



FACONNECT/A CASA TOMBADA

**PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU – O LIVRO PARA A INFÂNCIA: PROCESSOS
CONTEMPORÂNEOS DE CRIAÇÃO, CIRCULAÇÃO E MEDIAÇÃO**

**OS LIVROS NÃO PRECISAM DE CAIXAS! Cartas sobre mediação de leitura e
circulação**

Angélica Furtado de Almeida

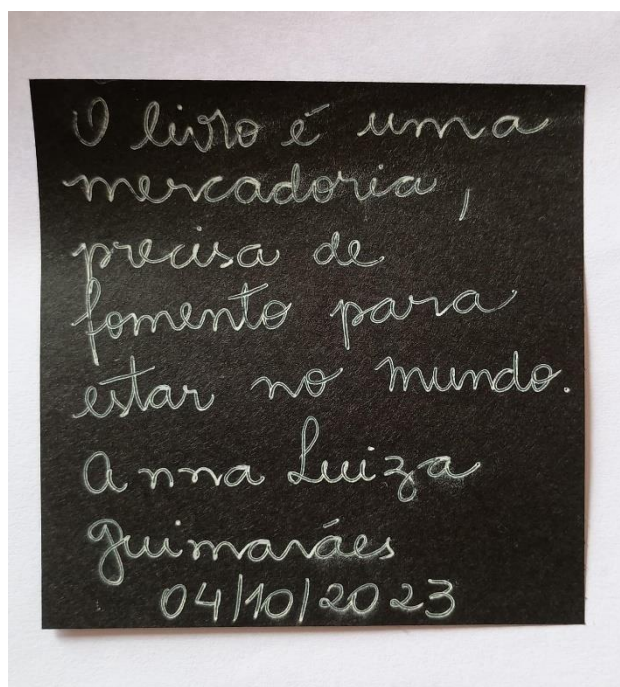
Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu pós-graduação **O livro para a infância** apresentado como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de especialista em **O livro para a infância**, sob orientação das Profa. Cristiane Rogerio e Ananda Luz.

**São Paulo
2025**

OS LIVROS NÃO PRECISAM DE CAIXAS! Cartas sobre mediação de leitura e circulação
Angélica Furtado de Almeida

RESUMO: Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como objetivo apresentar reflexões acerca da mediação de leitura e da circulação como essenciais à garantia do acesso à literatura como direito de bebês, crianças e adultos/as que vivenciam juntos múltiplas experiências nas escolas. Está organizado em formato de cartas com destinatários escolhidos de acordo com a temática tratada em cada uma. São cinco cartas com foco nos temas: concepções de leitura e leitores; avanços, lacunas e desafios da leitura na escola; direito ao acesso, ao repertório, à leitura; mediação e circulação. O nome escolhido para o TCC provoca a reflexão sobre tirar os livros das caixas, em sentido literal e metafórico, aprofundada na última carta. A escrita de cada carta e do TCC como um todo permitiu o reencontro com materiais, atividades, anotações de aula, leituras, livros e experiências incríveis vividas ao longo do percurso da pós.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação; circulação; literatura como direito; bebês e crianças; acervo-repertório.



“Porque você não precisa queimar livros se o mundo começa a se encher de gente que não lê, não aprende, não quer saber, não é mesmo?” (BRADBURY, 2020, p. 193).

AGRADECIMENTOS

À Casa Tombada, por existir.

À Cris e Ananda, pela escuta, pela fala, por acolher.

A autores/as e ilustradores/as, pelas criações colocadas no mundo.

A bebês e crianças, por (re)priarem e resistirem.

A educadores e educadoras, por acreditarem.

À literatura, por ser lugar para estar.

Aos livros, por nos permitir viver infinitos.

À turma 10, por ser a melhor turma 10!

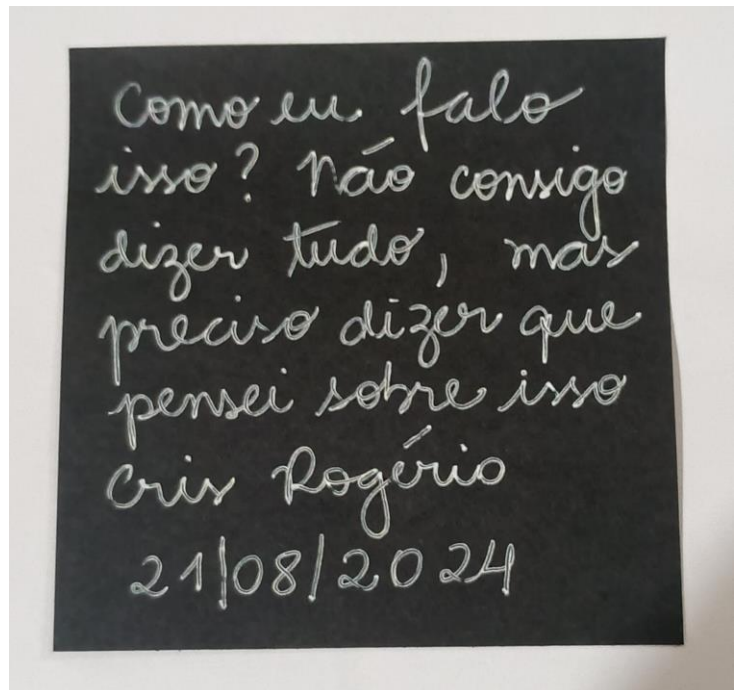
SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CARTA-CAPÍTULO 1 – “Ler nunca acaba”: (In)definições acerca da leitura, da literatura e de leitores/as	12
CARTA-CAPÍTULO 2 – Abismos e pontes: “É preciso continuar lendo”	19
CARTA-CAPÍTULO 3 – “Direito ao repertório”: “quando a gente vai ter tempo para a alegria de viver?”	26
CARTA-CAPÍTULO 4 – Conversas sobre leitura: é preciso confiar nos livros, nos bebês e nas crianças	34
CARTA-CAPÍTULO 5 – Para tirar das caixas: “o leitor tem direito ao acaso”	41
ANTES DE TERMINAR: alguns passos da caminhada	52
Esquemas com a estrutura do trabalho	52
Anotações da entrevista coletiva para ingressar na pós	56
Atividade Carolina Moreyra	57
Carta resposta da Érica	59
Resenha-Afetiva	62
SENTIDOS CONSTRUÍDOS E INDÍCIOS FINAIS	64
E FIM!	66
REFERÊNCIAS	67

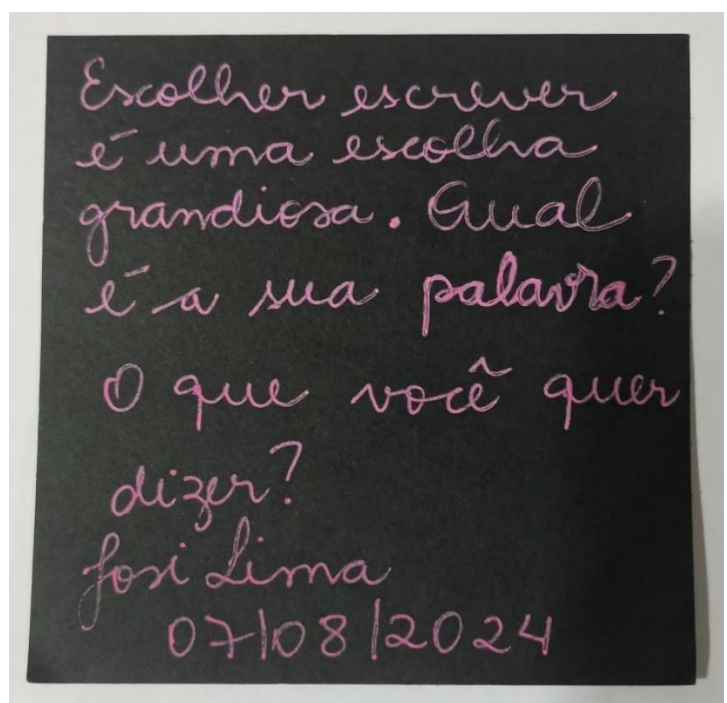
INTRODUÇÃO

“E então contamos uma história” (TEIXEIRA; SIQUEIRA; CHRISTOV, 2015, p. 3421).

“Narrar é sempre uma decisão que seleciona, prioriza, escolhe o que contar” (CHRISTOV, 2012, p. 131-132).

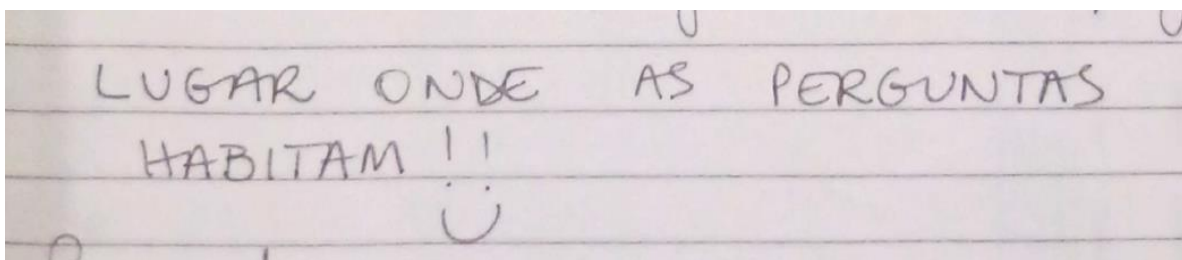
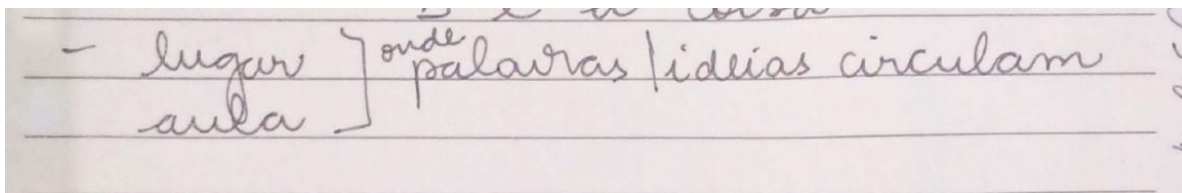


*Cris Rogério



E como contar essa(s) história(s) vivida(s) durante dois anos de convívio com uma pós? É muito difícil começar, fazer as escolhas, escolher os caminhos. Foram aulas-conversas incríveis, folhas e mais folhas de anotações, muitas leituras, vídeos, inúmeros livros de literatura para as infâncias. Enfim, comecei a rascunhar, fazer esquemas¹, me encontrar com meus arquivos (como nos diz a professora Christov). A gente “se perde” em meio a tantas histórias que queremos contar, porque todas nos parecem importantes, incríveis e merecedoras de compartilhamento.

Escrevo essa introdução depois de ter escrito quase todo o trabalho, faltando só o resumo e as considerações finais. E decidi começar pelo início de tudo, um momento que aconteceu antes mesmo da primeira aula, exatamente no dia 02/08/2023, véspera do meu aniversário de 45 anos, o momento da entrevista coletiva para ingressar na MELHOR turma 10 da pós O livro para a infância. Anotei muitas coisas², mas quero trazer aqui aquelas que definiram a pós para mim e que foram se concretizando aula a aula:



Da entrevista para a primeira aula, passaram-se 21 dias e lá em 23/08/2023, Ananda, Camila e Cristiane nos deram as boas-vindas. Trouxeram com elas obras de André Gravatá, Rodrigo Andrade e muitas, muitas palavras de acolhimento e de convite para seguirmos nessa nova caminhada. Voltando nesse dia, me reencontro com algo que foi dito sobre a circulação e o direito à leitura. Olha só eu aqui, no final do percurso, retomando essa ideia!

Tivemos uma tarefa de casa após a primeira aula. Deveríamos montar uma lista de 10 livros, os “Meus livros”, do meu repertório. Primeira tarefa e já me deparei com a dificuldade

¹ Antes do final deste trabalho é possível ver alguns materiais das aulas, atividades propostas e outros, que escolhi compartilhar. O primeiro material que compartilhei foram os esquemas que fui fazendo com a estrutura do trabalho.

² No segundo material compartilhado, estão as anotações feitas durante a entrevista coletiva para ingresso na pós.

de fazer escolhas: que livros escolheria para minha lista? Assim nomeei minha postagem na plataforma: “Tão difícil escolher (só) 10!!!”. Assim ficou minha lista:



As atividades propostas ao longo da pós foram nos fazendo trilhar caminhos, fazer escolhas, articular ideias e saberes novos com aqueles que já tínhamos com a gente. A proposta feita por Carolina Moreyra, por exemplo, na qual tínhamos que escolher alguma forma de escrita sobre o percurso vivido com ela me conduziu à escolha de comparar duplas de livros, o que gostei muito de fazer, de pensar para comparar obras que já conhecia, ou que conheci nas aulas que tinha tido até então.³

Outra atividade marcante foi proposta pela Camila Feltre: a escrita de uma carta sobre o processo de criação dos livros (criamos um livro numa oficina feita na aula dela). Eu escrevi

³ A atividade proposta por Carolina Moreyra também foi compartilhada na parte intitulada “Antes de terminar: alguns passos da caminhada”.

a carta para uma colega da turma como destinatária, a Érica. Além de postar na plataforma, mandei para o endereço dela⁴. Essa atividade me marcou de inúmeras formas... primeiro porque era para escrever sobre o livro criado na oficina proposta pela Camila Feltre. Eu nunca tinha criado um livro e, como escrevi para a Érica, gostei do processo, mas não do resultado (na carta escrita para ela, coloquei um *QR Code* com um vídeo que fiz do livro). Também me marcou, porque eu já escrevi muitas cartas em processos de pesquisa e de formação – é um gênero que nos dá liberdade. E, por fim, porque a escrita da carta girou também em torno de uma conversa que tive com a Érica durante a aula, quando fomos divididas para compartilhar nosso livro, e falamos sobre diversos livros que se relacionam de alguma forma com cartas. E, o melhor de tudo, ela me respondeu!⁵

Tivemos também, a proposta da escrita de uma resenha-afetiva, feita pela Cristiane Rogerio. Resenha afetiva? Nunca tinha ouvido falar, mas foi incrível viver essa experiência. Escolhi o livro “Os invisíveis”, de Tino Freitas e Odilon Moraes. E compartilhei a resenha não somente com Cris e o pessoal da pós, mas também com professoras/es que faziam formação comigo até o ano passado. Esse grupo de professoras/es trabalha com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem (e de outras ordens também) e que, por vezes, ficam invisíveis nas escolas. Li o livro e não tive como não pensar neles e trazê-los para a resenha afetiva, com toda a forma de afeto/afetar que trabalhar com essas/es professoras/es, que trabalham com esses estudantes, tem para mim⁶.

Esse TCC é uma mistura de todas essas atividades, que foram experiências marcantes na construção do caminho trilhado ao longo desses dois anos de pós. Apresentarei as escolhas feitas para contar sobre as experiências e histórias vividas e/ou ouvidas usando aquilo que chamei de carta-capítulo, porque são cartas com destinatários específicos, apresentam as características do gênero, mas também trazem o referencial teórico escolhido como base para as reflexões sobre o vivido.

Além disso, também escolhi fazer vídeos com indicações dos livros de literatura para as infâncias que conheci ao longo da pós e em outros contextos, como resenhas para compartilhar e fazer circular as obras incríveis às quais temos tido acesso e que, para muitas pessoas ficam mais inacessíveis, sendo essencial praticar a indicação, fazer o acervo circular (tirar das caixas) e mediar como formas de convite à leitura e a conversas literárias.

⁴ Para ler a carta, acessar o link:

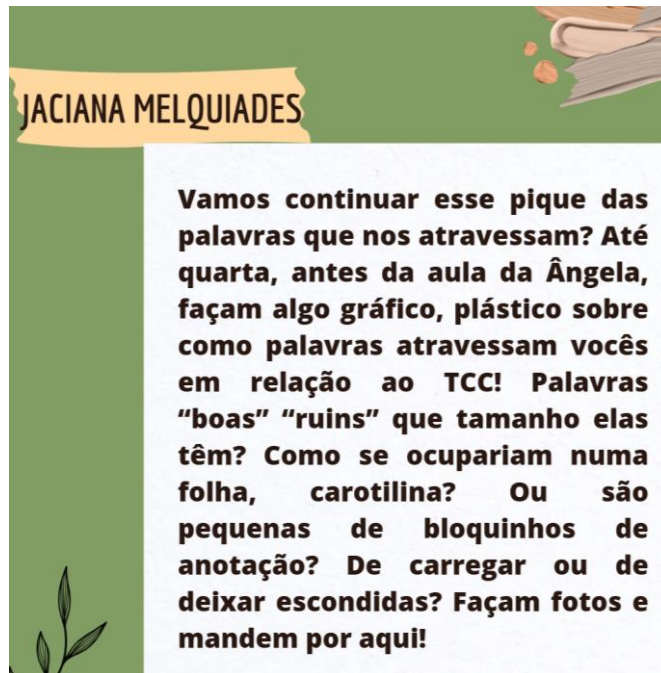
<https://drive.google.com/file/d/14WFYhtwXyZC6iYTD49Hy88h741OmjVjx/view?usp=sharing>

⁵ Carta resposta da Érica compartilhada na parte intitulada “Antes de terminar: alguns passos da caminhada”.

⁶ Resenha-afetiva compartilhada na parte intitulada “Antes de terminar: alguns passos da caminhada”.

Por fim, encerro essa apresentação com um exercício proposto pela Angela Castelo Branco, antes da sua aula.

A proposta:



O que eu fiz:



Agora, lhes convido a lerem as 5 cartas escritas para compor esse TCC e contar essas histórias de dois anos...

Ah... já ia me esquecendo! Ao longo das cartas vocês verão imagens de frases anotadas em *post-it* e fotografadas. Essas anotações apresentam falas feitas durante as aulas e foram trazidas para o TCC por “ilustrarem” aquilo que decidi contar aqui. Além disso, foram feitos com a minha letra e espero que isso crie uma intimidade entre nós. “Se for para todo mundo ler,

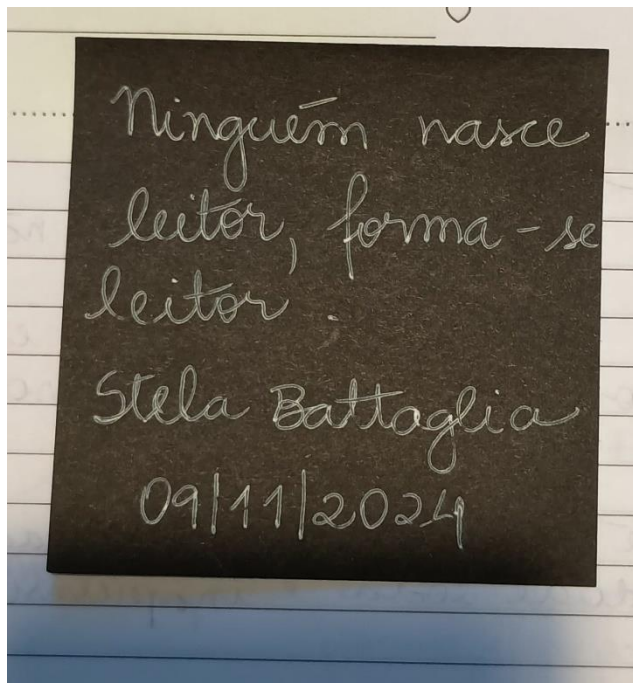
faz livro, com aquelas letras de máquina sempre iguais. Texto escrito à mão a gente tem que conhecer bem a letra da pessoa para ler. Tem que ter intimidade” (FEDATTO, 2022, p. 36).

