

eduser

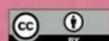
A literaturização da escola e a formação dos professores mediadores de leitura: um olhar sobre as tramas que envolvem a tessitura da literatura para a infância

The literaturization of school and the formation of reading mediator teachers: a look at the plots that involve the tessitura of literature for infancy

La literaturización de la escuela y la formación de profesores mediadores de lectura: una mirada a las tramas que involucran la tesitura de la literatura infantil

IZANDRA ALVES, KARINA FELTES ALVES, VIVIANE DIEHL, LUANA PAULA MALDANER

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X
<https://www.eduser.ipb.pt>



A literaturização da escola e a formação dos professores mediadores de leitura: um olhar sobre as tramas que envolvem a tessitura da literatura para a infância

The literaturization of school and the formation of reading mediator teachers: a look at the plots that involve the tessitura of literature for infancy

La literaturización de la escuela y la formación de profesores mediadores de lectura: una mirada a las tramas que involucran la tesitura de la literatura infantil

IZANDRA ALVES¹, KARINA FELTES ALVES², VIVIANE DIEHL³, LUANA PAULA MALDANER⁴

¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Feliz; Feliz - RS; Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-6063-3753>; izandra.alves@feliz.ifrs.edu.br

² Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Feliz; Feliz; Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-5496-2158>; kfalves@ucs.br

³ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Feliz; Feliz; Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-2042-1393>; viviane.diehl@feliz.ifrs.edu.br

⁴ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Feliz; Feliz; Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-5021-4168>; luana.maldaner@gmail.com

RESUMO: A proposta de literaturizar a escola pelo viés da literatura para a infância é tema deste artigo. Discutimos a necessidade de que os cursos de formação inicial para docentes se voltem para o trabalho com os textos literários para a infância como estratégia para adentrar nas subjetividades entrelaçadas pela memória e pelos afetos dos futuros professores. Para tanto, nossa tessitura transpassa o fio da humanização de Antonio Candido ao defender o direito à literatura como bem incompressível, principalmente, no espaço escolar. Valemo-nos das teorias da área da leitura para reforçar nossa postura em defesa da necessidade de que a literatura ocupe as salas de aula e as bibliotecas, assim como os corredores, os bares e as cafeterias. Assim, duas ações de mediação de leitura a partir de textos para a infância são descritas para reforçar que a literaturização da escola perpassa pela formação de professores que estejam atentos aos distintos contextos socioculturais. Como resultados, destacamos os produtos desenvolvidos a partir das ações. Essas expressões demonstram como os textos tocaram cada um em sua individualidade e desencadearam memórias e afetos que vão ao encontro do projeto humanizador da literatura a partir da literaturização da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Literaturização; Formação de professores; Escola; Literatura para a infância.

ABSTRACT: The proposal to literaturize the school through the perspective of literature for infancy is the subject of this article. We discuss the need for initial formation courses for teachers to focus on working with literary texts for infancy as a strategy to enter into the subjectivities intertwined by the memory and affections of future teachers. For this purpose, our tessitura goes beyond the thread of Antonio Candido's humanization when defending the right to literature as an incompressible asset, mainly in the school space. We use theories from the area of reading to reinforce our stance in defense of the need for literature to occupy classrooms and libraries, as well as corridors, bars and cafeterias. Thus, two reading mediation actions based on texts for children are described to reinforce that the literaturization of schools involves the training of teachers who are attentive to different sociocultural contexts. As results, we highlight the products developed from the actions. These expressions demonstrate how the texts touched each person in their individuality and triggered memories and affections that meet the humanizing project of literature based on the literaturization of the school.

KEYWORDS: Literaturization; Teacher's formation; School; Literature for infancy.

