadê? Como é que a gente discute e chega em um outro, em um novo? Enquanto que a gente tiver só nas bolhas e discutindo quem tem razão, quem não tem, e aí trazendo isso que a Bia está, quer dizer, quantos anos tem Bia tua aluna?
38	Beatriz	Cinco.
39	Dianne	Cinco anos, de poder chegar na sala de aula e falar, "olha, prô não acho legal por isso tem um recadinho para você". Gente, isso é de uma conquista, é maravilhoso a gente ter isso das crianças. Então elas se sentem tranquilas. O professor tinha um lugar de poder, inclusive. Se a gente pensasse algo diferente daquele texto ou daquela prova não era aceito, porque não estava ali no livro, não era o que o professor queria. Então acho que a gente vai rompendo e vai fazendo pequenas transformações, o Foucault falava isso, que são as pequenas

		revoluções cotidianas que vão transformando o mundo, e eu acho que é isso que vocês educadores fazem. Fala, Maria.
40	Maria	Até a cor, sobre pintar, a linha para dividir a tarefa, como fazer, a professora que ditava isso. É bem difícil para mim isso com as crianças, porque eu gosto que eles façam da maneira deles, e outro dia eu escrevi São Paulo de uma cor diferente, e eles falaram, "nossa, por que é que você escreveu diferente? Significa que eu posso escrever de cor diferente?", eu falei, "mas quem disse que você tinha que escrever só de uma cor?". Eles falaram, "a gente pode escrever diferente?", eu falei, "mas alguém já me perguntou se poderia escrever de cor diferente?". Eles falaram, "não. Quer dizer que a gente pode?", eu falei, "pode". Mas para mim foi tão estranho eles me perguntarem se eles poderiam escrever de cor diferente, porque eu nunca pensei em falar para eles, e eles nunca pensaram em perguntar se poderia escrever a data no caderno de cor diferente e eu me senti na minha época, quando eu não podia escrever com as canetas, com as cores que eu gostaria, porque tinha que ser só de uma cor, só de lápis, ou só disso, ou só daquilo. E aí a partir de agora eles escrevem da cor que eles querem, daí depois eu fiquei pensando, será que podia mesmo ou não? Porque eu nunca perguntei para a diretora, nem se podia ou não escrever, então para mim é tão normal que eles escolham a cor que eles querem escrever o São Paulo, enfim. Porque o que importa para mim aí que eles saibam escrever a cor é indiferente, o que importa para mim é que eles tenham uma noção de lateralidade, de divisão, que eles saibam como utilizar o caderno, a cor para mim não tem essa importância, e para eles, eles nunca se preocuparem perguntar a cor. E aí eu me vi, você falando nisso agora eu penso eu lembrei disso, que a gente na nossa época não podia, tinha que ser na cor que a professora dizia que podia e isso é tão ruim.
41	Dianne	E a gente nem questionava, a gente nem questiona na verdade. Eu acho que é essa a beleza da coisa, porque antes ninguém se perguntava o porquê que tinha que fazer. Eu lembro que, vocês também tinham isso, a professora só corrigia com caneta vermelha, a gente não podia usar vermelho porque só quem usava vermelho era a professora, e ninguém questionava, porque era assim, era um status quo, é assim que funciona. Hoje eu

		acho que a gente está, a educação que bom que está olhando para isso, que bom que a gente está rompendo essas fronteiras todas para que as crianças possam questionar, para que elas sejam adultos que questionem, adultos que não aceitem o status quo das coisas, como elas são.
42	Beatriz	Falando desse assunto, eu me lembrei do Rubem Alves naquele livro Pinóquio às avessas. Eu acho que foi muito marcante para mim então essa palavra pode ou não pode, é algo que eu lido com certa dificuldade assim, então lá na minha turma sempre acontece isso, "pro, pode?", eu falo, "aqui pode tudo" e a gente vai organizando de maneira que seja adequado para a gente viver em democracia, em sociedade. Então lá na sala, eu procuro não trabalhar com esse pode ou não pode. Porque esse pode, não pode colocar muito alguém no lugar de poder, de detentor do conhecimento mesmo, e a gente fala tanto dessa questão de vamos construir um pensamento crítico, coletivo e tal. Então acho que me lembra isso, Rubem Alves é muito marcante para mim, esse livro eu li algumas vezes e ficou marcado, porque aquilo é tortura.
43	Dianne	Bem lembrado, mais uma dica boa, Pinóquio às avessas. Aliás, Rubem Alves, gente. Muito bom. Quem gostaria de falar? Eu coloquei um link para vocês para uma avaliação sobre formação. Por favor, respondam no padlet.