Agora sim, lhes convido à leitura!

CARTA-CAPÍTULO 1 – “Ler nunca acaba”⁷: (In)definições acerca da leitura, da literatura e de leitores/as

“Perplexo, confrontado com os enigmas, lê-se” (MONTES, 2020, p. 36).

“Ler é, antes de tudo, isso: construir sentido” (MONTES, 2020, p. 169).



Prezada Graciela Montes,

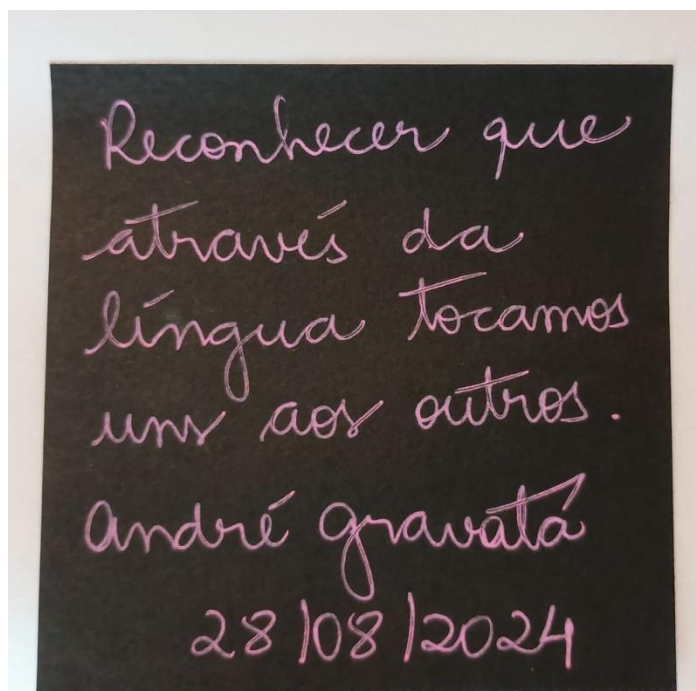
Estou lhe escrevendo essa carta, porque você (espero que perdoe minha liberdade em usar tal pronome) me fez pensar muito sobre “a crise na leitura” ao fazer indagações sobre a suposta crise e o que podemos ter perdido no caminho, já que estamos completamente cercados de textos (MONTES, 2020).

Como bem apontado por você:

Será que perdemos algo pelo caminho? A língua talvez, a carnuda, úmida e tagarela, nossa articulação entre o corpo e a palavra. Ela é uma peça importante: deveríamos voltar a procurá-la. Ela poderia nos ajudar na tarefa de recuperar o enigma, de nos colocar de novo diante disso que não apenas está aí – superando heroicamente a contingência –, mas que também, como dizia Walter Benjamin, está aí de tal maneira, com tamanha evidência, que quando o olho, ele olha para mim. (MONTES, 2020, p. 80).

⁷ Simone Paulino n’A Casa Tombada – Como nasce o desejo de ler. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YgvJnI3R-wM&t=5s>. Acesso em 25/02/2025.

Na aula do dia 28/08/2024, André Gravatá nos provocou a pensar sobre algo parecido:



Trabalho na educação pública há 22 anos e ouço muito sobre a tal crise, que crianças não leem mais, adolescentes então... que os livros deixarão de existir, que a escola não tem muito o que fazer, pois é difícil concorrer com tanta informação, tecnologias, telas, redes sociais e seus atrativos etc. Sempre digo que temos nosso papel enquanto profissionais da educação, que a escola precisa encontrar caminhos para essa luta, mas disso tratarei em outra carta, para outra pessoa.

Aqui, com você, quero pensar sobre a necessidade de, antes de falarmos em crise, que não se lê mais como não sei em que tempo, precisamos delinear algumas coisas: o que é ler e o que é ser leitor/a? são, por exemplo, algumas questões necessárias antes de pensar sobre a crise tão falada.

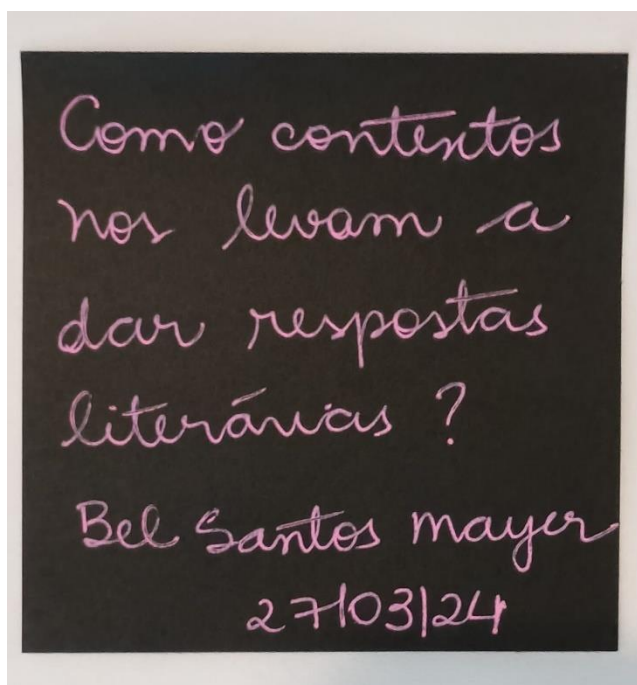
Coloquei na epígrafe, antes de iniciar essa carta, sua ideia de que ler é buscar indícios, pois acredito muito nela. E que, portanto, antes de usarmos as crianças como bodes expiatórios, ocultando a verdadeira questão e colocando uma falsa pergunta em seu lugar – por que as crianças não leem? – encarregando-as pelas perdas dos adultos, precisamos entender os cenários que estão por trás de tudo isso e que, por vezes, também são falsos (MONTES, 2020).

Você apresenta tais reflexões articulando-as com o paradoxo presente quando se pensa na extensão máxima alcançada pela cultura escrita e na crescente falta de interesse pela leitura. Se pergunta então, assim como eu, se “não seria porque era preciso redefinir a palavra ‘ler’ e ‘leitura’, fazendo-a corresponder às novas condições?” (MONTES, 2020, p. 27).

Penso que sim, isso é o que precisa ser feito, repensar e redefinir “ler”, “leitura”, “leitores”. Também é preciso nós, adultas e adultos, “recuperarmos nós mesmos a avidez pelo livro, o tempo livre e privado, a reflexão, o olhar penetrante, o prazer pelas palavras” (MONTES, 2020, p. 221).

Se, depois disso, as crianças ainda estiverem determinadas a se afastar irremediavelmente da leitura, poderemos mexer pesadamente nossas cabeças e sentar para discutir o amanhã; até não tivermos feito isso, nos limitaremos a choramingar e continuaremos patinando em nossas lágrimas de crocodilo. (MONTES, 2020, p. 221).

Temos sim, afirmo, nosso papel nesse ato de ler que nunca acaba, como nos disse Simone Paulino no vídeo para A Casa Tombada em que fala sobre como nasce o desejo de ler. Precisamos criar contextos literários, precisamos confiar nos livros, na literatura, na leitura e nas crianças. Precisamos deixar que isso exale por nossos poros, ocupe a atmosfera, o ar que nós e as crianças respiramos em diferentes espaços.



Não podemos entregar os pontos, desistir, nos paralisar diante do medo (como dizia o mestre Paulo Freire). Pensar a leitura de outras formas, inserida no contexto atual, pressupõe revirar concepções, encontrar novos lugares para leitura, leitores, livros.

Aqui, lembro os dizeres de Pennac (1993, p. 145):

O direito de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a “necessidade de livros”. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela.

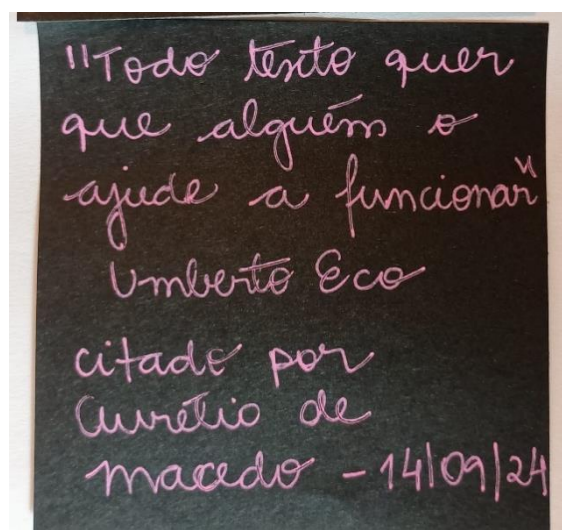
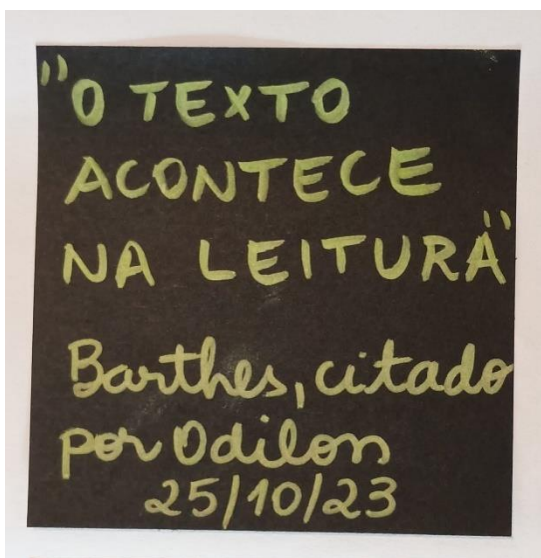
A literatura não rejeita ninguém! Acho linda essa ideia. E você, Graciela, também acha? Vejo que você pensa no “leitor autônomo, que se apropria da leitura”; pensa no “leitor intrépido, que se confronta com enigmas”, aquele que lê para revelar um enigma, mesmo que este nunca se revele. (MONTES, 2020, p. 35 e 36).

Outra ideia de leitor que você traz e que também me atravessa é a da que:

Começa-se a exercer esse poder de leitor muito antes do aparecimento da letra escrita, até mesmo antes do aparecimento da palavra, quando alguém, com o mundo exposto à sua frente – ou melhor, jogado no mundo e, às vezes, quase sem perspectiva para contemplá-lo – vai maquinando como pode para construir pequenas ilhas de sentido, que não são grandes teorias, princípios, cosmovisões, nem mesmo conceitos ou ideias, mas, de forma muito mais modesta, relatos. Relatos mínimos, pequenas histórias, no começo histórias sem palavras, que vão contando para encontrar para si mesmos, apesar dos pesares, algum lugar, para construir para si um refúgio dentro da grande confusão. Essas histórias que o leitor conta para si mesmo não são inteiramente novas. Ele dispõe de histórias prévias que lhe servem de antecedentes, de herança. (MONTES, 2020, p. 86).

Um leitor herdeiro! Que lê mesmo antes da escrita, e também sem ela – lembrei dos livros imagem...⁸ – Um leitor que não opera no vazio, porque “tem muitos universos de significação expostos ao seu redor”, como você nos disse (MONTES, 2020, p. 87). E como também nos diz Carolina Fedatto (2022, p. 73), ao afirmar que “o encontro com livros é uma forma de elaborar tempos de vida, suas ausências, suas ficções, suas versões”.

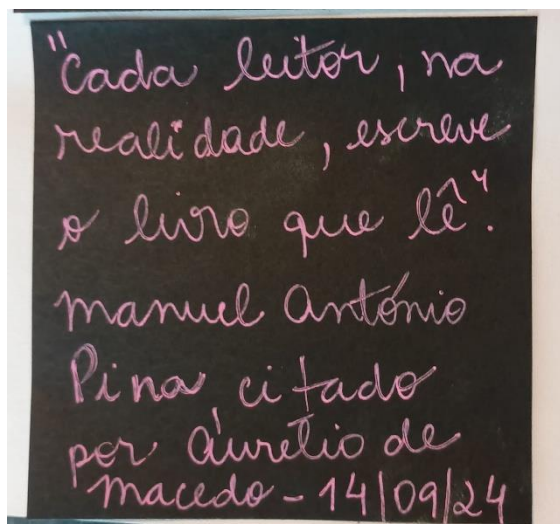
Essas suas ideias de leitor, me fizeram lembrar três grandes homens que, por sua importância, foram citados nas aulas:



⁸ Vídeo com indicação do livro “Sem Fim”, de Marilda Castanha: <https://youtu.be/-yzXBLmZu2g>.

Vídeo com indicação do livro “Os pássaros”, de Germano Zullo e Albertine: https://youtu.be/4kGJRY_uIFM.

Vídeo com indicação do livro “Piscina”, de JiHyeon Lee: <https://youtu.be/SYRmgddeuO4>.



Também me lembrei de Lenice Bueno (2021, p. 262), quando chama nossa atenção para a ideia de Perry Nodelman de que leitores preenchem lacunas deixadas pelos textos “com seu repertório pessoal e suas reflexões”.

Precisamos entender tamanha complexidade quando se trata de leitura, leitores e aquilo que leem. Sua ideia de leitura como uma grande aposta também me encanta, Graciela. Não há controle, não é possível “encaixotar”, determinar nada, definir padrões e caminhos únicos, pois cada pessoa constrói o seu próprio sentido, não é mesmo? Você propõe:

... partir de uma espécie de “grau zero” da leitura, ou talvez de grau um, uma “postura ou posição de leitor” básica, que é anterior à letra... “Ler” é, neste grau zero, simplesmente, coletar indícios e construir sentido. Ou melhor, começando um pouco antes: sentir-se perplexo, desconcertado, colocado diante de um enigma (esse seria o grau zero) e, então, instado pelo enigma, coletar indícios e construir sentido (esse seria o grau um) ... Quando digo “construir sentido”, não quero dizer “interpretar tudo” ou “procurar significações objetivas”, tampouco alegorias, ou destinos, quero dizer “construir sentido”, isto é, retirar-se um pouco e fabricar algum tipo de desenho, de mapa (que será sempre um mapa provisório), encontrar para si um lugar significativo diante desse desconcertante enigma em que se está embutido, algo que, provisoriamente, repito, o torne habitável ... A leitura constrói sentido, ou melhor, sentidos, no plural, uma vez que se trata de uma atividade sempre dinâmica, nunca congelada. (MONTES, 2020, p. 177-178).

Eu escrevendo para você, com escritas que você escreveu para o mundo. Um ciclo infinito de jogar as ideias e palavras para o mundo e recebê-las de volta. Escrevo aquilo que me atravessou nas leituras que fiz da sua escrita, a partir dos sentidos que eu construí, do que fez sentido para mim e do que fui sentindo e trago aqui para essa carta. Conforme vou escrevendo e retomando os destaques que fiz em seu livro, durante minha leitura, vou repensando, relembando e reforçando algumas ideias. Te agradeço por isso!

Você disse também que ser leitor não é ser decodificador. E eu acrescento que ser um leitor que não é apenas um decodificador é ainda mais complexo e que, numa das instituições em que mais se preza pela aprendizagem da leitura e da escrita, a escola, muitas vezes a grande meta a ser alcançada é a decodificação. A custo, muitas vezes, do afastamento que vai se ampliando na mesma medida da aprendizagem, ou seja, aprende-se a ler, mas não se lê, porque é uma aprendizagem mecânica, controladora, sem sentido e sem enigmas. E como você muito bem aponta, “saber ler e escrever não é sinônimo de leitura” (MONTES, 2020, p. 183). Ao menos, não dessa ideia de leitura trazida nesta carta.

E sobre o livro e a leitura então, o que você nos diz é incrivelmente inquietante, quando pensamos nessa necessidade existente e persistente de controle do que é lido, de como deve ser lido e do que deve ser entendido daquilo que se lê, “livro não é sinônimo de pensamento ou de pensamento livre, mas a leitura, sim, é” (MONTES, 2020, p. 183).

Diz ainda mais, ao contrapor o que chama de “guardião das leituras” ao leitor:

O guardião das leituras, ao contrário do leitor, não tem perplexidade alguma, “já sabe”, “já tem”, cerrado em seu punho e cristalizado, um sentido, se aferra a suas ordens e não precisa buscar indícios ou construir nada. O leitor, em contrapartida, não pode parar de ler, em sua leitura ele consegue apenas posições instáveis, precárias, porque sua própria postura lhe indica que novos indícios e novos motivos de perplexidade aparecem constantemente. E como ele está sempre disposto à perplexidade, volta a ler, continua lendo. O guardião das leituras, por outro lado, lê muito pouco, mas tem um cânone e muitos discursos cristalizados, é afirmativo, não duvida, está, digamos, bem “estabelecido” perdeu o desassossego, que é tão típico do leitor. (MONTES, 2020, p. 186).

O desassossego típico do leitor, do qual você nos lembra, penso eu que está presente no contato com as diversas formas de manifestação artística, sendo a literatura uma delas. Aqui, me lembro de Aidan Chambers (2023), quando faz referência a Fisher, para quem a arte permite aos seres humanos conhecer e mudar o mundo, ampliando a ideia de arte como entretenimento. Partindo dessa ideia, Chambers (2023, p. 14) afirma que “a função de mostrar a realidade em sua forma crua, com o incentivo do despertar de sensações num público, já demonstra a incrível essencialidade da arte na sociedade contemporânea”.

Chambers considera a literatura como uma expressão da arte em forma de linguagem e o escritor como aquele que usa palavras (escritas ou faladas) para expressar sua arte. Ele, assim como você, fala sobre a herança que cada pessoa tem e como isso é importante para que possam conectar obras-primas culturais com os próprios dilemas e sofrimentos.

Isso me fez pensar na ideia equivocada de leitura deleite e de que ler sempre é prazeroso, do ponto de vista daqueles que reduzem arte ao entretenimento. Ler o que é prazeroso? Ler

quando? Prazeroso para quem? Se pensarmos nos livros com os chamamos “temas fraturantes”⁹, que têm ocupado cada vez mais espaço nas leituras realizadas para e por crianças (e também leituras de adultos), encontraremos desconforto, incômodo, tristeza, entre outros sentimentos, no lugar do deleite e do prazer.

Superar a ideia de prazer e de deleite também impõe repensar qual o lugar que livros com temas fraturantes, complicados ou tabus ocupam nas conversas literárias, nas situações ou momentos de encontros de leitores. Pastorelli e Viotto (2021, p. 201) afirmam que “ao propiciar uma conversa literária que circunda temas considerados tabus para a infância, reforçou-se a ideia de que leitores podem ser críticos, independentemente de sua idade”.