RESUMEN: La propuesta de literaturizar la escuela desde la perspectiva de la literatura infantil es el tema de este artículo. Se discute la necesidad de que los cursos de formación inicial de docentes se centren en el trabajo con textos literarios para la infancia como estrategia para profundizar en las subjetividades

entrelazadas por la memoria y los afectos de los futuros docentes. Para tanto, nuestra tesitura va más allá del hilo de la humanización de Antonio Candido al defender el derecho a la literatura como un bien incompresible, especialmente en el espacio escolar. Utilizamos teorías del área de la lectura para reforzar nuestra postura en defensa de la necesidad de que la literatura ocupe aulas y bibliotecas, así como pasillos, bares y cafeterías. Así, se describen dos acciones de mediación lectora basadas en textos para la infancia para reforzar que la literaturización de la escuela implica la formación de docentes atentos a diferentes contextos socioculturales. Como resultados destacamos los productos desarrollados a partir de las acciones. Estas expresiones demuestran cómo los textos tocaron a cada persona en su individualidad y desencadenaron recuerdos y afectos que responden al proyecto humanizador de la literatura basado en la literaturización de la escuela.

PALABRAS CLAVE: Literaturización; Formación de profesores; Escuela; Literatura para la infancia.

1. Introdução

Sujar as mãos de carvão ao realizar tarefas orientadas enquanto ouve a narração da história *Letras de Carvão*, de Irene Vasco (2016) ou realizar uma tela bordada a partir das experiências com textos para a infância são atividades a serem desenvolvidas na Universidade? Cabe, no curso de Licenciatura em Letras, a leitura e a vivência lúdica de textos para a infância e a adolescência? Será que os cursos de formação docente devem focar-se nas transformações midiáticas e tecnológicas sem ater-se ao velho contato com o texto, de modo simples, lúdico e marcado pela mediação direta entre leitores?

Questionamentos como estes surgem ao mesmo tempo em que se percebe a necessidade urgente de simbolizar a vida através dos textos. Vivenciamos um período de crises tremendamente impactantes para todos: a pandemia e as catástrofes climáticas têm-nos desafiado a buscar na empatia a força para seguir. Assim, como respostas para as perguntas, dizemos, sim, os cursos de formação de professores precisam de proporcionar a vivência de experiências significativas, muito além das teorias, muito além de discutir termos e textos teóricos. É necessário ler a palavra em forma de arte. É necessário, antes de ensinar os pequenos e jovens leitores, permitir aos formadores e mediadores de leitura, experienciar os textos em sua complexidade e potencialidade, vivenciar a experiência com as leituras, de forma que elas os atravessem e os auxiliem a compreender como os textos podem fazer sentido às pessoas em diferentes momentos e de infinitas maneiras.

A literatura tem resistido e reafirmado seu poder transformador, ainda que a sociedade da rapidez e da imagem fugaz insista em negá-lo. Quando Candido (2011) escreveu seu célebre artigo sobre a capacidade humanizadora da literatura, talvez ainda não seria possível imaginar, naquele momento, o mundo vivenciando pandemias, catástrofes climáticas e outras afetações que diretamente interferem no processo educativo escolar e que são, cada vez mais, uma realidade. Naquela oportunidade, o pesquisador embasou seu estudo, principalmente, na defesa da potência do texto para fins humanizadores destacando que, assim como o direito à alimentação e moradia dignos, toda a pessoa pudesse ter o acesso ao texto literário. Esse contato com o mundo das letras combinadas artisticamente garante, segundo Candido, a dosagem necessária que precisamos de empatia, solidariedade, pensamento crítico, reflexão, interação social, entre outras características peculiares aos seres humanos e que os diferencia dos irracionais. Esse poder de simbolizar a vida por meio dos textos é, então, nosso diferencial.

Tanto no contexto familiar quanto no escolar, o que temos vivenciado são inúmeros atravessamentos que impedem que essa humanização seja uma realidade abraçada como tarefa primeira. Muitos são os impasses para estes compromissos. No caso das famílias, a baixa renda e a falta de políticas públicas de acesso ao livro e às manifestações culturais são os principais motivos do afastamento. Já para as instituições de ensino, as diferentes cobranças em torno de um currículo escolar comum e que nem sempre está de acordo com as realidades locais, a ampliação de funções destinadas à escola e que não são dela, como por exemplo, a investida em educação financeira e empreendedorismo, além da desvalorização da educação como um todo escancarada pela falta de recursos físicos e de pessoal capacitado são os principais causadores da incapacidade de desenvolver uma aprendizagem voltada à humanização.

Dentro desse contexto, então, como fazer diferente? Como contribuir para uma educação encorajadora e engajada, que abarque profissionais da educação e estudantes que se abram para experiências reflexivas a partir de textos que possibilitem o acesso a seus interiores e que os coloquem como corresponsáveis pela

transformação de seu meio? Os princípios da educação emancipadora de Freire (1997) são balizadores para essas respostas e devem auxiliar professores que formam professores a reestruturar esse sistema que parece nos afastar da humanização preterida por Candido (2011). Assim, é nos cursos de Licenciatura que apostamos nossas crenças na (trans) formação.

Discutimos neste artigo como foi possível colocar o projeto humanizador de Candido (2011) em evidência em um curso de Licenciatura em Letras, mais especificamente, ao trabalhar a disciplina de Literatura Infantil e Juvenil em uma instituição que também possui diferentes cursos de ensino médio profissionalizante. Assim, literaturizar a escola através de textos teóricos e literários voltados para a infância foi nosso percurso metodológico no decorrer do semestre. Descrevemos no decorrer deste artigo duas ações voltadas para a mediação e à literaturização da escola que realizamos no semestre 2023/02. A primeira diz respeito ao encontro entre o texto literário, as acadêmicas da Licenciatura em Letras e um grupo de estudantes de ensino básico, matriculados na Educação de Jovens e Adultos. A segunda ação descrita estabelece relação entre textos e têxteis entrelaçando memórias, percepções e experiências individuais e coletivas, no espaço escolar. Ambas as ações geraram produtos artísticos com valor acadêmico, mas, acima de tudo, muito valorado afetivamente por todos que participaram das atividades. O embasamento teórico para essa discussão se debruça, além de Candido (2011) e Freire (1997), também em estudos relacionados à mediação de leitura e à formação do leitor a partir de pesquisas de Larrosa (2016), Lajolo e Zilberman (1985), Hunt (2010), Cosson (2017) Dalvi (2019), Alves e Modesto (2022), entre outros.

Ao estabelecer estas relações, o que se pretende é reforçar o nosso propósito, enquanto professores responsáveis pela formação de docentes, de irmos além das discussões teórico-metodológicas inerentes à disciplina ministrada no curso. Nossas práticas docentes junto aos estudantes do ensino superior (e não somente deles, já que estamos em um espaço que abrange o ensino básico também) visam à abordagem de uma práxis transformadora que vai além da abordagem de competências que constam no programa da disciplina. Essa opção se deve ao fato de ser urgente que a escola, principalmente os institutos federais que surgiram para atender demandas das populações vulneráveis, se coloque como território de acolhida, de inclusão e que faça de suas ações, práticas transformadoras do entorno. Acreditamos, então, que é através da leitura e das atividades de mediação do texto literário que se constrói a fórmula que desencadeia a empatia, a resiliência, a desconforto e o espírito de provocação constantes e necessários à (trans)formação de si e do outro, em prol da humanização da sociedade.