Ainda sobre a leitura de temas tabus, as autoras afirmam que compartilhá-los na escola considerando-a como espaço de diálogo, trocas e construção de sentido, contribui para tirar a literatura do lugar escolarizante e romantizado, do prazer e do entretenimento, “proporcionando oportunidades para refletir sobre valores presentes nas narrativas e discuti-los tomando posições pessoais e coletivas” (PASTORELLI; VIOTTO, 2021, p. 172).

Ler temas tabus é uma forma de superar a ideia de proteger as crianças dos perigos e das maldades do mundo, não lendo obras que tratem destes assuntos.¹⁰

Neste sentido, e caminhando para o fim desta carta, trago algumas ideias de quem, assim como você, nos faz pensar em leitura, leitores, livros e encontros, Cecília Bajour. Ela nos diz que considera:

A leitura literária como um ato em si mesmo e não uma mera ponte para outro momento em que algo seria proposto “a partir de” ou “depois de”, como se o ato de ler fosse pretexto para uma atividade que é vista como produtiva, visível, mostrável ou avaliável. Como se ler não fosse uma atividade. Em outras palavras, vejo na literatura que joga e se joga um convite sempre aberto a modos desafiadores de ler. O jogo está dentro do ato de ler e não fora dele. (BAJOUR, 2023, p. 77).

Espero que possamos construir novos mundos para a leitura, os leitores, os livros e a literatura. Que sejam mundos com enigmas, infinitas leituras, convites, jogos, perplexidades e construções. Que possamos continuar fazendo parte disso tudo! Até breve! Angélica

⁹ Para saber mais, consulte <https://www.companhiadasletras.com.br/blogDaLetrinhas/Post/6610/temas-fraturantes-literatura-que-gera-desconforto-e-quebra-tabus?srltid=AfmBOoqvHbMMr53HjOnGZOW16frQ4r5Py0sDU5-S1w74OvNW8v99GqfR>. Acesso em 20/02/2025.

¹⁰ Vídeo com indicação do livro “Um dia, um rio”, de André Neves: <https://youtu.be/ENArwvQRIRk>. Vídeo com indicação do livro “Os invisíveis”, de Tino Freitas e Odilon Moraes: <https://youtu.be/c4FcZJRAi1Q>. Vídeo com indicação do livro “O jardim de algodão”, de Tino Freitas e Ionit Zilberman: <https://youtu.be/i5RrIICN6Qk>. Vídeo com indicação do livro “O coração na garrafa”, de Oliver Jeffers: <https://youtu.be/EfPuqm658SQ>.

CARTA-CAPÍTULO 2 – Abismos e pontes: “É preciso continuar lendo”¹¹

“Um livro não era algo que pudesse ser deixado solto”.
(MONTES, 2020, p. 199).

“Quando acontece algo verdadeiramente importante com a leitura, não se escolhe o livro, mas se é escolhido por ele”.
(GOLDIN, 2012, 43).

Saudações, professoras e professores!

Nesta carta, gostaria de dialogar com vocês, trazendo muitas vozes, sobre essa tarefa, esse trabalho, esse sonho, essa utopia, de formar leitores. Como isso é possível em tempos de internet, telas, tecnologias, vídeos curtos e tanto entretenimento disponível na palma da mão? O que podemos fazer? Onde podemos nos inspirar? Que caminhos podemos seguir?

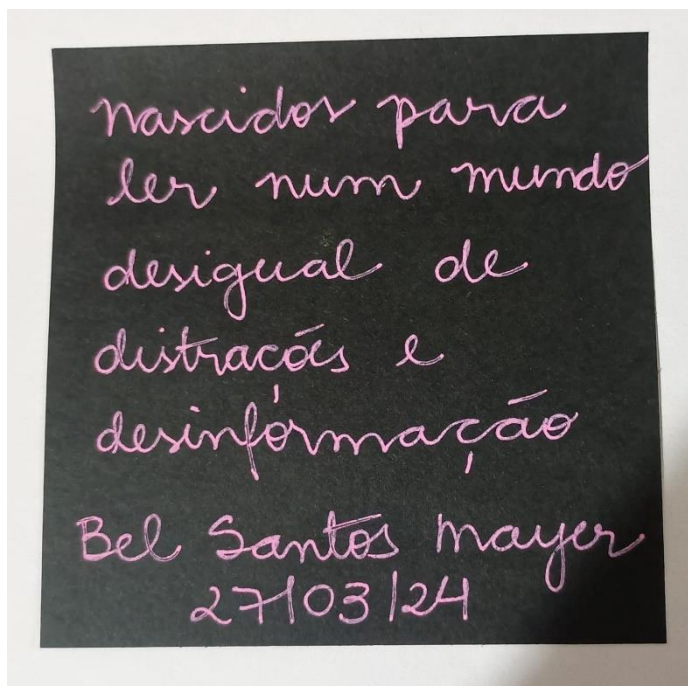
Obviamente, eu não tenho respostas a estas perguntas, mas trago aqui aquilo que chamo de inspirações, para que possamos refletir e buscar possibilidades.

Graciela Montes nos diz, como coloquei no título desta carta, que é preciso continuar lendo. Então, lhes pergunto: vocês estão lendo? Quanto de leitura há no cotidiano de vocês? Que leituras se fazem presentes no seu dia a dia?

Eu não gosto de ler em telas, sempre quero o livro, o papel do texto impresso e então grifo, faço anotações, colo *post-it*. Crio um vínculo, uma relação de afeto com esse material escrito, sejam as leituras pedagógicas, sejam obras literárias, em ambas esses procedimentos se repetem.

Sabemos que as crianças, os jovens e os adolescentes de hoje estão sempre com celulares e/ou tablets nas mãos. Leem muito nesses suportes, leem palavras, imagens, vídeos, áudios. Essas também são leituras. Mas insistimos que não. Então, Graciela Montes nos provoca a pensar: “se era certo que boa parte da leitura futura (e o futuro chegou) iria acontecer ali, no espaço evanescente da tela, não deveríamos redefinir ‘leitura’ levando em consideração esse deslumbrante Novo Continente? ... Como não imaginar que a leitura deveria ser ‘lida’ de novo?” (MONTES, 2020, p. 29). Uma demanda destes novos tempos...

¹¹ MONTES, Graciela. Buscar indícios, construir sentidos. Salvador: Selo Emília e Solisluna, 2020, p. 37.



Nesse contexto, tivemos uma mudança de papéis, uma “inversão geracional: nós, os adultos, leitores experientes, parecíamos desajeitados como recém-chegados, e as crianças – nossos discípulos – davam a sensação de serem os verdadeiros especialistas” (MONTES, 2020, p. 28). E como lidamos com isso? Decretando proibições: não pode celular na escola! Isso é polêmico, não vamos aprofundar aqui. Mas me pergunto se não seria possível tornar positiva essa inversão geracional da qual nos fala Graciela Montes e continuar lendo, mesmo que nas telas, já que, ao contrário de mim e possivelmente de muitos de vocês, isso não é um problema para crianças e jovens de hoje. Poderíamos usar esse meio para chegar ao fim: ler nas telas, ir apresentando os livros, incentivando, dialogando sobre e seguindo no caminho da formação de leitores.

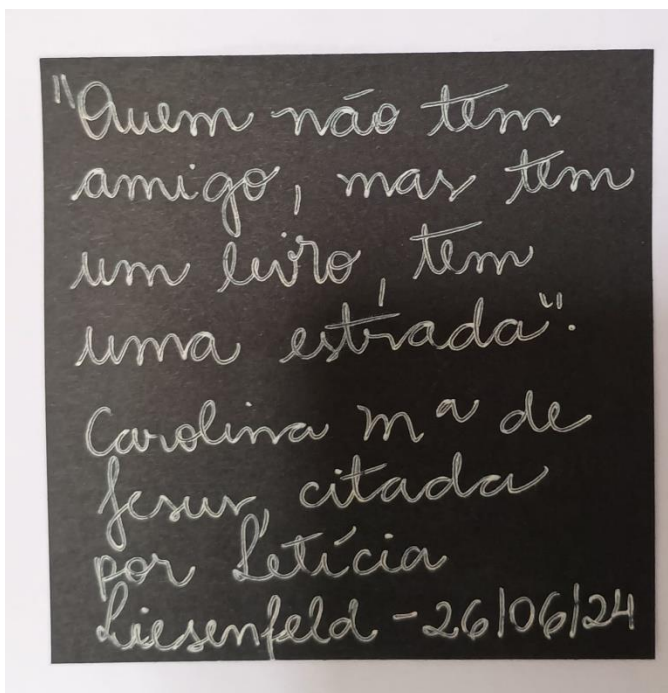
Eu não sei vocês, mas acredito que é possível ajudar as crianças a continuarem gostando dos livros (porque elas gostam) independente de também gostarem das telas. Uma coisa não precisa eliminar a outra, ambas podem se fazer presentes, podem ser companhias no dia a dia de cada uma delas. As telas, com os devidos cuidados e recomendações de especialistas acerca do tempo de exposição a elas.¹² Penso que não resolve muito essa questão e as que envolvem a falta de interação entre as crianças por conta dos celulares, tirá-los delas nas escolas, mas manter, por exemplo, a televisão. Mas isso é só para seguir pensando...

¹² Para saber mais: <https://www.abope.org.br/wp-content/uploads/2021/01/RECOMENDACAO-SOBRE-USO-DE-TELAS-NA-INFANCIA.pdf>. Acesso em 20/02/2025.

Voltamos então, às possibilidades e ao papel da escola e dos/as educadores/as. O incentivo à leitura cabe à e na escola? Incentivo à qual leitura? À leitura de quê? Graciela Montes nos fala da perplexidade que obriga a ler e sobre as afirmações de que a escola não tem outra saída, senão o discurso “escolástico”. Para ela:

Talvez a perplexidade não seja “ensinável” no sentido escolar da palavra. Talvez se tornar um leitor como esboçamos aqui, audacioso, autônomo e também esforçado, não seja assunto da escola, mas o resultado de uma habilitação social e cultural que se constrói em longo prazo, de maneira muito mais complexa e que não pode simplesmente recair sobre a escola. (MONTES, 2020, p. 39).

Penso que é isso! Não é possível que toda essa responsabilidade na formação deste tipo de leitor recaia somente sobre a escola, mas também é fato que para muitos, ou é na escola ou não é em lugar nenhum. E não é somente sobre a escola ensinar a ler e escrever com o método x, y ou z; é sobre pensar que leitores está formando. A escola forma o leitor que decodifica, ou forma o leitor que lê induzido pela perplexidade, o desconcerto, o enigma? (MONTES, 2020). Forma o leitor que lê somente aquilo que a escola e os adultos obrigam e escolhem por ele, ou forma o leitor que faz suas escolhas e estabelece um vínculo afetivo com os livros e outros materiais de leitura?



Será que a escola está sendo capaz de construir pontes entre as crianças e os livros? Ou será que está aumentando o abismo entre eles? Se a escola continuar lendo pelo leitor, pontes não serão construídas, mas abismos sim!

Graciela Montes (2020) nos fala sobre formas de “intervencionismo exagerado” presentes nas escolas. Vocês já ouviram falar sobre elas? Imaginam quais são? Tem a legislação sobre “o apropriado” e o “inapropriado”, a exaltação do gosto (ou da moda) e a interpretação prévia. Não comentarei todos aqui, mas acredito que pelos nomes já imaginam do que se trata. E, de qualquer forma, sugiro que leiam a obra incrível da Graciela Montes.

Me deterei um pouco na interpretação prévia, na qual o foco não é vigiar e controlar aquilo que se lê, ou se sobrepor ao desejo do outro dizendo-lhe sobre o que realmente gosta.

Trata-se diretamente de “ler por ele”, de suplantá-lo. De dizer-lhe como ele deve ler o que está lendo, qual o percurso que deve fazer dentro do texto, o que ele deve entender, o que deve privilegiar e qual é o significado último. Esta intervenção por vezes adquire formas muito flagrantes, como quando se antecipam as chaves, ou se fala sobre o que uma imagem “simboliza” antes que a imagem apareça, ou se desmonta o texto peça por peça em uma insensata autópsia, ou o reduzem, ou o glosam. (MONTES, 2020, p. 95).

Como formar aquele outro tipo de leitor, o qual já foi citado aqui, intervindo desta forma? Por outro lado, como fazer de outra forma se foi assim que fizeram conosco durante toda nossa trajetória escolar e nossa formação?

Para Montes (2020, p. 96), o professor pode relacionar textos com outros, enriquecendo percursos, “trazendo outras histórias mais para perto dele, outras imagens”; pode ouvir os leitores e dar-lhes a palavra, dar lugar a discussões, polêmicas, debates. Assim, ele multiplica “os caminhos, os atalhos, as veredas, exatamente o contrário de reduzir todos os caminhos a uma única avenida: a da interpretação oficial, a interpretação correta”. Isso é construir pontes, não abismos! Isso é possível, vocês concordam?

As lições de leitura apresentadas por Graciela Montes também podem ajudar a construir as pontes. São elas: 1ª: “é o vazio de sentido, o sem sentido, que gera leitura”; 2ª: “a leitura atua de alguma maneira sobre o enigma, criando formas, um desenho, um pequeno cosmos, que o tornam habitável. Uma leitura é uma construção pessoal”; 3ª: “ler é interessante, até mesmo urgente” (MONTES, 2020, p. 178-179).

Para realizar essas lições uma escolha deve ser feita:

Das duas uma: ou a escola serve para transmitir a leitura oficial e reproduzir as estruturas (com o que lhe basta ensinar a decodificação e ajustar um pouquinho seus conteúdos), ou ela serve para formar leitores (ou melhor, formar o que chamamos de formar o leitor, porque este vai se formando sozinho), para incentivar a formação de leitores. E não vou aceitar que me digam que primeiro é preciso dar de comer. Não que eu não acredite que as execráveis condições sociais não precisam mudar urgentemente (a pobreza e o desamparo são o escândalo mais vergonhoso que já existiu, porque agora, inclusive, é visível, ninguém pode ignorá-lo), mas sim porque as coisas não vêm antes, mas junto. **Sem gente disposta a adotar a incômoda, arriscada**

e aventureira posição de leitor, nada vai mudar. (MONTES, 2020, p. 191 – grifo meu).

Então, é isso, ou constrói-se pontes, ou aprofundam-se os abismos. A escolha precisa ser feita e, depois, começa-se a pensar como fazer. Graciela Montes (2020, p. 192) sugere algumas propostas:

a perplexidade é boa, pensar é bom, discutir é bom, nos questionarmos, ficarmos desconcertados é bom ... os leitores constituem-se a si mesmos com leitura, leituras do mundo, leituras de eventos, de encontros, de circunstâncias, de pessoas, de gestos, de paisagens e leituras de letra ... tão importante quanto os textos ou enigmas a serem lidos, é a figura do “outro leitor”.

Possibilidades e caminhos existem... é preciso conhecer, pensar sobre, traçá-los e seguir em frente. É preciso fazer escolhas, “um professor pode ampliar ou reduzir, há professores ampliadores e professores redutores. Um escritor também pode ampliar ou reduzir. Há uma escolha. Sempre há algo a escolher em algum momento” (MONTES, 2020, p. 242).

Há também a submissão da escola ao dinheiro, na sociedade capitalista sempre é ele que manda. Mercado editorial, editais para escolhas de obras nas políticas públicas de acervo e acesso a livros – quem participa?, quem é escolhido?, quem investe?, quem ganha dinheiro? Cada vez mais se tem visto a educação usar termos como “produto”, “insumo”, “gasto”, “investimento”, “aproveitamento, rendimento, receita...”, como afirma Graciela Montes (2020, p. 243), “a circulação social da arte não é gratuita, mas a arte, em si mesma, é gratuita”. Como se afastar disso? Ou como não ficar alheio ao ponto de apenas receber aquilo que escolhem para nós, que nos deixam acessar e/ou ter? este também é um abismo que precisa ser vencido, “literatura e escola podem se unir contra o lado do dinheiro, oferecer resistência às exigências de receita do mercado” (MONTES, 2020, p. 250).

Embora não tenha nascido na escola, a literatura infantil circula dentro dela, mas assim como tudo que está lá, circula “escolarmente”, como nos diz Graciela Montes. A escola coloca tudo em caixas, fragmenta, impõe, controla. Sobre isso, Aidan Chambers também nos provoca a pensar, ele diz:

É normal e humano que, ao ter sua realidade ignorada e seus gostos e anseios desprezados, a criança passe a enxergar a literatura como um mero dever. É necessário encontrar o melhor entre esses dois mundos: uma literatura prazerosa, própria para suas realidades, mas que, ao mesmo tempo, seja também algo de qualidade, que instigue, que provoque, que lhes ensine algo sobre eles próprios e sobre outros mundos. (CHAMBERS, 2023, p. 15).

Há métodos para isso, mas também há formas de transgredir. A literatura é transgressora, quando lhe permitem ser. Quando não é colocada nas caixas. Disso tratarei em outra carta...

Em contrapartida, Chambers (2023, p. 15), nos diz que “o professor pode usar a conversa como uma ferramenta pedagógica” e que oferecer materiais de leitura desde a educação básica contribui para formar indivíduos com mentes críticas. Ele ainda nos instiga a seguir pensando quando nos faz a seguinte pergunta: “o que o professor faz para permitir que as crianças leitoras falem por si mesmas?” (CHAMBERS, 2023, p. 41). O que vocês têm feito? Vocês confiam nas crianças como leitoras? Confiam nos livros e no que eles podem permitir a elas? Confiam na literatura como uma arte e não como instrumento para ensinar conteúdos escolares, didatizando-a? As respostas a cada uma destas perguntas revelam escolhas que permitem construir pontes, ou aprofundar os abismos. Por isso, são reflexões importantes.

Para construir pontes entre as crianças e a literatura é importante considerar as particularidades de cada uma delas.

Toda professora tem que encontrar respostas que são corretas para a situação. Ela não deveria fazê-lo sozinha, mas em cooperação com colegas da escola e da comunidade. Aqui, mais uma vez, a conversa é a chave: enquanto negociarmos juntos as respostas para questões muito difíceis como essas, estaremos protegendo os interesses de nossas crianças da melhor forma que pudermos. (CHAMBERS, 2023, p. 75).