2. A formação de professores mediadores de leitura no curso de Licenciatura em Letras

O Curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês do IFRS, *Campus* Feliz, possui menos de uma década e já tem se afirmado com importante referência de formação na região do Vale do Caí. A cada ano, desde 2019, o instituto forma profissionais capacitados tanto no Inglês quanto no Português e suas respectivas literaturas. Durante o cumprimento das 3.600 horas, distribuídas nos 8 semestres de curso, os estudantes precisam ter vivenciado pesquisa e extensão em sua área de atuação, bem como os quatro estágios curriculares – dois na Língua Inglesa e dois na Língua Portuguesa. São muitas as tarefas desses jovens estudantes que sonham com a docência. São muitos teóricos, linguistas, pesquisadores com os quais têm contato ao longo de sua jornada acadêmica e que o constituirão professores e professoras. Cabe, contudo, um questionamento: as experiências com o texto literário, cabem nesse programa? Qual é o lugar que ocupa a leitura nessa grade curricular? Os cursos de formação de professores têm destinado tempo para a leitura mediada? Qual é o espaço para a leitura do texto literário que damos aos estudantes das licenciaturas? Como incentivamos os futuros professores a serem mediadores de leitura?

Os Institutos Federais de Educação foram criados com o intuito de serem referência em formação técnica e profissional em localidades que carecem dessa atividade. Da mesma forma, estendem seu propósito na formação docente do ensino básico, através das licenciaturas. No caso da instituição sobre a qual este artigo faz menção, vemos como um privilégio os professores atuarem tanto no ensino básico quanto no superior porque estando nas duas frentes podem trabalhar a teoria e a prática ao mesmo tempo. Isso faz com que os futuros professores vejam que o que lhes é dito em aula, também é posto em prática por seus professores que atuam no ensino médio. Muitos projetos de ensino, pesquisa e extensão vinculados à área da leitura são realizados e têm a participação e o envolvimento direto de estudantes dos níveis técnico e superior o que colabora para a formação de leitores junto à comunidade do Vale do Caí.

O grande movimento que se faz em torno dos livros e da leitura parece até algo redundante e desnecessário ao envolver estudantes de Letras. Isso porque, valendo-nos das reflexões do pesquisador Cosson (2017), esses estudantes passaram doze anos de ensino básico, mais um processo seletivo para adentrar no curso de Licenciatura em Letras, no qual a questão da leitura é algo essencial, precisam, ainda, ser motivados a ler? Como a experiência que viveram durante sua trajetória escolar fortaleceu (ou não) a relação com a leitura?

Cabe, revermos, então, a discussão que envolve a ação/ a prática/ o conceito do que é leitura. Nesse sentido Cosson (2017) discute que esse processo vai muito além da decifração e compreensão; muito mais profunda, ainda, do que a discussão que se faz há anos acerca da aquisição da escrita - alfabetização/letramento. Isso porque ler envolve, também, a compreensão de números, tabelas, desenhos, fotografias, imagens, áudios, códigos e uma infinidade de letramentos e multiletramentos. O pesquisador defende que a leitura é, então, uma questão social, que envolve práticas individuais e coletivas, relações de poder, de controle e uma infinidade de outras relações de múltiplos interesses. Além disso, há as questões cognitivas, neurológicas que estão relacionadas ao desenvolvimento físico e emocional de cada pessoa que recebe estímulos distintos, tanto dentro quanto fora da escola.

Assim, a construção de uma comunidade leitora é muito complexa e tem mobilizado diferentes frentes em prol da formação de leitores proficientes. Campanhas midiáticas de diferentes ordens, documentos reguladores como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), por exemplo, citam a leitura como importante elemento da formação dos estudantes – mesmo que o documento tenha retirado a Literatura enquanto disciplina curricular específica. Nesse sentido, os cursos de licenciatura precisam sempre estar voltados para essas mudanças e necessidades a fim de protagonizarem ações que contemplem a multiplicidade e a complexidade que é a leitura, como especifica os estudos de Cosson (2017), principalmente, na escola.