Vocês já pararam para pensar sobre o lugar do silêncio nas escolas? Quando ele é solicitado? E quando ele é rejeitado? Quem é obrigado a fazer silêncio e em quais situações? Neste momento, devem estar se perguntando por qual motivo estou fazendo esses questionamentos. Escrevi acima sobre pontes e sobre, coletivamente, proteger os interesses das crianças. Agora, trago Cecília Bajour, porque ela nos fala sobre “a abertura ao inesperado que traz o desafio de dar abertura ao não dizer”, e continua:

Em situações de leitura em contextos escolares iniciais ou primários, as formas do silêncio nem sempre encontram oportunidades de risco. Uma prática proveniente de uma tradição de leitura escolar ainda frequente é que, enquanto o ou a docente lê, os alunos se calam. O silêncio está previsto e muitas vezes ritualizado com gestos e enunciados que podem ser simpáticos, ou justamente o contrário, e que precedem a leitura em voz alta. É comum ouvir “Fiquem quietos enquanto leio”, com gestos ou musiquinhas convidando a fechar a boca e não interromper. Nessas decisões, tanto o texto literário quanto o ato de lê-lo são colocados em um lugar sagrado, intocável, e as interrupções são consideradas como um ataque à suposta aura intangível que os caracterizaria. (BAJOUR, 2023, p. 94-95).

A escolha pelo lugar que o silêncio deve ocupar pode ser abismo, ou ponte. E essa escolha precisa ser feita. É uma escolha que implica um caminho didático, porque estamos falando de escola, de processos de ensino-aprendizagem. Se estamos considerando que as crianças são leitoras potentes, então o caminho é um. Se, ao contrário, não confiamos nas crianças, o caminho será outro. Por qual caminho vocês andam?

Bajour (2023, p. 163) nos diz que essa discussão nos:

... convida a considerar, entre outros aspectos, novos modos de reorganizar o trabalho e os tempos escolares, e formas renovadas de propor avaliação, em particular, as abordagens qualitativas que atendam à singularidade e às possibilidades de cada leitor.

Novos modos de organizar o trabalho e os tempos pressupõe novos modos de ser professor/a, que pode ser um “atrator”, alguém que não centraliza todo o processo em si, mas que se conecta com as crianças, ampliando repertórios e tem o poder de atrair e de arrastar consigo (PELLICCIOTTI; ZELNYS, 2021).

Novos tempos, novos abismos, mas também novas pontes. Finalizo essa carta com uma boa notícia, contada por Lenice Bueno (2021, p. 260) ao abordar a importância da crítica especializada:

Entretanto, à medida que a crítica foi se enfraquecendo, maior foi se tornando o poder de escolha da escola – ou vice-versa. O que importa é ressaltar o ressurgimento, entre educadores e estudiosos da literatura, de uma visão estética com relação aos livros para crianças, o que aparenta ser um sinal de que um novo ciclo positivo está se abrindo.

E, penso eu, que isso só tem sido possível porque estamos entendendo que “transitar pelo desconforto é sinal de que o ideal dá lugar ao possível” (BAJOUR, 2023, p. 171).

Deixo as palavras de Bajour como palavras finais e encerro essa carta.

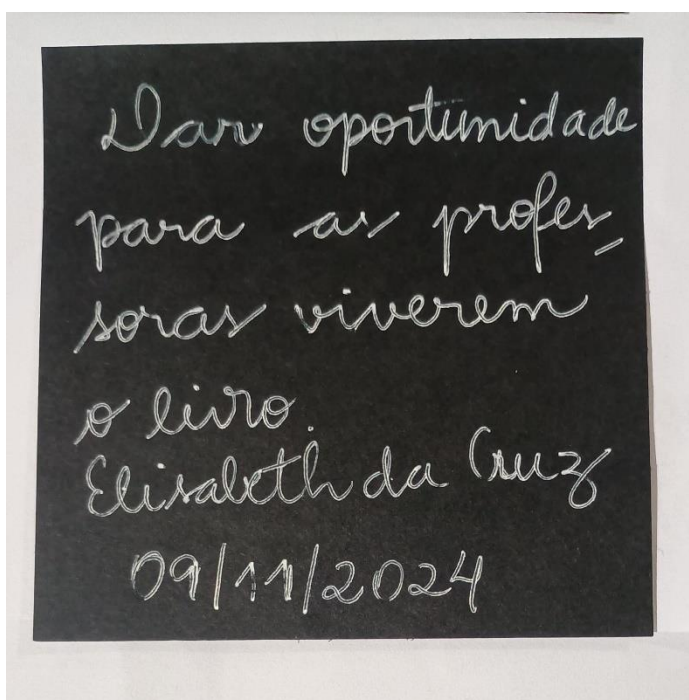
Até a próxima!

Angélica

CARTA-CAPÍTULO 3 – “Direito ao repertório”¹³: “quando a gente vai ter tempo para a alegria de viver?”¹⁴

“Há algo de fatal em contar uma história, porque a história é o tempo em si mesmo, e escapa irremissivelmente para o fim. Essa é uma das faces da experiência. Mas também há algo de refúgio na história, porque uma história é um mundo” (MONTES, 2020, p. 146).

“A chave para a confiança é conhecer o livro muito bem antes de falar sobre ele com os alunos” (CHAMBERS, 2023, p. 61).



Caras, Ananda e Cris,

Esta carta não poderia ser para outra(s) pessoa(s), se não para vocês duas, com quem tive a honra e a alegria de estar nas noites de quarta-feira, junto com a “melhor turma 10 do livro pra infância”, nos últimos 2 anos.

Vocês (e todas as outras feras que estiveram conosco neste período) me ensinaram tanto, me apresentaram mundos incríveis, histórias, livros e formas de fazê-los, caminhos percorridos

¹³ Assunto abordado por Ananda Luz e Cristiane Rogerio na aula do dia 03/04/2024.

¹⁴ Fala de uma criança para a professora, compartilhada por André Gravatá na aula do dia 28/08/2024.

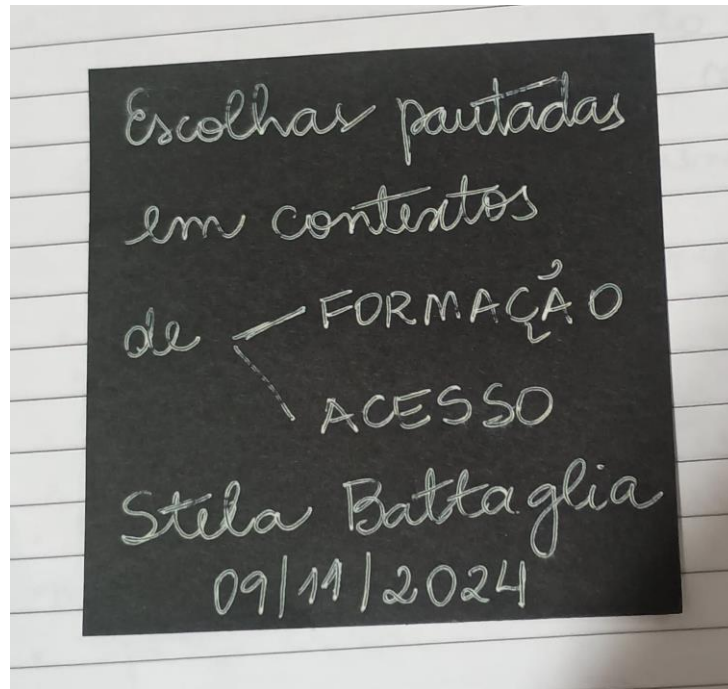
por quem passou por outras turmas desta e de outras pós n'A Casa Tombada, e tantas outras coisas ensinadas-aprendidas. Eu agradeço imensamente por isso!

As aulas-conversas todas sobre os livros: ilustrados, imagem, para bebês e para crianças maiores; sobre criação, circulação e mediação, foram um divisor de águas na minha formação. Olhando para as anotações das aulas e dos textos lidos, para os materiais postados na plataforma, para as atividades que foram propostas/realizadas, numa tentativa de relembrar tudo isso e ir TCC(s)endo este trabalho, tudo foi sendo revivido na memória e nos registros que ficaram delas. É MUITA COISA! Muita troca, parceria, aprendizagens, alegrias, angústias, incômodos, questionamentos e buscas.

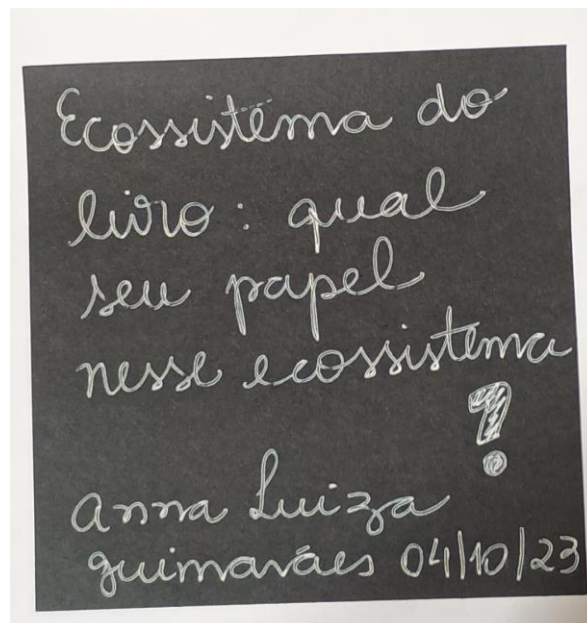
Eu sabia que a criação não seria a minha “praia” (como escrevi na introdução deste trabalho), mas a mediação já vinha ocupando um espaço na minha vida há algum tempo – fiz cursos e assisti lives sobre – e depois da pós, veio para ficar. A circulação era algo que eu não sabia muito se cabia a mim, pensei que era coisa de livrarias, livreiros, bibliotecas, políticas públicas etc. Mas, na nossa conversa de orientação para iniciar o TCC, lá no dia 03/09/2024, vocês disseram, “sim, tem circulação nisso que você está trazendo”, “a circulação é o fio que tece o livro ao leitor”, “tem circulação na formação que você faz”, “a difusão de conhecimento é como corrente sanguínea, não vem de um lugar só”, “a mediação depende da circulação”. Além disso e de tantas outras coisas, disseram também que a circulação depende de muitas coisas e me falaram para pensar sobre como vejo isso ao meu redor. E sugeriram para eu contar no TCC o que já existe e o que ainda vejo como lacunas. Esse caminho que tentei traçar ao longo das cartas que escrevi aqui.

Na aula do dia 03/04/2024, vocês falaram, dentre tantas outras coisas, sobre o **direito ao repertório**. Na nossa conversa de orientação para o TCC em setembro/24, retomamos isso. Comentei com vocês sobre a realidade na qual atuo, na época como formadora, hoje como supervisora escolar na rede municipal de ensino de São Paulo. Uma realidade na qual há acervos incríveis para estudo, leitura literária para educadores, leitura literária para bebês, crianças, jovens e adultos matriculados na rede. Em contrapartida, nessa mesma realidade, este acervo de qualidade inquestionável, muitas vezes, fica inacessível, guardado, sem que educadores/as saibam de sua existência e, por consequência, sem chegar a bebês, crianças e estudantes matriculados nas escolas municipais. Falei sobre isso, porque venho pensando sobre isso. E então, quando disseram sobre o direito ao repertório, pensei nesse direito para todos, porque eu mesma, só acessei certo repertório e de forma mais aprofundada, depois que entrei na pós.

Aqui vem outro ponto sobre o qual eu me debruço há anos, tanto na prática profissional como nos estudos (do mestrado e do doutorado), a formação!



Como conhecer, escolher e mediar, ter acesso e oferecer o acesso, se não se sabe o que existe, como escolher, como mediar, como fazer chegar a quem deve por direito? Fiz magistério, fiz Pedagogia, lecionei por anos em cursos de Pedagogia e em algumas especializações, isso tudo não está presente na formação docente, menos ainda na de gestores e demais profissionais na educação.



Sigo pensando nisso... sobre meu papel nesse ecossistema, meu papel enquanto profissional da educação, meu papel ao escrever esse TCC, no qual trago tantas vozes essenciais que me ajudaram e continuarão ajudando a pensar sobre tudo isso.

A primeira voz que trago para essa “conversa” é a de José Castilho, porque ele nos provoca a pensar no nosso papel como mediadores, como aquelas pessoas que lutam pela presença do livro, mas não somente isso, que garantem que cheguem a quem lhes é de direito. Para ele, “não basta comprar e prover materialmente: há que formar o elemento facilitador das circunstâncias que criará o mundo do potencial leitor” (CASTILHO, 2009, p. 63), ou seja, ter os livros é essencial, mas é preciso também ter as pessoas que os tirem das estantes, das caixas, das salas com acesso restrito e os levem para bebês e crianças.

Estou trazendo a escola e educadores/as para esse ecossistema do qual nos falou a professora Anna Luiza, na aula do dia 04/10/23, pois há inúmeros outros espaços de circulação e mediação de leitura, mas como bem aponta Montes (2020, p. 254):

... perguntar pela leitura é perguntar sobre a circulação da cultura em uma sociedade. E é também perguntar pela forma como fluem ou não, existem ou não, são concedidos ou negados os bens materiais aos quais a cultura está ligada: os livros, os jornais, as revistas, os meios de difusão, a educação formal e informal, a arte etc., etc.

“E acessibilidade não se limita a compras e prateleiras. Acessibilidade é convite à leitura em um jogo de sedução e escuta, de direito de ter acesso a livros para exercer o direito de escolher sua leitura” (FELTRE; ROGERIO, 2019, p. 37).

Sabemos que há inúmeras desigualdades no acesso aos bens materiais-culturais, desigualdades que atingem não somente as crianças e suas famílias, mas também professores e professoras que, muitas vezes estão em escolas com acervo garantido por políticas públicas, no entanto não sabem da sua existência e/ou sabem, mas, por falta de formação, não se sentem seguros para escolher o que ler, bem como para encontrar caminhos para essa leitura, essa mediação. Ou não sabe como escolher, quais são os critérios que definem uma boa obra, uma obra adequada para as crianças com as quais trabalham; ou escolhem, mas não sabem como apresentam os livros escolhidos para os leitores em processo de formação. Por vezes, os/as próprios/as docentes estão em processo de formação enquanto leitores, embora já leiam há muito tempo, afinal como nos disse Graciela Montes – o que já foi apontado em outra carta – saber ler e escrever não é sinônimo de leitura e eu diria que, menos ainda, de ser leitor. Lembrando que estamos falando daquele leitor crítico, autônomo, que faz escolhas, que conversa sobre suas leituras, que constrói seus próprios sentidos para o que lê.

Se os livros estão na escola e se os leitores formados e em processo de formação também estão lá, não resta dúvidas de que este é um terreno fértil para a garantia do direito ao repertório, não é mesmo? Mas, para isso, os livros precisam circular! E, novamente, trago Graciela Montes, que nos diz:

Para que um objeto circule – um livro ou um automóvel – é necessário um certo espaço em que se possa fazê-lo, um certo tempo em que a circulação possa acontecer e algum agente (mediador, motor etc.) que impulse no movimento de circulação. Isso, se nos referirmos a livros e à leitura significa: certas áreas propícias, certo tempo disponível (lazer) e alguma forma de mediação. (MONTES, 2020, p. 254).

E ainda sobre a importância de quem faça a circulação acontecer e, neste caso, aqueles que estão nas escolas, ela destaca que, por ser a leitura limitada em circuitos fechados:

A inserção social desses circuitos fechados é muito variada. A escola ganha, sem dúvida, em alcance. É o circuito que compromete o maior número de indivíduos e que melhor atravessa os diferentes grupos sociais (ao menos enquanto a educação pública sobreviver). É transcendente, não só porque cimenta, por meio da alfabetização, toda construção futura de leitura, mas também porque é, para muitos membros da sociedade, o primeiro e o último circuito leitor em que lhes é dada a oportunidade de se inserirem. (MONTES, 2020, p. 255).

Já que estamos “falando” de direitos e de lugares onde eles são assegurados – ou, ao menos, deveriam – trago aqui outro direito das crianças – e de suas/seus professoras/es também, o direito de brincar. Se a literatura é entendida como arte, será que ambas podem também estar ligadas por diferentes fios ao brincar, e que podemos garantir o direito à literatura, à arte e ao brincar nas escolas? Se sim, como pode isso na prática?

Em muitos contextos, para muitas crianças e mais ainda para adultos, antes de tudo é preciso (re)aprender a brincar. Porque “tudo começa com a brincadeira, com o jogo [*juego*], aparentemente. Brincar amplia o espaço. Brincar é natural e todas as crianças brincam” (MONTES, 2020, p. 50). Por outro lado, muitos não brincam mais, inclusive crianças, pois perderam essa capacidade. “Às vezes as condições são tão difíceis que a brincadeira desaparece. Porque para brincar é preciso ter alguma esperança” (MONTES, 2020, p. 51).

A literatura pode ser um convite ao brincar. Ser um convite, destaco, não é estar a serviço de, mas é uma possibilidade. Há livros que são eles próprios, por sua materialidade, ou por seu enredo, ou pela forma que permitem que se faça a mediação, convites ao brincar.¹⁵

¹⁵ Vídeo com indicação do livro “Quem quer brincar comigo?”, de Tino Freitas e Ivan Zigg:

<https://youtu.be/Jdo6AcTyEhl>.

Vídeo com indicação do livro “Cinco girafas desalinhadas”, de Tino Freitas: <https://youtu.be/AYjpkAVgDhl>.

E o brincar como grande começo do espaço poético, do qual nos fala Graciela Montes?
Brincar com o corpo!

A contemplação desse enigma que nosso próprio corpo é para cada um de nós, a exploração de seus movimentos, a busca de suas sensações. A verdade é que, sem essa exploração prazerosa e desinteressada do corpo, nem sequer teríamos um corpo que poderíamos chamar de nosso. Com as palavras – nosso segundo corpo – é igual. Temos que brincar com elas para nos apropriarmos delas. Prová-las, ritmá-las, escutá-las soar, amassá-las, colocá-las em situações imaginárias. (MONTES, 2020, p. 52).

Há livros que convidam a leitura em outras posições, não somente sentado numa cadeira, poltrona ou num sofá. Recentemente, li sobre uma criança e seu modo de leitura do livro “Se eu abrir essa porta agora...”, do Alexandre Rampazo. É um relato que vale a pena compartilhar:

Mediando o livro para uma criança em uma noite de Natal, em contexto familiar, fomos surpreendidas pelas possibilidades de Pedro, de 4 anos de idade, se relacionar com o formato. Colocando e esticando levemente o livro e equilibrando-o no chão, abrindo-o devagar, a mediação provocou nele um movimento corporal normalmente não sugerido como “forma de ler”. Pedro deitou-se no chão, saltava de um lado para o outro – ora perspectiva menino, ora perspectiva monstro – causando surpresa aos adultos em volta, pouco habituados a esta situação de leitura. Depois, diante da iniciativa da mediadora de dispor o livro como um círculo, a criança imediatamente se colocou no centro, como se estivesse dentro de uma cerca. Passado algum tempo e seguindo o percurso habitual de uma noite de Natal – jantar, troca de presentes etc.–, Pedro veio convidar: “vamos sanfonar o livro de novo?”. Traduzimos, assim, o verbo “sanfonar” como ato de ler. (FELTRE; ROGERIO, 2019, p. 28-29).

Figura 5 - Modos de leitura: “Sanfonar o livro”



Foto: Cristiane Rogerio.