Um estudo dos pesquisadores Vagula, et al. (2016) sobre a leitura no ensino superior, aponta que pautar o ensino da leitura apenas em estratégias de ensino superficiais, motivacionais e/ou aspectos sociais não garantem a formação do leitor proficiente. Os autores afirmam que esse é um processo cognitivo e social. Assim, unir esses dois elementos é fundamental para atingir o objetivo das práticas de leitura eficazes. Destacam que além dos aspectos cognitivos dos estudantes, é necessário estar atento, ainda, aos aspectos do texto e as estruturas sociais e culturais amplas que dele emergem, como por exemplo, a organização textual, as inferências e as motivações de escrita, elementos que são importantes estratégias que o professor mediador precisa valer-se para atuar. Cabe, contudo, antes de avançar no texto, trazer presente de que forma esse mediador é conceituado pelos teóricos da área da leitura. Assim, Reyes (2016) diz que

os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. (...) Seu ofício essencial é ler de muitas formas possíveis: em primeiro lugar para si mesmo, porque um mediador de leitura é um leitor sensível e perspicaz, que se deixa tocar pelos livros, que desfruta e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas. Em segundo lugar, um mediador cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores. (s.p.)

Diante dessas observações, sentimo-nos, então, desafiados a pensarmos as disciplinas que compõem o curso de Licenciatura em Letras, de forma a permitirem aos docentes e estudantes a criação de espaços de leitura embasados no compartilhamento de experiências com os textos a fim de que possamos almejar a formação desse professor mediador definido por Reyes (2016) Com o intuito de melhor especificar o conceito da experiência acerca da leitura, valemo-nos dos estudos do pesquisador espanhol Larrosa (2016) quando afirma que a atividade de leitura às vezes é experiência e às vezes não. Declara o autor que se constitui uma experiência quando confluem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada. Por isso, a mesma atividade de leitura pode ser experiência para alguns e para outros não. Assim, se for experiência, não será a mesma para os que a fazem, visto que ela é intransitiva, singular, única. A experiência aponta para uma abertura, para o desconhecido, para o que não é possível antecipar nem prever. Nesse sentido,

a possibilidade da experiência supõe que o sujeito se mantenha em sua alteridade constitutiva. Ela supõe, assim, um risco, um perigo. Por conta disso, a incerteza é um ingrediente ativo. O que precisamos ter claro e isso, por vezes, nos assusta é que a experiência é livre; é o princípio do talvez. É dessa forma que nosso trabalho leva em consideração o talvez. (Alves, 2019, p. 145)

O professor mediador precisa levar em consideração esse talvez. Quando se trata de leitura na escola, sempre há o risco do incerto e, ainda, quando se trata do ensino básico, precisamos estar cientes de que nem sempre formaremos leitores de literatura. Não há como atingir a totalidade. No caso das licenciaturas, aqui, especificamente em Letras, temos a obrigação de oportunizar diferentes formas de contato com o texto literário, proporcionar experiências que promovam o encontro prazeroso, reflexivo e (re)construtor de sentidos, já que a formação que recebe no curso lhe dará aptidão a trabalhar com Língua Portuguesa, disciplina que também engloba a Literatura. O fato de esses estudantes terem escolhido cursar esta licenciatura é um facilitador, porém não garante que sejam eles todos leitores.

Infelizmente, não possuímos dados gerais atualizados acerca do perfil leitor dos estudantes do curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês do *Campus Feliz*. O que possuímos é um recorte, do período da pandemia, em 2020, quando foi realizada uma investigação acerca do comportamento leitor dos estudantes desse mesmo curso, naquela ocasião. A pesquisa de Herzer e Alves (2020) aponta que, naquele momento, os entrevistados revelaram aos pesquisadores serem leitores de textos literários: 82,6% disseram ler obras literárias com frequência. O que não é possível dizer, a partir dos dados dessa pesquisa, é se estes leitores tiveram o gosto despertado durante o curso, ou se essa prática já lhes era peculiar.