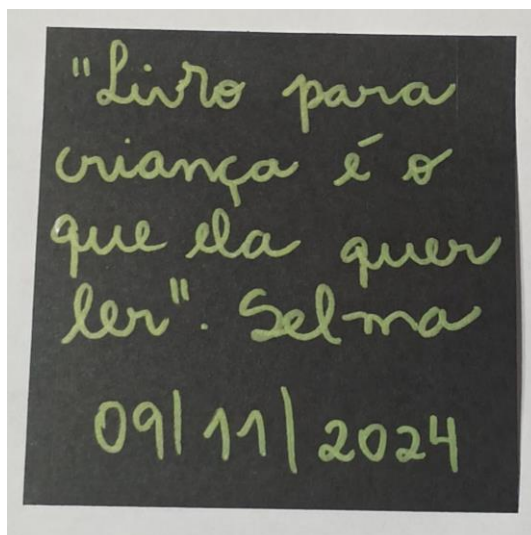
Essa foi a forma que ele escolheu para ler, numa coreografia da qual fizeram parte o livro, com sua materialidade peculiar, e o corpo da criança. Eu achei isso incrível!

Pellicciotti e Zelnys (2021, p. 119), destacam o brincar como “um elemento central de comunicação, expressão e transmissão de cultura” e citam uma reflexão de Patrícia Bohrer Pereira Leite, que diz:

Brincar para ler é, portanto, uma condição – a transmissão do conhecimento fica muito comprometida se a capacidade de brincar está impossibilitada seja na criança ou no adulto. Ler para brincar foi uma aposta que diferentes profissionais fizeram no potencial que a arte tem, (a literatura principalmente nos projetos que participei) de nos ajudar a com-versar conosco e com os outros e de despertar nossa capacidade de brincar, nossa lembrança, nossa criatividade. Aposta esta que tem se mostrado fértil e contribuído para a formação leitora e para o desenvolvimento pleno das crianças. (LEITE, 2016, p. 138 *apud* PELLICCIOTTI; ZELNYS 2021, p. 119).

Os livros que permitem essa relação ou um tipo de mediação em que se convida a ler e brincar ao mesmo tempo, são muito interessantes para a construção de uma relação de vínculo e de afeto com a leitura e com os próprios livros. Essa aproximação dos livros por meio do afeto e a materialidade como um atrativo para a construção de uma nova relação, são aspectos abordados de forma encantadora na dissertação de mestrado da Camila Feltre (2015). Li aquele texto acadêmico como se estivesse lendo um romance, um relato de viagem, que foi o que ela construiu na sua escrita.

Escolher o que vai ser lido é o início do processo de mediação, para Cecilia Bajour, a “antessala da escuta”. Além de conhecer o acervo e se aprofundar em critérios de escolha das obras – os catálogos de editora, as listas de indicações de livros e as redes sociais de livreiros, editoras, escritores/as e mediadores/as são “lugares” nos quais sempre estou de olho – é essencial ouvir as crianças. Saber o que já leram por si ou pela voz de outras pessoas, que temáticas lhes interessam, o que olham para escolher um livro etc. é essencial para as escolhas que comporão o acervo e farão parte dos diversos momentos de leitura na escola.



Para Bajour (2023, p. 98-99):

A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta.

A ideia da seleção como antessala da escuta supõe um silêncio próprio que se deixa habitar por múltiplas vozes e silêncios de texto e leitor(a)s. Precisa daqueles de nós que escolhem com apurada atenção ao “como” dos textos; isto é, de que maneiras seus procedimentos, suas formas fazem trama com o temático. Também aos diversos “comos” de quem lê, com a marca de seus achados, de suas táticas pessoais e grupais de construção de sentidos.

Foram muitas as vozes trazidas aqui e teriam muitas outras, mas sinto que é preciso encerrar essa carta. Não antes de trazer algumas contribuições mais “práticas” apresentadas por Chambers (2023). Penso que essas dicas podem ajudar muito professoras/es nesse processo de formação de crianças leitoras. Vamos lá!

- Toda leitura depende de leituras prévias, então é importante saber qual é o repertório que as crianças já têm;
- docentes precisam ter seu conhecimento literário incrementado constantemente, o que pode ser feito pelo contato com o que está sendo publicado e com outras pessoas que compartilhem suas leituras e estratégias de ensino;
- partir do entusiasmo das crianças, sempre que possível, para a escolha dos livros, sem temer ler outras obras, misturando as opções.

Vou encerrando por aqui e agradeço por mais esse momento de escuta.

Nos vemos!

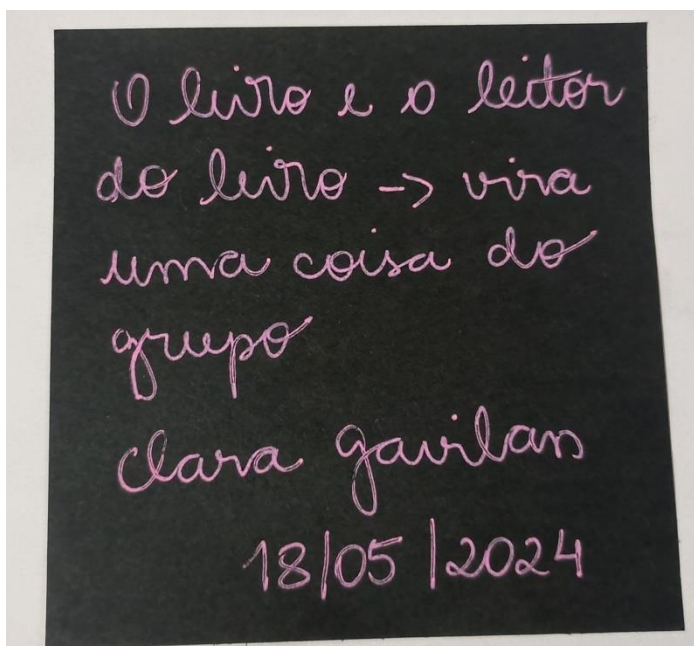
Angélica

CARTA-CAPÍTULO 4 – Conversas sobre leitura: é preciso confiar nos livros, nos bebês e nas crianças

“O inexplicável (que sempre é o mais importante na vida) nos incita a construir sentidos. Do jeito que podemos” (MONTES, 2020, p. 67).

“... como Jonathan Culler expôs em *On Deconstruction*, ‘Falar do significado de uma obra é contar a história de uma leitura’” (CHAMBERS, 2023, p. 37).

“... a formação do leitor passa necessariamente pela conversa” (PASTORELLI; VIOTTO, 2021, p. 171).



“... um vislumbre do texto, daquele ‘primeiro livro’, experimentado pelo leitor por conta própria. E a partir desses ‘primeiros livros’ compartilhados pelos membros do grupo se cria o texto mais amplo, o livro construído por nossa conversa, aquele que pertence a todos” (CHAMBERS, 2023, p. 54).

Formadoras/es municipais e cursistas do LEEI¹⁶/2024, essa carta é para vocês!

¹⁶ Programa Federal Leitura e Escrita na Educação Infantil, no qual fui formadora estadual no ano de 2024. Para saber mais, acesse: <https://lepi.fae.ufmg.br/>. Acesso em 20/02/2025.

Escrevo para vocês, porque estivemos juntas/os numa longa e incrível jornada durante o ano de 2024. Eu como formadora estadual em contato/diálogo/formação diretamente com formadoras/es municipais (FM) do polo sob minha responsabilidade, e indiretamente com cursistas das 30 turmas sob a responsabilidade de cada FM.

Os nossos sábados presenciais, as nossas conversas pelo WhatsApp e por e-mails (quase infinitos) revelaram a intensidade e complexidade que foi fazer parte dessa jornada. Muitas aprendizagens, muitos perrengues e, sobretudo, muitas conversas e trocas sobre livros para as infâncias. Tivemos nossas oportunidades de aprendizagem e de crescimento profissional (e pessoal também). Em consequência disso, oferecemos oportunidades a inúmeras crianças de diferentes regiões do município de São Paulo, por intermédio de suas/seus professoras/es também participantes dessa trajetória, cursistas das 30 turmas do polo São Paulo 1.

“Um distribuidor de oportunidades tem um papel muito importante nesta sociedade sangrenta, ele deveria tirar proveito disso” (MONTES, 2020, p. 136). Vocês têm noção disso?, da importância que tiveram para que literatura de qualidade chegasse a muitas crianças matriculadas em escolas da rede pública municipal de SP?

Passamos vários sábados lendo, conversando sobre leituras, conhecendo novas obras e indicando outras que já conhecíamos e que nos encantam. Eu não sei vocês, mas eu queria que todo mundo vivesse isso! Ah, e queria também poder comprar todos os livros do mundo, e que outras tantas pessoas pudessem fazer o mesmo! Os livros foram os fios que nos uniram num vínculo leitor-leitor necessário e essencial a todo educador e a toda educadora que acredita no poder da leitura e que defende a literatura como um direito.

O vínculo leitor-leitor (mesmo se for um vínculo leitor avezado-leitor incipiente) tira a questão do âmbito do poder, coloca-a no campo da exploração e da leitura, porque o leitor avezado não acredita que já sabe e já aprendeu, mas que, como bom leitor, continua questionando tudo, continua se perguntando, ficando perplexo, construindo sentidos e conjecturas novas e debruçando-se sobre as que outros fizeram, lendo até o fim, lendo para todo o sempre. Isso faz com que a relação seja horizontal ou aspire cada vez mais a uma horizontalidade. (MONTES, 2020, p. 193).

Li esse trecho e pensei em nós no LEEI, por isso estou compartilhando aqui com vocês! As nossas trocas, nossas conversas sobre as obras, sejam as de literatura para “gente grande” (indicadas nas tertúlias), sejam as de literatura para as infâncias (que também são para gente grande) eram permeadas pelas subjetividades de cada um, pelos gostos, pelas opiniões, militâncias e tudo mais que existe – ou pode existir – em uma “agremiação” de leitores. Essa ideia trazida por Graciela Montes, de que leitores “se agremiam, formam redes, cidades de leitura que os fazem se sentir menos sozinhos” (2020, p. 215) se fez presente e se concretizou

em nossos encontros. Se isso foi importante para nós e nos marcou, imaginem para as crianças! Imaginem!

Chambers (2023, p. 22), citando um colega, Steve Bickenell, conta que ele lhe escreveu: “o ato de ler está em falar sobre o que leu ... não sabemos o que pensamos sobre um livro até conversarmos sobre ele”. Concordam?

Conhecemos novas obras, retomamos leituras já feitas em outros momentos de nossas vidas, nos encantamos mais com umas, menos com outras, alguns não entendiam como uma obra agradava tanto a quase todo mundo, outros não entendiam como não poderia agradar, polêmicas, comentários, silêncios, voltar na leitura, ler e reler, voltar nas conversas, vamos falar daquele livro de novo? sim, não... leio esse? não leio? mostro para as crianças? melhor não... claro, tem que mostrar sim, escuto ou falo? ouço os comentários, ou comento? e se não comentarem, e se eu não souber o que fazer com os comentários que vierem? Aposto que todas, ou grande parte dessas perguntas/dúvidas, continuam martelando nas cabeças de vocês! Na minha, continuam...

Aprendemos sobre critérios de escolha, sobre bibliodiversidade¹⁷, sobre temas fraturantes, sobre materialidade dos livros, sobre suas partes (Tem um gato no frontispício¹⁸... lembram?!), sobre mediação, sobre livros e leitura para bebês... **Ops**,¹⁹ mas bebês leem? E aí, pessoal? Leem???

Aprendemos que é preciso confiar nos livros e nos leitores bebês e leitores crianças. E que aprendizagem incrível essa! Livros para bebês, ler para bebês, interação entre bebês e livros, bebês e literatura. Novamente, destaca-se a importância de distribuir oportunidades. Aqui, trago María Emilia López (2018), que fala sobre a necessidade imposta pelo trabalho com bebês e crianças de aprender a lê-las. “Ler entrelinhas, ler entre gestos, ler marcas do tempo ou ler sem palavras” (LÓPEZ, 2018, p. 110). Quanta complexidade há nisso! Bebês são seres de gigantesca complexidade. E, sim, bebês leem.

Um bebê de seis meses que tem uma relação fluida com os livros não é ainda um leitor convencional: lê seu livro chupando-o, sacudindo-o, de trás pra

¹⁷ “O termo bibliodiversidade refere-se à diversidade cultural aplicada ao livro. Isto é, considerar um acervo que seja bibliodiverso implica em assegurar um conjunto de obras que garantam diversidade quanto a gêneros, formatos, autorias, temáticas, editoras, estilos, graus de complexidade da narrativa, personagens etc. Livros variados são fundamentais para cultivarmos um mundo cultural mais rico e instigante com as crianças, diversificando, assim, as suas experiências”. Fonte: Caderno de orientação para formadores – LEEI/Brasil, 2024, p. 335.

¹⁸ Tem um gato no frontispício, de Sofia Mariutti e Vitor Rocha. Frontispício? Miolo? Colofão? Quanta palavra esquisita! Que história é essa que se esconde aqui? Neste jogo de procura e acha, cachorros, leões, girafas e mais um montão de bichos te mostram, página a página, o que acontece no mundo dos livros. Fonte: <https://baiaolivros.com.br/livros/tem-um-gato-no-frontispicio>.

¹⁹ Livro Ops, de Marilda Castanha – Editora Jujuba, uma das obras indicadas no acervo do LEEI.

frente ou sem uma ordem ao folhear; no entanto, seus sentidos estão alertas e são capazes de perceber qualquer forma, cor, textura, a relação entre palavra e imagem que o adulto fornece, o sentido musical da linguagem. Ou seja, além da apropriação poética das palavras, da língua do relato, da narração, acrescenta a possibilidade de percepção visual e organizativa da imagem, assim como aquilo que não é tátil, nem visual, nem auditivo, mas que ocorre em outro nível da sensibilidade, que é afetivo e intraduzível, muitas vezes. Um bebê que folheia e puxa para frente e para trás um livro literário com interesse está imerso, então, no território da arte. (LÓPEZ, 2018, p. 110).

Bebês leem. E é preciso entender isso e entendê-los para mediar a leitura para eles. É preciso não se deixar cair na ilusão de que escolher livros para bebês e ler para eles é fácil, porque não é!²⁰

E as crianças pequenas que leem convencionalmente, ou não, o que pensamos sobre elas? Como mediamos a leitura para elas? Que obras escolhemos? Que oportunidades oferecemos para que escolham?

... como leitores habilidosos leem; é como nós devemos ajudar crianças a lerem? ... elas são totalmente capazes de fazê-lo em todas as idades escolares, só é preciso que a professora entenda como facilitar a tarefa proporcionando livros valiosos, tempo para lê-los, tempo para falarem deles juntos, e souber quais perguntas fazer. (CHAMBERS, 2023, p. 98).

Tudo isso está relacionado também com a qualidade do ambiente de leitura, pois “há uma correlação entre a riqueza do ambiente de leitura em que os leitores vivem e a riqueza de suas falas sobre o que leram” (CHAMBERS, 2023, p. 18). Isso vale para todas as faixas etárias!

Para oferecer oportunidades, a mediação é um caminho essencial. Se tivessem que dizer uma frase para definir mediação, o que diriam? Uma das definições que conheci é a de que “a mediação pode ser compreendida como uma prática colaborativa para ler e apreciar um livro” (PASTORELLI; VIOTTO, 2021, p. 171). Gosto dessa ideia! E também gosto de voltar sempre em aspectos defendidos para uma mediação que não é imposição, controle, ou coisa do tipo. Chambers (2023) me ajudou muito a pensar nesses aspectos. Ele diz que: não deve haver um ponto de vista privilegiado (que, quando há, costuma ser o do professor), é preciso haver respeito ao que cada um diz sobre sua leitura da obra e é o leitor que sempre saberá melhor o que lhe passou durante a leitura.

²⁰ Vídeo com indicação do livro “Ops”, de Marilda Castanha: <https://youtu.be/tuD-nksqY4I>.

Vídeo com indicação do livro “Será?”, de Lulu Lima e Amma: <https://youtu.be/LSQVHzyaB-w>.

Vídeo com indicação do livro “O que tem aí?”, de Rosinha: <https://youtu.be/rhgShlg8w>.

Vivenciamos isso, de falar sobre nossas leituras, nas tertúlias²¹. Lembram? Como nos diz Chambers (2023), se queremos ajudar as crianças a falarem sobre o que leram, precisamos começar por nós, sermos “leitores e falantes”. Aqui, a referência é o diálogo sobre os livros, mas há também os diálogos com os livros, para ambos é preciso disponibilizar acervos. Esse é um direito a ser garantido para bebês, crianças e professoras/es.

Lembro de quando fizemos a tertúlia do livro “A hora da estrela”, da Clarice Lispector. Foi uma das obras indicadas para as tertúlias que mais gerou controvérsias²². Para algumas pessoas do nosso grupo, merecia ser relida, pois quase todas, ou todas as pessoas, já tinham lido em algum momento da vida, mas entendiam que seria uma nova leitura. Para outras pessoas, essa tertúlia deveria dar lugar a autoras mais atuais, com obras que não tenham questões presentes na escrita da Clarice, uma mulher que estava à frente de seu tempo, mas que, para os dias atuais, traz marcas de um passado com muitas violências e feridas para diversas pessoas. Na ocasião, uma de vocês disse estar preocupada em como faria a mediação dessa obra, o que diria para as cursistas que problematizassem o mesmo que foi problematizado no nosso grupo, ou outras questões. Eu disse que a mediação não seria comentando, ou contra-argumentando o que as pessoas trouxessem, mas escutando e respeitando os comentários que revelariam a leitura feita por cada uma.

Peço licença para trazer um trecho longo da Bajour aqui, pois ela nos provoca a pensar sobre essa questão...

A perspectiva da terceira pessoa às vezes aparece em certos planos como prescritiva, controladora, alheia ao devir concreto, ao acontecimento. Muitas vezes, esse distanciamento tem a ver com o medo de que as leituras e os leitores andem “por conta própria”. Outras vezes, tem a ver com a necessidade mais ou menos consciente de fazer valer uma leitura ou um modo de ler considerado previamente como válido. Em contrapartida, a perspectiva da primeira pessoa, daquela em que alguém, como mediador, se imagina protagonista de um vínculo que se tornará um “nós”, permite pensar as práticas como localizadas, falíveis, dialéticas, abertas ao acaso e à surpresa daquilo que os leitores trazem. Se imaginarmos uma leitura possível com outros como uma *situação* (ou seja, uma prática situada), isso significa que não estamos fora dela e que tudo o que fazemos previamente é uma guia aberta para agirmos e para que os outros ajam nessa situação, nunca uma cartilha ditadora de leituras e de sentidos possíveis. (BAJOUR, 2023, p. 152-153).

²¹ “Você já ouviu falar em tertúlia literária? Tertúlias são reuniões ou encontros onde as pessoas conversam sobre interesses diversos. Nas tertúlias literárias do LEEI, como indica o adjetivo, vamos nos reunir para compartilhar experiências com a literatura. Vamos falar com liberdade dos textos literários lidos e, nas trocas de experiências entre leitoras, vamos juntas tecer outras narrativas. Afinal, quem lê também tem muito a dizer”. Texto do caderno de orientação para formadores LEEI (p. 349).

²² Obras lidas nas tertúlias do nosso grupo: Contos de “O Volume do Silêncio”, João Anzanello Carrascoza. “Indez”, Bartolomeu C. de Queirós. Contos de “Olhos d’Água”, Conceição Evaristo. “A Hora da Estrela”, Clarice Lispector.

Antes da chegada ao momento da mediação, há ações que dizem respeito ao seu planejamento. Escolher o livro, lê-lo diversas vezes, pensar em perguntas para apresentá-los e entrar neles, fazem parte de planejar a mediação. A escolha dos livros para o acervo e/ou para os momentos de mediação implica também considerar que cada livro escolhido propiciará um encontro particular com cada indivíduo. Esses encontros particulares e múltiplos entre leitor e obra, geram conversas permeadas pela diversidade de vozes. E, por vezes, além das tantas vozes, também os silêncios tomam conta da conversa. E o silêncio precisa ser respeitado!

“Em experiências de leitura compartilhada, os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados. Se assim for, quando é assim, ler se parece com escutar” (BAJOUR, 2012, p. 45).

Penso que este é um princípio importante nos momentos de mediação: respeitar as falas, os comentários de cada pessoa, mas também seus silêncios. Afinal, “a literatura conversa com o nosso silêncio” (BAJOUR, 2023, p. 15). Quando o silêncio ocupa a conversa e quem está fazendo a mediação sente que precisa dizer algo, é preciso cuidado, porque é o silêncio quem está dizendo. E, por vezes, “o excesso no dizer e no mostrar surge de certas representações acerca das leitoras e leitores como carentes, incapazes, inexperientes e necessitando de orientações claras e, em geral, unívocas” (BAJOUR, 2023, p. 29).

Além de escolher textos que estimulem construções imaginárias, é preciso que leitores/as (de todas as idades) possam construir seus próprios significados, tanto quando leem só, como quando estão em um coletivo.

Abrir o jogo pressupõe não antepor ou privilegiar a construção pessoal de sentidos sobre a dos outros, mas sim esperar, sem ansiedade ou pressa, que isso se desenrole no jeito e estilo de cada um e, sobretudo, criar uma atmosfera que dê confiança às leitoras e leitores para que seus caminhos de interpretação e de opinião sobre os textos se abram em múltiplas direções. (BAJOUR, 2023, p. 42).

É preciso não temer o silêncio! E também confiar no poder da própria literatura e de leitores/as, como nos ensina Bajour. É preciso calar para que o livro fale. É preciso conhecer em profundidade os livros que serão lidos (mediados), para que “potencializar a conversa e o encontro do pequeno leitor com o objeto” (PASTORELLI; VIOTTO, 2021, p. 178).

Na mediação, também é preciso organizar as falas, o que

requer conhecimento do grupo e um entendimento da obra por parte do professor, que exerce papel de colaborador para que se localizem elementos no livro que possam validar as respostas. Dessa forma traça-se um caminho de equilíbrio entre a opinião espontânea das crianças e a possibilidade de se

construir significados a partir da percepção do outro e daquilo que o texto ou a imagem expressam. (PASTORELLI; VIOTTO, 2021, p. 178).

É preciso, portanto, respeitar silêncios e vozes. A mediação que parte deste princípio é aquela que possivelmente melhor contribuirá para a formação leitora. E o mediador que a conduz é aquele que tem disponibilidade para o encontro, que tem escuta, presença e vínculo com quem está com ele (SETTON; MEDRANO, 2021). O mediador é quem orchestra as vozes e os silêncios, num ritmo que é próprio de cada grupo e que lhe exige permanente estado de atenção, “uma escuta atenta que pode orquestrar as tantas vozes permitindo, por um lado, que todos tenham a possibilidade de fala, e por outro garantindo a expectativa pelo que virá” (SETTON; MEDRANO, 2021, p. 217).

Acho que já me estendi demais por aqui. Como no nome dado para essa carta, nas conversas sobre leitura, é preciso confiar nos livros e nos leitores, pois estão lendo juntos, construindo uma leitura própria daquele grupo, que se constitui da leitura de cada um.

A mediação tem enorme potencial na formação leitora, porque permite ler junto.

A verdade é que a experiência da leitura quando compartilhada pode ganhar outros e maiores sentidos. Ler sozinho é completamente diferente da experiência de ler junto. Sem pretender qualificar uma dessas experiências como melhor do que a outra, é fundamental, no entanto, evidenciar mais uma das importantes atribuições do mediador: as articulações das falas e contribuições na roda de leitura de forma a construir significados coletivamente. Uma tarefa parecida com a de um artesão, ou mesmo da agulha, que propicia a união de fios antes dispersos e agora unidos em uma malha única, permeável ainda, porém sustentada por essa construção coletiva. (SETTON; MEDRANO, 2021, p. 209).

O que desejo antes de finalizar essa carta é que possamos seguir construindo junto, sendo artesãs e artesãos nesse tecido da leitura e da literatura.

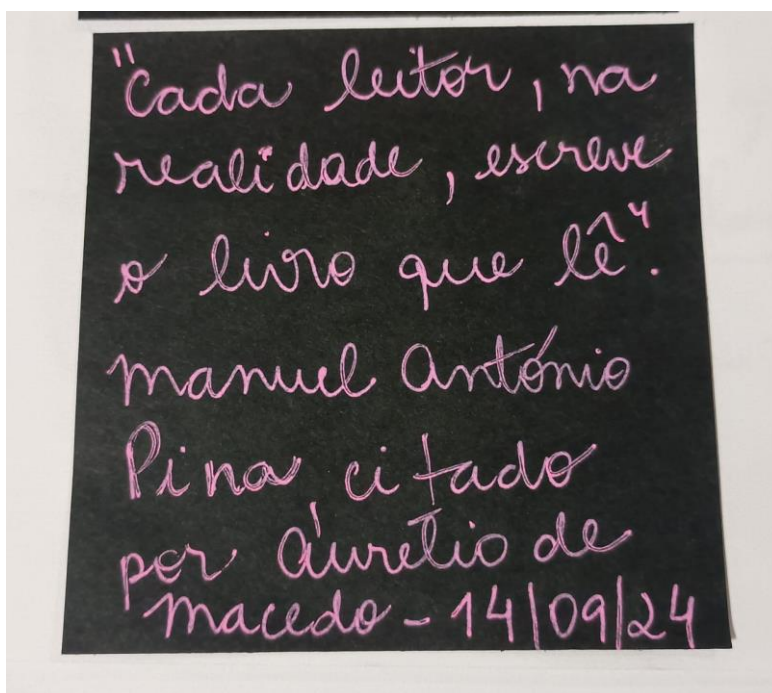
Até breve!

Angélica

CARTA-CAPÍTULO 5 – Para tirar das caixas: “o leitor tem direito ao acaso”²³

“As conjecturas, os sentidos que vão sendo construídos (à sua maneira, pequenas ‘ordens’) são sempre provisórios, e só se congelam em ordens perduráveis quando se deixa ler” (MONTES, 2020, 179).

“O olhar atento pode ser uma forma de desnaturalizar o que está diante de nossos olhos (talvez uma visão interior e não necessariamente aquela oferecida às retinas). Olhar com outros olhos é a condição do imaginário. O estranhamento implica o desvio do habitual, a libertação intencional do aprisionamento em ideias usuais” (BAJOUR, 2023, p. 37).



Meu amigo, Cleomar, espero que esteja muito bem!

Te escrevo, porque nos últimos tempos temos trocado muitas ideias literárias. Você, formador de Língua Portuguesa, um dos meus parceiros de trabalho mais engajados na busca pela formação leitora de crianças/estudantes matriculadas/os nas escolas municipais de São Paulo. Eu, atuando em outras frentes, mas também envolvida na formação docente e nessa busca pela garantia do direito de ler, do direito à literatura e às conversas literárias.

²³ MONTES, Graciela. Buscar indícios, construir sentidos. Salvador: Selo Emília e Solisluna, 2020, p. 85.

Nossa rede, essa na qual trabalhamos com tanto orgulho (eu me orgulho de fazer parte dela e penso que você também), há anos vem investindo fortemente em políticas públicas de acesso a obras de qualidade para a formação leitora de estudantes e também de educadores/as. Afinal, como formar leitores, sem antes ser leitor, não é mesmo?

Uma das ações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) foi o Clube de Leitura: Leia, Educadora! Leia, Educador!²⁴ Inicialmente chamado de Clube de Leitura: Leia, professora! Leia, professor”, mas alterado posteriormente para contemplar toda a comunidade educadora, não somente docentes e gestores.²⁵

A SME lançou a proposta e você se embrenhou no desafio de convidar educadoras e educadores que trabalham na Diretoria Regional de Educação (DRE) para fazerem parte deste clube. Que sorte a nossa ter você como um mediador engajado e incentivador das nossas leituras e conversas durante os encontros mensais sobre as obras lidas. Quanta conversa boa sobre obras incríveis!!!

²⁴ O Clube de Leitura “Leia Educadora, Leia Educador” é destinado aos docentes, gestores e equipes de apoio e visa promover a leitura literária por meio de atividade social de leitura, com vistas ao desenvolvimento do comportamento leitor. Desde 2021, a SME tem enviado às unidades educacionais livros para compor os acervos literários dos educadores. Em 2023 foram escolhidos 130 títulos e todas as Unidades Educacionais (diretas e parceiras), receberam 2 exemplares de cada. Os livros escolhidos tratam de temas relativos às populações negras, indígenas e migrantes e/ou possuem autores pertencentes a esses segmentos étnico-raciais. A proposta é que os educadores sigam um cronograma de leitura, organizando, da maneira mais apropriada, o empréstimo aos profissionais e encontros de conversas sobre o livro do bimestre. As obras selecionadas, além de propiciar a fruição literária e deleite de profissionais de educação, contribuem para promover discussões sobre aspectos históricos, culturais, sociais, entre outros, relativos às relações étnico-raciais, conforme a Lei Federal nº 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas nas instituições de educação básica e a Lei Municipal nº 16.748/2016. Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/primeiro-encontro-do-club-de-leitura-leia-educadora-leia-educador-da-sme-ocorre-no-museu-afro-nesta-quinta-28/>.

²⁵ Em comemoração aos 50 anos do Programa Sala e Espaço de Leitura (SAEL), do Núcleo Técnico de Currículo (NTC), a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo lança o “Clube de leitura: Leia, professora! Leia, professor!”. Trata-se de um clube de leitura para educadores da Rede Municipal de São Paulo. A SME comprou mais de 446 mil livros para esta ação. Todas as Unidades Educacionais da Rede Municipal, diretas e parceiras, receberão doze títulos diferentes com dez exemplares de cada para compor seu acervo. Os livros estão com a logomarca da “SAEL 50 anos” impresso na capa. Entre as obras, há títulos de autores como Conceição Evaristo, Itamar Vieira Junior e Aline Bei. Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/sme-cria-club-de-leitura-do-professor-com-obras-de-conceicao-evaristo-clarice-lispector-e-itamar-vieira-junior/>



Foto do painel colocado no corredor para as pessoas lerem as sinopses dos livros e escolherem a leitura do mês. Acervo do formador Cleomar.²⁶



Elaborada pela autora.

Apesar de todo seu engajamento, nós “nos perdemos” por vezes. Não líamos a obra escolhida, não conseguíamos participar dos encontros, ou registrar nossas leituras no mural que

²⁶ A escolha da obra, do dia e do horário do encontro para a conversa literária era feita por meio de votação em formulário do drive, enviado por e-mail pelo Cleomar.

você criou no *Padlet*. Mas você sempre nos acolhia, nos dizia que entendia os percalços no caminho e que poderíamos estar nos momentos de conversa mesmo sem ter lido o livro (inteiro ou partes dele). Também tiveram os leitores que participaram de forma tão engajada quanto você coordenava e mediava. Você acolheu a todos nós e a nossa “diversidade leitora”!

Eu tive uma participação um tanto instável, lia e não conseguia participar no dia da conversa e/ou deixar um registro da minha leitura no mural. Não lia a obra toda e participava assim mesmo. Algumas vezes li o livro todo e participei – deixando ou não um registro no mural²⁷. Em todas essas formas de participação, você estava lá, como um mediador, incentivador e coordenando de forma incrível o clube de leitura. Não desistiu de nós, nem do clube. Persistiu! Você, como um bom mediador, andou de mãos dadas com a leitura de cada pessoa do clube, abriu “possibilidades a partir da sua própria intimidade e conexão como leitor, entregando-se à diversidade de maneiras de ler literatura, de compreender narrativas...” (FELTRE; ROGERIO, 2019, p. 37).

Além de tudo isso, durante as conversas, você mediu respeitando nossas vozes e nossos silêncios. Não conduziu os encontros de forma a impor a sua leitura, embora também tenha falado sobre ela, afinal estava na conversa conosco. Sem limitar a obra a olhares únicos, padronizados, colocando-a em caixas por categorias ou interpretações prévias esperadas por você, ou por quem quer que fosse. Criou estratégias, lançou perguntas, compartilhou trechos e usou recursos para que pudéssemos, junto com você, “traduzir em palavras para compartilhar com os outros” (SETTON; MEDRANO, 2021, p. 221).

Tirou os livros das caixas, no sentido literal e metafórico. Literal, porque para emprestar os livros a participantes do clube, buscava nas estantes e caixas da DRE e das escolas, pedindo emprestado e fazendo com que outras pessoas também buscassem as obras e as disponibilizassem para nossa leitura. Metafórico, porque as conversas em torno dos livros eram abertas aos acasos, ao inesperado, ao enigma, às diversas leituras. Reestabeleceu-se o enigma e a diversidade, como propõe Graciela Montes, “que afirmemos o enigma e a diversidade diante do ditame e da padronização” (2020, p. 56). A autora nos diz ainda que:

...restabelecer o enigma é hoje um gesto revolucionário. Hoje o revolucionário é o enigma, não o ditame. E é também revolucionária a instituição do diferente, do heterogêneo. A constatação, a cada passo, de que o mundo é muito variado e múltiplo, de que a realidade está aí, em toda a sua riquíssima heterogeneidade feita de camadas e mais camadas de infinitas experiências, sempre inapreensível, é um modo de destravar a padronização à qual o consumo parece ter nos condenado. (MONTES, 2020, p. 57).

²⁷ Meu registro de leitura da obra “É sempre a hora da nossa morte amém”, Mariana Salomão Carrara: https://drive.google.com/file/d/1m6cAt7HqowEU2_pPiEMJrqkB4XdTikpL/view.

Tirar das caixas também é considerar que o leitor tem direito ao acaso e que, portanto, sua leitura não deve ser controlada, administrada. É considerar que ele tem poderes, que são colocados em exercício quando “... *faz* sua leitura. Aceita o desafio do texto – sua escuridão, seus obstáculos, seus enganos – e responde a ele desenvolvendo suas próprias técnicas, seus ardis” (MONTES, 2020, p. 85). Para não colocar os livros em caixas, é preciso assumir o risco, porque a leitura precisa do estranho e do acaso, e não há caixa na qual caiba isso.

Quantas vezes, durante as conversas, dissemos ou ouvimos a frase “nossa, eu não tinha percebido/pensado isso!”? Descobertas não feitas durante leituras individuais, costumam acontecer durante as conversas, pois “ao compartilhar e resolver dificuldades sobre os elementos intrigantes de uma história, podemos descobrir o que aquela parte da escrita significa para cada um de nós” (CHAMBERS, 2023, p. 25). “É na relação próxima e cúmplice com as tramas de palavras, imagens e silêncios dos textos que as leitoras e os leitores podem se sentir convocados como protagonistas da construção de sentidos” (BAJOUR, 2023, p. 27).

As conversas sobre os livros lidos no clube de leitura coordenado por você, Cleomar, eram guiadas pela necessidade imediata apontada por Chambers (2023):

a de expressar satisfações, ou insatisfações, a de articular novos pensamentos, a fim de ouvir como eles soam, a de “trazer” à tona elementos perturbadores provocados pela história, para que possamos externizá-los – sustentá-los, por assim dizer, olhá-los e, assim, obter algum controle sobre eles (p. 27).

Vivíamos uma “contemplação compartilhada”, sem buscar respostas específicas, mas por vezes sendo teimosos nas nossas leituras e naquilo que compartilhamos sobre elas. Para formar “leitores teimosos”, é preciso tirar os livros das caixas! Assim, formam-se leitores que “...enquanto leitores, gostam das relações a dois, desconfiam dos paternalismos e apreciam as comparações. Sabem que ser um leitor supõe uma independência, já que se trata de desmontar um texto para construir outro para si...” (MONTES, 2020, p. 173).

Se cada um constrói um novo texto para si, como é possível pensar em formas de leitura e mediação nas quais o que se busca é criar um único sentido para as diferentes leituras feitas por cada leitor? Como é possível escolher uma única caixa e querer que todo mundo coloque sua leitura dentro dela? A literatura subverte esse controle, essa domesticação. A mediação tem o potencial de formar comunidades de leitores que não encaixotam suas leituras, mas que, pelo contrário, têm como motivação privada juntar-se à discussão, tentando resolver com outros leitores, problemas e enigmas que não deram conta de resolver sozinhos (CHAMBERS, 2023).

Para Chambers (2023), os Círculos de Leitura têm um efeito público de uma experiência tão produtiva que faz com que as pessoas reconheçam a importância social da leitura literária, constituindo-se, portanto, com uma experiência:

transcende o entretenimento de passatempo, o aconchego da hora de dormir ou o valor funcional cotidiano: como, para além disso, nos oferece imagens para pensar e um meio de criar e recriar a própria essência de nossas vidas individuais e coletivas (CHAMBERS, 2023, p. 33).

Nessas conversas, “há um balanço a ser encontrado entre respeito pelos direitos individuais como leitor e como falante e a leitura cooperativa do grupo – o texto em comunidade que sempre é mais complexo e cheio de *insight* que qualquer leitura individual pode ser” (CHAMBERS, 2023, p. 52). Foi assim no clube de leitura da DRE e também nas quatro tertúlias vividas durante os encontros do LEEI em 2024²⁸.

Então, ao falar para os outros, a motivação privada é a esperança de que eles interpretarão o que dissermos e nos ajudarão a entendê-lo melhor. O efeito público é que, ao expressarmos nossos pensamentos, estenderemos nossa capacidade individual de pensar. Essa é a base de um trabalho coletivo. (CHAMBERS, 2023, p. 31).

Esse trabalho coletivo, vivido nas conversas literárias, é possível por uma característica da literatura, sua polissemia (de dizeres e de calares), a qual, para Melo (2023, p. 12);

nos proporciona caminhos imaginativos e a chance de construir possibilidade sobre a realidade da vida que se vive. Mas, para isso, é preciso ativar nossos silêncios e viver o tempo da elaboração, da profundidade, da escuta e das perguntas e respostas.