Esse pequeno recorte não diz muito sobre o perfil atualizado dos(as) acadêmicos(as) que hoje constituem o curso, já que a grande maioria concluiu a graduação. Como não consideramos que essa informação seja crucial para a discussão da proposta desenvolvida neste artigo, usamos a que temos de mais atual apenas para ilustração. Contudo, acende uma luz de esperança e queremos crer que assim também sejam os que ainda estão por aqui, visto o envolvimento positivo em atividades relacionadas à leitura promovidas pela instituição, como por exemplo, os saraus literários que ocorrem semestralmente e que têm envolvimento massivo das turmas (Figura 1). Acreditamos, assim, que promover momentos que têm a leitura de textos literários como atividade central no curso de Licenciatura em Letras é fundamental para a formação de leitores dentro das licenciaturas.

Figura 1

Sarau com narração de histórias infantis, aberto à comunidade.



Fonte: Acervo das autoras

Quando propomos a participação dos(as) discentes nesse evento, reforçamos o compromisso da instituição e do curso com a formação de leitores para além de ser uma atividade relacionada a esta ou aquela disciplina na qual estão matriculados no semestre. Trata-se de afirmar que o curso está comprometido com o que Alves e Modesto (2022) chamam de literaturização da escola. Para tanto, é preciso começar pelos currículos e ocupar, pouco a pouco, os demais espaços acadêmicos/escolares. Isso significa colocar o texto literário como elemento visível e acessível a todos, que ele seja algo comum no ambiente escolar, assim como são os cartazes informativos pelas paredes ou os bebedouros nos corredores. Que os livros de literatura invadam espaços educacionais físicos e virtuais e que ocupem muito mais do que programas das disciplinas, mas que possam ser assunto de conversas dentro e fora das salas de aula, com ou sem a presença de mestres

e doutores, pois essa é a proposta da educação libertadora de Freire (1997), que reforça o compromisso com a autonomia dos estudantes a partir das orientações de seus professores, e na qual nos sustentamos

Dessa forma, destacamos com este trabalho que o compromisso das licenciaturas deve estar voltado, também, à formação do professor como leitor e mediador de leitura do texto literário, pois a prática da leitura no espaço educacional é imprescindível para fundamentar um futuro voltado - ou não - à leitura. Dessa forma, a universidade como espaço de reflexão do pensamento crítico por excelência, deve oportunizar o encontro entre leitores, no círculo mágico que tem os textos como elementos centrais. Tais práticas fortalecem a convicção da eficácia das ações desse profissional, que precisa fundamentar alicerces sólidos na sua formação inicial docente, especialmente no que se refere à leitura, para levar adiante o projeto de literaturização da escola.

3. O lugar da literatura para “as infâncias”

Quando discutimos acerca do lugar que ocupa a literatura denominada infantil no ensino superior o que encontramos são, muitas vezes, decepções. Isso porque nas grades curriculares dos cursos a disciplina Literatura Infantil e Juvenil, quando aparece, muitas vezes está entre optativas, como é o caso do curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês do IFRS, *Campus* Feliz. Talvez, a justificativa que esteja mais próxima do convencimento seja o fato de que o egresso deve estar apto a atuar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Assim, muitos pensam que não há motivo para ater-se a essa “literatura menor”.

Nesse sentido, os estudos de Lajolo e Zilberman (1985) afirmam, desde muito tempo e ainda se faz imperativo, que a literatura infantil assim como a não infantil, são de natureza simbólica e que fazem da linguagem sua matéria prima e dos livros seu veículo principal. Assim, tanto uma quanto a outra precisam estar no campo de conhecimento e domínio dos futuros professores. Dessa forma, as autoras explicam que clássicos da literatura universal, como Viagens de Gulliver, Robinson Crusóe, por exemplo, não foram pensados e escritos inicialmente para crianças, mas, ao longo do tempo, elas tornaram-se o principal público destas obras. O que, então, define o texto para a infância seria sua natureza peculiar de circulação? São, porventura, os procedimentos internos e estruturais que possui?