Até este ponto da carta, vejo que escrevi muito sobre tirar os livros das caixas num sentido metafórico e, pensando sobre isso, entendo que pode ser porque esse é um desafio ainda maior do que o de tirar os livros das caixas no sentido literal. Sim, temos presenciado situações nas escolas que acompanhamos nas quais percebemos que o acervo de extrema qualidade que recebem nas caixas acabam por permanecer nelas por meses. Muitas foram as vezes nas quais li algum livro na formação de professoras/es e, ao final disse, “tem no acervo, procurem lá porque tem” e, em seguida ouvi, “nossa, nunca vi esse livro na minha escola!”.

Garantir o direito ao acesso pressupõe, inicialmente, que os livros estejam disponíveis. Que as pessoas – mediadoras de leitura nas escolas – saibam de sua existência, tenham acesso primeiro para poderem oferecer o acesso depois. Esse tirar das caixas, ainda assim, é menos complexo do que aquele ao qual me referi ao longo desta carta metaforicamente. Neste caso, é preciso entender como é possível tirar os livros das caixas, o que pressupõe que se entenda também quando e de que formas os colocamos nelas, principalmente na escola.

²⁸ Ver CARTA-CAPÍTULO 4 – Conversas sobre leitura: é preciso confiar nos livros, nos bebês e nas crianças.

Há muitas situações que acontecem nas escolas envolvendo controle, padronização, ditames e inúmeras propostas pensadas e planejadas para isso²⁹. Uma delas que, aliás, ocorre com bastante frequência, é o uso do livro/da literatura para ensinar conteúdos (escolares e/ou morais) que em nada se relacionam com o literário e com a formação leitora. Quando o uso da literatura tem esse objetivo, perde-se toda a polissemia dos textos, porque o caminho é único em busca de entendimentos e respostas também únicas, que se relacionam com os conteúdos (não literários) que se pretende ensinar.

Essa e outras práticas escolares – e escolarizantes – com a literatura, apoiam-se em ideias transformadas em senso comum na maioria das escolas, apresentadas por Bueno (2021, p. 259):

- O texto literário, sempre considerado apenas em sua forma escrita, é uma ferramenta para alfabetizar e ensinar a ler (= decodificar o que está escrito).
- As ilustrações têm a função de tornar os livros mais bonitos e manter a atenção da criança.
- É preciso atrair as crianças para a leitura, pois elas não tendem naturalmente a gostar de ler.
- A leitura deve estar associada a atividades prazerosas, geralmente realizadas *a posteriori* e que acabam se tornando seu único objetivo.
- As crianças são ingênuas, não conhecem o mundo e precisam ser protegidas. Assim, os livros não devem apresentar temas que possam traumatizá-las.
- A importância da leitura está em ser uma forma de transmitir ensinamentos morais.

É muita caixa para encaixotar livros e literatura, não é mesmo? São ideias do senso comum que tomam conta das escolhas feitas nas/pelas escolas e dos planejamentos docentes. Eu gostaria de comentar um pouco sobre os livros que não são escolhidos por serem considerados como inadequados para crianças. Já me perguntaram muitas vezes se tal livro poderia ser lido para crianças, ou se poderia ser lido para qual faixa etária. Eu digo sempre que se a pessoa conhece o livro e conhece as crianças, não deve haver ditames de fora que digam sim ou não para aquela leitura.

Acontece que a escola padroniza e também segue padronizações. A indústria do livro/o mercado editorial determina muito do que se lê em diferentes espaços, incluindo a escola. A indústria classifica, coloca em caixas e determina quem lê o que, quando e para quem. A classificação dos livros criada pela indústria os coloca em caixas de

livros para recém-nascidos, para crianças que estão aprendendo a nadar, para anoréxicas, para recém-divorciadas, para fãs de ciências ocultas, de pesca, de bordado *petit-point*, de orquídeas. A segmentação cria a ilusão de variedade e de novidade, mas, na verdade, repete. O que há, dentro desses formatos

²⁹ Ver CARTA-CAPÍTULO 2: “É preciso continuar lendo”.

sempre variado, é “mais do mesmo”. Pequenos territórios fechados, sem vínculos entre si. Homogeneização e controle, o paraíso do mercado, sem nenhum risco. (MONTES, 2020, p. 272).

A escola faz o mesmo, porque segue nesse caminho da padronização e da definição de leituras por faixas etárias, temas de estudo, livros adequados ou inadequados... E, assim, criam-se os circuitos, dos quais nos fala Graciela Montes (2020, p. 257):

Por parte dos autores: rotulação do infantil previsível, aposta no sucesso certo; a questão das modas, daquilo que “vende” bem, dos temas que “são necessários”, daquilo que as editoras pedem e daquilo que “vai bem” na escola. Opções seguras, com toda a sua longa sequência de exclusões. E o circuito se fecha um pouco mais. Rigorosa, rigorosissimamente vigiado. Enquanto isso, a escola faz sua parte: escolariza. Para escolarizar a literatura existem diversos métodos.³⁰

Os métodos de escolarização da literatura são caixas. A caixa da moralidade é uma na qual a escola coloca muitas obras literárias. E isso também faz parte dos circuitos criados.

...alguns professores esperam da literatura uma orientação moral clara, “positiva” e acompanhada por mensagens de fácil compreensão. Buscam também o que está carregado, muitas vezes, por estereótipos daquilo que é considerado “bom” por um determinado grupo social. Parece que ainda optam por “proteger” as informações e a própria infância, respaldados por um mercado que tem se dedicado a atender a demanda por livros de orientação moral, vistos como mais adequados para a formação das crianças ou mesmo para seu entretenimento. (PASTORELLI; VIOTTO, 2021, p. 176).

As autoras falam dos professores, mas eles não estão isolados em ilhas de escolhas, há influências de todos os lados, não somente do mercado editorial, dos editais de escolhas de livros, das determinações de políticas públicas de fomento à leitura e aquisição de acervo. As famílias também determinam muito do que se lê para as crianças nas escolas. Recentemente, em uma formação sobre mediação de leitura, a formadora leu o livro “Balas mágicas”³¹, de Heena Baek. No momento em que conversávamos sobre a obra, duas pessoas que trabalham em escolas privadas relataram que, ao verem a lista de livros que seriam “adotados” pela escola, famílias questionaram a inadequação do livro por considerarem que as balas mágicas seriam alusivas a substâncias entorpecentes. Escolas devolveram os livros para as caixas. Eu fiquei pasma!

Na ocasião, conversamos sobre esse olhar julgador para algumas obras e sobre os critérios de escolha para definir o que ler ou não, para quem e quando. Na verdade, a imposição

³⁰ Ver: CARTA-CAPÍTULO 2 – Abismos e pontes: “É preciso continuar lendo”.

³¹ Vídeo com indicação do livro “Balas Mágicas”, de Heena Baek: <https://youtu.be/v8Y6o0tLveo>.

por não ler algo de acordo com a opinião de um único leitor ou grupo de leitores, pode ser considerada uma forma de censura. E, para tirar os livros das caixas dos censurados, é preciso falar sobre isso. “Atitudes como essa são formas de censura que não toleram a potência das ficções em instaurar imaginários alternativos que não têm por que submeter sua liberdade a moralidades únicas e autoritárias” (BAJOUR, 2023, p. 135).

Penso que esse diálogo, assim como nas conversas literárias, precisa ser aberto a diferentes vozes ter como base a reflexão sobre essas tentativas de proteção que não se justificam quando se considera o potencial da literatura e das crianças leitoras. Quando faço referência ao potencial da literatura, não é dela como sermão, ou como recurso para moralização, mas como janelas e portas que se abrem para as conversas literárias permeadas por diferentes sentidos e pontos de vista. “Utilizar a literatura para a transmissão de uma mensagem (não importa de que caráter ideológico estamos falando), não seria outra coisa que se valer de um instrumento sofisticado para convencer o leitor de alguma verdade dada” (CARRANZA, 2012, s/p.). Precisamos acabar com essa caixa das verdades dadas! Porque essa tentativa de proteção revela uma concepção acerca da literatura, da leitura e de leitores que não é aquela defendida aqui, nessa carta e nas demais.

Faz-se necessária a reflexão de que:

... a escola deveria ser o lugar onde se inicia a ruptura de paradigmas e onde seriam dados os primeiros passos para possíveis mudanças de concepção. O estudo da potência dessa literatura reafirma que as crianças caminham pelas histórias livres da busca pela resposta correta ou por uma moral imposta. Para elas, o imprevisto, os silêncios e as dúvidas cabem perfeitamente nesta forma de arte. (PASTORELLI; VIOTTO, 2021, p. 173).

Essa forma de olhar e de agir são também direitos a serem garantidos a docentes e crianças nas escolas. O trecho citado acima está no capítulo sobre livros-álbum que abordam temas considerados tabus para crianças. Gostaria de aproveitar, então, e trazer um pouco sobre a potência dos livros-álbum (só de imagens ou com textos e imagem) para esse movimento de tirar metaforicamente livros das caixas³². São potentes nesse processo, porque como nos diz Suzy Lee (2012, p. 148):

Parece que os livros-imagem dizem: “Eu vou mostrar pra você. Apenas sinta”. Em certo sentido pode ser impressionante, mas também pode ser frustrante como estar diante de um sábio calado. O leitor pode achar estranha a maneira de ser do livro-imagem. Por isso, pode levar bastante tempo até que se possa realmente “entrar” no livro.

³² Vídeo com indicação do livro “Se os tubarões fosse homens”, de Bertolt Brecht:

<https://youtu.be/nYdqlDbAulA>.

Vídeo com indicação do livro “Este chapéu não é meu”, de Jon Klassen: https://youtu.be/P_1lvW9ByFA.

Vídeo com indicação do livro “Quero meu chapéu de volta”, de Jon Klassen: <https://youtu.be/O8dgmFea8PM>.

Esses livros são, portanto, uma forma de arte e “como tal exige uma disposição para o olhar livre de regras ou normas” (PASTORELLI. VIOTTO, 2021, p. 177), não cabendo em caixas de nenhum tipo. Além de demandarem um tipo de mediação na qual

... não basta ter textos abertos à coparticipação dos leitores se, quando, em situações de leitura compartilhada, os modos de ler propostos são postos em jogo, conduzindo os sentidos para caminhos únicos ou becos sem saída imaginária. Quero dizer que, além de escolher textos potentes e desafiadores, se as questões em torno dos textos ou certas atividades propostas levam a respostas previamente planejadas ou reforçam alguns preconceitos, a polissemia desses textos é deixada de lado. (BAJOUR, 2023, p. 31).

Os livros-álbum exigem um leitor dedicado, comprometido, engajado, protagonista. Que lê e relê diversas vezes, que se distancia da leitura, amplifica o olhar e amplia suas capacidades de interpretação. São oportunidades para o distanciamento das práticas escolares que se voltam para apenas um sentido, um entendimento do que foi lido. Por outro lado, esse tipo de livro exige que professores sejam colaboradores para a localização de elementos no livro que validem respostas e sentidos construídos (PASTORELLI; VIOTTO, 2021).

Por serem polifônicos e intergeracionais (MORAES, 2022), contribuem para que as conversas em torno deles sejam abertas aos acasos e enigmas, não cabendo colocá-los em nenhum tipo de caixa padronizada e fragmentada. Nesse sentido, contribuem de maneira significativa para a formação leitora.

Afinal, por que pensar a materialidade dos livros ilustrados no processo de criação e mediação? Por que a leitura com livros ilustrados pode ser tão importante para nossa formação como leitor e ser humano? Esse tipo de livro e sua leitura nos convida ao toque, ao estímulo dos sentidos e à presença real. Não há como não “estar” ali na leitura. Ele nos lembra que precisamos de tempo e espaço para a experiência de leitura e que o caminho de mediação construímos com o outro. Só junto a ele, podemos explorar as leituras do livro ilustrado, nos abrindo às diversas formas e desejos de ler o objeto. Ele está sempre a ser descoberto, basta um novo olhar para desvendar outras formas de ver, abrir, fechar, brincar e sanfonar. (FELTRE; ROGERIO, 2019, p. 37).

Na leitura dos livros ilustrados (livros-álbum), espera-se atitude ativa por parte do leitor e que, na mediação, as perguntas feitas convidam para a conversa, na qual há “espaço para escutar as descobertas, indagações, desconfortos dos pequenos leitores, na busca pela construção coletiva de significados” (REA; GOUVEIA, 2021, p. 138).

Graciela Montes pergunta a si mesma se é possível livrar os livros da vigilância. Eu, por outro lado, poderia perguntar a você, Cleomar, e a quem mais ler essa carta, se é possível tirar os livros das caixas (no sentido literal e no metafórico), mas trouxemos muitas vozes aqui que nos dizem que sim e nos dão pistas de como. Ao invés de perguntar, então, convido a seguirem

pensando sobre tudo isso de forma a transformar-se, abrindo-se aos acasos. Afinal (e ao final desta carta), “romper com estereótipos já demonstrou ser algo muito importante na formação do ser humano. Pensar para além das “caixinhas” em que o senso comum busca enquadrar o pensamento humano é saudável para o coração e para a mente” (BUENO, 2021, p. 271).

Que possamos seguir com nossas conversas literárias!

Angélica

Capítulo 1:

Para Brincar:

- Eustáquio
- Quem quer brincar comigo?
- Cinescopio desalinhado

Instruções: de

- Um dia, um rio
- Os invisíveis
- O fd de algodão
- O coração na garrafa

Imagem: de

Sem fim

Piscina
Os pássaros

Ilustrado: carta 5

- Se os tubarões fossem homens
- Bolas mágicas
- Este chapéu n é meu
- Que meu chapéu de volte

Para Bebês:

- ops
- Será?
- O que tem aí?

Carta 4

Pegando de

LIVROS^L: Buscar indícios

L2: Liga-me

L3: Cartografia dos encontros

L4: Literature e Ed.

TEXTOS

T1 - Carta ao Sr. Melot

T2 - Onde está meu livroinho?

T3 - Escuta de si

T4 - Discurso literário → pesquisador

T5 - Livro ilustrado - Odilon

T6 - Livros, infâncias...

T7 - Rincos e montes

T8 - Carolina Fedeatto

T9 - Camila Feltré

- Introdução com trabalhos da pós

- LIVROS PARA VÍDEOS

Anotações da entrevista coletiva para ingressar na pós

(02/08/23)

Entrevista coletiva

Pós Livro para infância

TURMA 10

- não existe objeto de estudo → ideia ultrapassada
- vinculação com algo que nos faz 'perguntar' / pesquisar
- interesse: o que está entre o Δ e a coisa
- lugar } ^{onde} palavras / ideias circulam
aula
- livros na educação
* mediação → formação docente
- pensar como se pensa o livro pl infância
o que precisamos pl se perguntar / criar perguntas

LUGAR ONDE AS PERGUNTAS HABITAM !!
😊

Pergunta:

Para quê fazer esse curso nesse momento da sua vida?

→ pra levar pl meu contexto de atuação

marcelo da valia Carvalho
p/ conte mar
p/ o que com
formação
inicial

infância
livro
mediação

tilibra

Atividade Carolina Moreyra

Demorei demais para conseguir organizar tantas riquezas para as quais tenho sido apresentada na pós e em outras formações sobre livro ilustrado e mediação de leitura das quais tenho participado (com Malu Carvalho, da Mergulho Literário e com Ana Leme, da Movimento Literário).

Tentei estabelecer relações entre duplas de livros, vamos ver se essas relações fazem algum sentido...



E

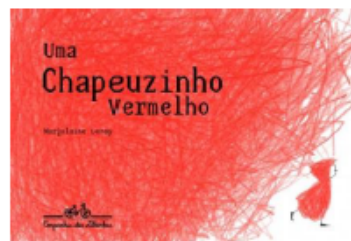


A relação aqui não foi somente pela temática do luto, mas pelo recurso da palavra que diz sem ser literal, ou seja, diz sem nomear. A gente constrói o significado pela palavra que não nomeia e que dialoga com as imagens, quando Carolina Moreyra escreve: "vovô mora na casa da vovô" e depois "a casa da vovô não era mais do vovô". E quando Oliver Jeffers escreve "...até que um dia ela encontrou a cadeira vazia" e depois "E aí a cadeira já não estava mais vazia. Mas a garrafa agora estava".

Comentado [1]: Fizeram todo sentido. Todo sentido mesmo. E se quiser aprofundar mais, discorrer mais sobre, já tem espaço. Você abriu um monte de conversas.



E



O primeiro me fez lembrar o segundo por conta do uso das letras em cores diferentes para diferenciar as falas dos personagens.

Comentado [2]: muito interessante! tema e linguagem em diálogo! Isso dá muito pano pra manga!!

Comentado [3]: ótimo! daria muito para elaborar como o vermelho age em cada um, como é a escolha dos autores... muito pra pensar, ótimo!



E



Aqui, acho que a relação foi na materialidade (não sei se esse é o termo) em relação à forma de abertura do livro, para mostrar o que está em cima e o que está embaixo, a movimentação, ambientação, transição e passagem do tempo; além da distribuição das imagens no espaço da folha, foco e tamanho das imagens.

Não conhecia "Onde vivem os monstros" e tive oportunidade de ouvir diferentes pessoas falarem sobre ele a partir do momento em que soube de sua existência pela primeira vez. Comprei o livro e li, reli, reli... então, me lembrei de outras duas obras, com as quais aconteceu o mesmo, e quantas vezes eu ler, parece que continuarei com a sensação de que estou "entendendo errado".

No entanto, tenho aprendido que o livro ilustrado é isso... a gente lê infinitas vezes e devemos nos desapegar de querer respostas, ou explicações, ou verdades. Não é a isso que ele serve. Não é a isso que a literatura serve. Os dois livros que me causam isso, além de "Onde vivem os monstros" são:



E



(Era uma vez uma casa – Dagman Urbánková)

PS: me lembrei, agora, ao escrever esse texto, que "Lá fora, logo ali", do Maurice Sendak, também me causou a mesma sensação, mas esse não reli várias vezes porque ainda não comprei.

Termino com uma frase dita pela Carolina Moreyra, na aula do dia 06/12, que está em destaque nas minhas anotações – "Nada precisa ser explicado, contamos muitas coisas com o silêncio".

Comentado [4]: aqui tem uma coisa boa pra vc pensar: quando vejo o arquivo, as imagens estão parecidas, das capas, e justamente um abre vertical e outro horizontal. um de comprido pra cima... pra falar de livro ilustrado temos que tomar cuidado até com isso sabe?

Comentado [5]: perfeito! tudo é materialidade, sim

Comentado [6]: estes 2 temos muito a dizer. Isso do em cima e embaixo é mto bom: pois eles fazem isso de forma diferente, usam um suposto movimento da história na página de formas diferentes. rende mto!!!

Comentado [7]: perfeito!!!!

Comentado [8]: Angelica, gostei muito do exercício de pensar que vc fez aqui! tudo que apontou rende mais e mais.

mesmo que curtinho, sempre bom colocar o nome dos autores, editora, mesmo com a capa aparecendo lá?

Sim, na literatura não precisa de explicação. Mas os pesquisadores podem! e o leitor também, que pode ser crítico, que pode ampliar sempre a leitura né? vooê me ampliou muito aqui! bora mais!

Carta resposta da Érica

Ribeirão Preto, 02 de janeiro de 2024

Querida Angélica,

Fiquei muito feliz em receber sua carta! Como você, eu também gosto desse gosto de leitura e escrita que pode, inclusive, criar novas relações, uma nova amizade.

Gostei de conhecer mais sobre o processo de escrita de seu livro também por aqui. Confesso que eu gostei da proposta da aula da lamula, mas estava bastante nervosa, porque eu não sou muito boa quanto à criação material, artística. Mas foi uma surpresa muito agradável a maneira como a aula e as trocas de ideias aconteceram.

Este curso da pós-graduação está sendo muito acalentador para mim, em um momento em que finalizei meu doutorado e um vazio (de estudos) se instalou. Suas palavras (que só depois percebi que tinham sido escritas por você) me ajudaram muito nesse momento que antecede a defesa da tese. Só tenho a te agradecer por esse gesto!

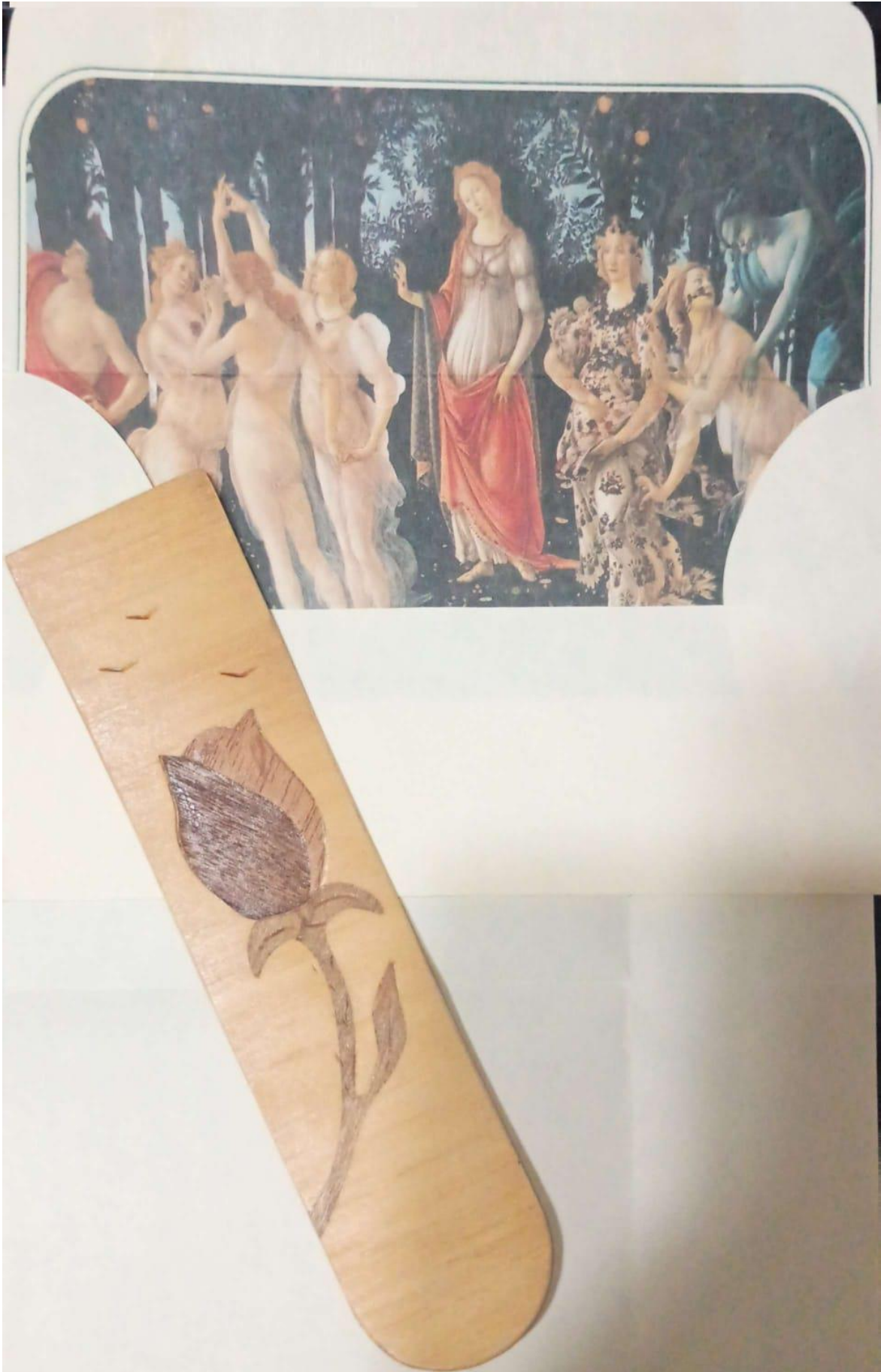
Pensar nos deixam marcas e eu gostaria que você ficasse com algo meu para se lembrar de mim.

Este marcador de página, que comprei há um tempo em Buenos Aires, durante um congresso de pesquisa, me acompanhou em várias leituras. Gostaria de dá-lo para você.

Por fim, desejo um excelente ano para você e sua família!

Com carinho,

Érica



Resenha-Afetiva

Resenha-Afetiva

Angélica Furtado de Almeida

07/06/2024

Do invisível ao visível...quem vê, quem é visto?!

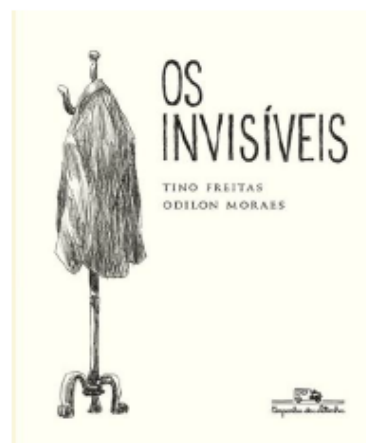
“O visível é um adorno do invisível” (R. JUARROZ)

A escolha que fiz para escrever essa resenha do livro “Os invisíveis”, de Tino Freitas (dançando no texto) e Odilon Moraes (dançando nas imagens), foi olhar o que vem antes e o que vem depois da história.

A epígrafe, por exemplo, que escolhi trazer aqui para abrir essa resenha. Fiquei um tempão pensando sobre ela... ainda estou, na verdade.

No final do livro, em sua própria apresentação, Tino Freitas nos deseja que entremos na “dança dessa leitura” e que possamos nos descobrir superpoderosos. Odilon Moraes, por sua vez, nos convida a acompanhar a história que se compõe de “palavras e silêncios, visões e invisibilidades”.

E essa capa?



O que ela (não)mostra? Quem é o invisível aqui? Quem consegue enxergá-lo? Talvez você descubra o sentido dessa representação lendo a história. Talvez não! Tudo vai depender de você ter (ou não) se tornado superpoderoso/a.

Quem vê os invisíveis, por vezes pode sentir que também é, ou está, invisível. Isso aprendi com Tino e Odilon, lendo e relendo essa dança de (in)visíveis.

Desde 2019, estou na formação de professoras/es que trabalham com estudantes, muitas vezes, invisíveis (ou invisibilizados pela e na escola). São estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Nas escolas, têm professoras/es que conseguem enxergá-los/as. Às vezes esse superpoder dura bastante tempo. Às vezes, vem um certo cansaço, alguns “golpes” e as coisas mudam. Essas/es professoras/es parecem esquecer de seu superpoder.

Esse livro me afetou de forma profunda e recentemente.

Estar na pós “Livro para infância” e no LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil), ampliou (e vem ampliando) de forma significativa meu repertório de leituras e meu olhar sobre os livros para a infância (que não são necessariamente só para a infância). Ter aulas com Odilon Moraes e estar conhecendo sua obra é um privilégio. Também conheci livros do Tino Freitas há pouco tempo, e me encantei.

Encontrar o livro “Invisíveis” no acervo indicado no LEEI me despertou o desejo de tê-lo em mãos, pelo título e pela imagem da capa. Queria entender as relações texto-imagem. Tenho tentado entender essa relação nas obras que leio. Entender as palavras e os silêncios, as visões e as invisibilidades. Esse é um superpoder que eu queria ter! É bem difícil. Mas não mais difícil que ver os invisíveis “mostrados” no livro que lhes convido a ler (ou reler, e reler, e reler).

Será que quem tem o poder de ver os invisíveis, o terá para sempre?

Livro: Os Invisíveis. Tino Freitas e Odilon Moraes. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

SENTIDOS CONSTRUÍDOS E INDÍCIOS FINAIS

“O ponto de partida é que os livros, os materiais e a infraestrutura não são o principal, mas o que importa são as pessoas; então, porque os leitores são importantes, livros, materiais e infraestrutura são importantes” (BAJOUR, 2023, p. 157).

Chegar nesta parte de um TCC significa chegar ao final de um percurso e da escrita sobre ele. É difícil começar, mas também é difícil terminar. Há quem diga que nesta parte do trabalho não é adequado fazer citações, mas como não trazer quem também ajuda a pensar no que fica, no que foi construído, no que falta construir?

Misturarei aqui sentidos construídos e indícios finais neste texto, mas não na busca incessante de seguir buscando novos indícios e construindo outros sentidos.

Alguns indícios se fortaleceram ao longo desses 2 anos e na escrita deste TCC... bebês e crianças são potentes, são capazes e têm o direito de que adultos confiem neles. Livros e leitores merecem confiança. Livros para bebês não são mais simples e menos importantes, sua escolha é tão complexa como os bebês e suas formas de ler. Livros para infância são também para adultos. Na verdade, são para infâncias, no plural, porque temos a infância de bebês, a de crianças bem pequenas e a de crianças pequenas. Também temos a infância de gente grande que volta à ela com os livros. Temos infância do condomínio fechado e infância da periferia. Infância que está na escola e que acessa livros somente nesse espaço. A infância que tem seu próprio acervo, repleto de livros que podem escolher ou que escolhem para elas. A infância que frequenta livrarias e bibliotecas. A infância que nunca esteve nesses lugares.

Temos adultos e adultas que, como nós, buscam ampliar seu repertório, sua aprendizagem, sua formação, que lutam por políticas de acesso e de formação para que sejam mediadores potentes, que conheçam acervos, façam escolhas e ajudem as obras a circularem.

Reforçou-se o indício de que é preciso respeitar vozes e silêncios, ouvir nas entrelinhas e promover conversas sobre livros, leitura e literatura, sobre personagens, enredos, autores, autoras, ilustradores e ilustradoras.

Fez total sentido pensar na necessidade de fazer escolhas, pensar sobre elas, considerando estratégias de convite à leitura como estratégias de mediação e circulação para a garantia do direito à literatura.

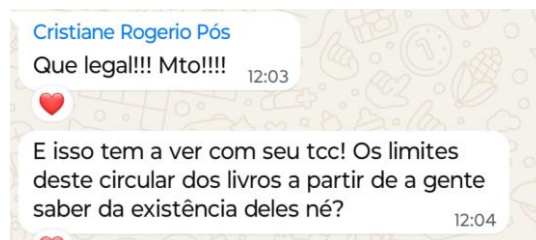
E, por fim, trago Graciela Montes mais uma vez, seus questionamentos e suas dúvidas, suas repostas certas, mas também provisórias: “Sim, há espaço para o leitor hoje, com os tempos que correm? Há e não há, segundo, porque esse lugar não se concede, se conquista. Se há lugar para a teimosia, para a memória, para a insatisfação e a busca, há lugar para o leitor” (2020, p. 274).

Termino por aqui, compartilhando uma situação vivida em fevereiro deste ano. Estive no período de aulas presenciais de uma pós que estou fazendo na Universidade Nacional de La Plata. A pós é sobre escrita e alfabetização, eu sabia que uma das referências mais importantes para mim quando se trata de estudar esse tema estaria lá, a professora Delia Lerner. Quis levar um livro para ela, que escolha difícil. Escolhi “Eu devia estar na escola: por muitas crianças moradoras de favelas da Maré”³³. A escolha foi difícil, mas não foi aleatória (nunca é). A professora Delia é uma referência mundial sobre alfabetização e sobre o direito das crianças de aprenderem a ler e a escrever. Esse livro revela histórias de crianças que não têm esse direito garantido, porque não podem estar na escola, ou quando estão, precisam se esconder atrás de paredes ou embaixo de móveis para se protegerem de balas disparadas do lado de fora, quando há conflitos entre polícia e traficantes³⁴.

Na imagem abaixo (tirada por uma colega do curso no dia 14/02/2025), estou explicando para a professora Delia sobre o que se trata o livro:



Compartilhei no grupo de WhatsApp da turma 10 e a Cris despertou meu olhar para algo que não tinha pensado quando escreveu:



Assim eu termino! Assim eu sigo!

³³ Escribas Ananda Luz, Isabel Malzoni - Editora Caixote em parceria com a Redes da Maré.

³⁴ Vídeo com indicação do livro Eu devia estar na escola, por muitas crianças moradoras de favelas da Maré: <https://youtu.be/uy-tVxxUOM4>.

E FIM!

Não tinha nada para fazer.

E se sentia tão feliz.

Pegou o lápis e foi brincar.

- Desenhar, hoje, não,

disse o lápis. Escrever, sim.

Ah! as letras. Ah! o papel.

Ah! a tinta que tinge o

papel. Ah! o azul, Ah! os tt,

Ah! os bb, e as palavras,

mais que tudo as palavras...

E assim, com seu lápis e
seu pensamento, sua sensibilidade e
sua emotividade, sua memória e
seus esquecimentos, seus dedos e
sua felicidade

ela fez um texto,

uma coisa escrita

que deixava sempre para trás.

(p. 8)

A Casa do alto – Maria Gabriela Llansol, Augusto Joaquim e as crianças da Escola La Maison
Editora Chão de Feira, 2021.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Cartografia dos encontros**: literatura, silêncio e mediação. Lauro de Freitas: Solisluna, 2023.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na educação infantil**: Caderno de orientação para formadores – LEEI/Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, DF: Ed. dos Autores, 2024.

BUENO, Lenice. O “*boom*” da literatura para crianças e jovens no Brasil, a partir da década de 1970: alguns pontos para reflexão e análise. In: TAVARES, Cristiane; WEISZ, Telma (orgs.). **Literatura e Educação**. Porto Alegre: Zouk, 2021, p. 245-279.

CARRANZA, Marcela. A literatura a serviço dos valores. **Revista Emília**. Outubro de 2012. Disponível em: <https://emilia.org.br/a-literatura-a-servico-dos-valores/>. Acesso em 10/02/2025.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa. São Paulo: Cortez, 2023.

CHRISTOV, Luiza Helena da S. (Org.). **Narrativas de educadores**: mistérios, metáforas e sentidos. São Paulo: Porto de ideias, 2012.

_____. Escrita de si e Texto Acadêmico: Potência e cuidados no convite ao conhecimento, 2021, IX Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica – CIPA – Universidade de Brasília. Brasília, 2021.

FEDATTO, Carolina. **Os livros que chegaram**: cartas sobre a transmissão da literatura. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A Casa Tombada. Belo Horizonte, 2022.

FELTRE, Camila. **Experiências com livros que exploram a sua materialidade**: mediações e leituras possíveis. 2015. 295 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2015.

FELTRE, Camila; ROGERIO, Cristiane. Livros, infâncias e materialidades: uma reflexão sobre mediação de leitura. **Manuscritica**: Revista de Crítica Genética, São Paulo, Brasil, n. 37, p. 25–38, 2019. DOI: 10.11606/issn.2596-2477.i37p25-38. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/manuscritica/article/view/177962>. Acesso em 17/03/2025.

GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros**: divagações sobre a hospitalidade da leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

LEE, Susy. **A trilogia da margem**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LÓPEZ, María Emilia. **Um mundo aberto**: cultura e primeira infância. São Paulo: Selo Emília, 2018.

LOTUFO, Isabella. O livro ilustrado: palavra, imagem e objeto na visão de Odilon Moraes.

Literartes, São Paulo, Brasil, n. 3, p. 26–32, 2014. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/89198>. Acesso em 10/02/2025.

LUZ, Ananda; MALZONI, Isabel (orgs.). **Eu devia estar na escola**. São Paulo: Caixote, 2024.

MELO, Dianne Cristine R. de. Construir pontes para uma leitura aberta a todos os encontros.

In: BAJOUR, Cecília. **Cartografia dos encontros**: literatura, silêncio e mediação. Lauro de Freitas: Solisluna, 2023, p. 9-17.

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

MORAES, Odilon. Carta ao Senhor Melot: O sofrimento da imagem. In: **Linguagens**

verbovisuais e do design: em urdiduras poéticas. Organizado por: André Luiz Ming Garcia e Maria Zilda da Cunha. FFLCH-USP, 2022. Disponível em:

<https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/860/775/2848>. Acesso em 10/02/2025.

NETO, José Castilho Marques. Políticas Públicas de leitura e a formação de mediadores. In:

NETO, José Castilho Marques; SANTOS, Fabiano dos, ROSING; Tania M. K. **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

PASTORELLI, Viviane B.; VIOTTO, Denise Guilherme. Como e por que ler livros-álbum

que abordam temas considerados tabus para a infância. In: TAVARES, Cristiane; WEISZ, Telma (orgs.). **Literatura e Educação**. Porto Alegre: Zouk, 2021, p. 171-203.

PELLICCIOTTI, Júlia Maria W.; ZELNYS, Geruza. Escuta, silêncio e linguagem em

movimento: práticas de leitura literária com crianças de 5 anos. In: TAVARES, Cristiane;

WEISZ, Telma (orgs.). **Literatura e Educação**. Porto Alegre: Zouk, 2021, p. 87-122.

REA, Silvia Q. S.; GOUVEIA, Beatriz. Os livros-álbum de Anthony Browne: a mediação e a coautoria do leitor. In: TAVARES, Cristiane; WEISZ, Telma (orgs.). **Literatura e Educação**. Porto Alegre: Zouk, 2021, p. 137-19.

SETTON, Luisa; MEDRANO, Sandra. Leitura e mediação de livro-imagem: quando a imagem fala. In: TAVARES, Cristiane; WEISZ, Telma (orgs.). **Literatura e Educação**. Porto Alegre: Zouk, 2021, p. 205-224.

TEIXEIRA, Ângela C. B.; SIQUEIRA, Giuliano T. de; CHRISTOV, Luiza Helena da S. O que o discurso literário ensina ao pesquisador. 24º Encontro da ANPAP – Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões. Santa Maria/RS, 2015. Disponível em:

https://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s8/luiza_helena_christov_giuliano_siqueira_angela_teixeira.pdf Acesso em 10/02/2025.