O que temos presenciado é que desde a invenção da infância, como explicam Lajolo e Zilberman (1985), a literatura para esse público tem se consolidado e o livro se afirmado como um importante objeto cultural em que se mesclam o visual e o verbal em prol de despertar a imaginação criativa dos leitores. Essa arte literária tem se circunscrito, assim, em um espaço próprio e inalienável de atuação. Nesse sentido, ao estudar o processo de construção dessa literatura, vê-se que nela se projetam a utopia e a expressão simbólica do leitor. Esses são, segundo as autoras, os desafios do escritor: trabalhar com esses dois polos.

Um pouco mais tarde, ao escrever sobre a literatura infantil brasileira, Zilberman (2014) destaca elementos importantes que devem conter os bons textos para a infância; dentre eles está a identificação do leitor com o texto, o que o levará, conseqüentemente, ao fortalecimento da obra enquanto literatura significativa para ele. A autora enfatiza, ainda, o cuidado na escolha do gênero para o público que inicia na leitura, ou seja, não fugir muito do que o mercado oferece a esse público. Contudo, o que não deve faltar para que o livro seja acessível aos pequenos leitores é, sem dúvida a capacidade de simbolizar seus mundos através das histórias e/ou palavras combinadas.

Para corroborar com essa discussão, cabe apresentar o que a pesquisadora Costa (2007) defende acerca do tema:

A convivência com poemas, narrativas ou textos dramáticos, além da ilustração ou das imagens visuais, que passaram a integrar necessariamente o livro de literatura infantil, faz com que a criança desenvolva habilidades de manuseio, de entendimento e de relação entre linguagens diversas. Muito mais do que isso. Ela forma as referências simbólicas, afetivas e de pensamento que irão permanecer na memória e influenciar pensamentos futuros. (p.27)

Se a natureza simbólica do texto literário se faz presente desde as primeiras histórias ouvidas e/ou lidas pelos pequenos leitores, por que, então, o estudo desses textos não está presente nos cursos de formação dos profissionais das Letras? Diante dessa questão, o pesquisador Hunt (2010) afirma que por não ser homogênea, mas sim, por possuir muita diversidade e vitalidade é que deveria estar sendo discutida nos cursos de Letras; menciona a incompatibilidade de opiniões (ou seria de egos?) de professores de literatura, bibliotecários e de pedagogos como entraves para essa abertura de espaço para a literatura infantil e juvenil

nos cursos de Licenciatura em Letras.

Outro ponto pertinente trazido por Hunt (2010) e que vem ao encontro do que defendemos acerca do trabalho com a literatura infantil e juvenil nas Licenciaturas em Letras é que livros para crianças não existem. O autor afirma que essa é uma convenção social e econômica que rotula e que a definição acerca da faixa etária a que a obra se destina é muito relativa, pois o é sob o foco/olhar de alguém que assim a definiu, nem sempre tendo levado em consideração critérios técnicos, estéticos e literários. Inclusive, de acordo com suas afirmações, um livro que se intitula somente para crianças é literatura ruim. Assim, segundo o autor, o livro é considerado bom para crianças quando também é para os adolescentes, para os jovens e para os adultos, ou seja, tanto imagens quanto palavras em seu arranjo poético-narrativo devem chamar a atenção, provocar e desestabilizar os leitores de todas as idades a fim de movê-los à simbolização.

A partir dessa reflexão do autor, a pesquisadora Lajolo (2018) vai ao encontro do debate esclarecendo que cabe aos educadores literários perceberem que Literatura infantil e a não infantil fazem parte de um mesmo processo cultural e que são delimitadas pela construção estética e pela capacidade fruidora.

Um elemento que merece destaque nas reflexões propostas por Hunt (2010) é que a literatura infantil é o que escolhemos fazer dela e que seu valor depende do valor que damos à infância. Assim, se queremos adolescentes e jovens leitores, precisamos investir nas leituras para a infância. Isso significa que precisamos discutir com os acadêmicos, futuros formadores de leitores, o conceito de literatura “da” criança e literatura “para” a criança. De que criança falamos: Da trabalhadora? Da pobre? Da rica? Se olharmos para isso, entenderemos mais facilmente os adolescentes e jovens que habitam as salas de aula das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Refletir sobre as infâncias que tiveram facilitará a compreensão de suas vivências e a necessidade de proporcionar o contato com a natureza simbólica para aqueles que não a vivenciaram através do livro e das histórias.

É preciso discutirmos com os futuros docentes sobre o mercado editorial e de como o conceito de infância altera o texto destinado a esse público. A cultura do livro toma decisões sobre a infância, criando-a, alimentando-a ou destruindo-a. O professor mediador precisa estar atento a isso, já que ele contribui para a inclusão ou a exclusão de textos e leituras. Assim, defendemos que a infância não é um conceito estável, da mesma forma que a literatura também não é; melhor, então, é defendermos que nos cursos de Licenciatura em Letras deva constar a disciplina de “Literatura para as infâncias”.

4. A literaturização da escola

Algumas atividades de ensino foram motivadoras para a escrita deste texto e descreveremos duas delas que julgamos terem sido as mais impactantes para as estudantes matriculadas na disciplina optativa Literatura Infantil e Juvenil, do Curso de Português e Inglês do IFRS, *Campus* Feliz. Como temos discutido ao longo deste artigo, acreditamos que a mediação de leitura dos textos literários no ensino superior deva ser colocada como prioridade nos planejamentos dos docentes para que, como teoriza Larrosa (2016), a experiência aconteça, ou seja, algo do texto deve tocar, ficar, mover e comover, (trans)formar o leitor. Isso porque na experiência de leitura o que entra em jogo, juntamente com a linguagem, é o emocional, a sensibilidade e os sentimentos. Para tanto, esses elementos devem ser levados em conta no processo de mediação dos futuros professores para que sejam, depois, os propagadores da experiência junto aos seus estudantes. Ainda, cabe destacar que nossa instituição também conta com turmas de ensino médio e esse movimento em torno dos livros e da leitura vai além da sala de aula da licenciatura, pois invade os corredores e abre portas da imaginação e convida a todos e todas a experienciar através dos textos; neste caso, dos textos para as infâncias. Assim, as práticas de leitura do texto literário, tal qual propusemos aqui, vão ao encontro da proposta de literaturizar a escola, conforme discutem os pesquisadores Alves e Modesto (2022), ao escreverem sobre o tema:

Falta tempo e apoio para a leitura. Falta colocar a leitura como centro do ensino na escola. Acredita-se que, mesmo que as escolas mudem sua organização curricular, diluindo os saberes literários entre as disciplinas que lhes são afins, ainda será pouco se não colocarem a leitura do texto literário como centro. (p. 87)

Assim, dar lugar a leitura do texto literário em sua integralidade na escola e possibilitar aos estudantes estabelecer relações com outras disciplinas do currículo e com seus mundos e suas subjetividades é abrir-se à literaturização. O espaço escolar é embasado no construir e no aprender colaborativo, portanto, articular as leituras do texto literário com outras áreas do conhecimento permite traçar as teias e os fios dos saberes que

podem ser democratizados. Por que não enlaçar conteúdos e temas afins por meio de contos, crônicas e poemas para além das aulas de Português ou Literatura? Alves e Modesto (2022) destacam, ainda, que o processo de literaturização se reforça quando os docentes aceitam assumir os riscos do trabalho colaborativo e interdisciplinar, que exige planejamento e avaliação constantes.

Nesse sentido, é preciso que os cursos de formação de professores revisem, então, suas ementas e programas para que se dê destaque e importância necessários para as práticas de mediação baseadas na experiência com os textos literários. O espaço da escola/universidade deve ser o espaço da literatura. Por isso, Dalvi (2019) defende que

Educar literariamente a partir da experiência de leitura mediada, da compreensão das relações que a literatura estabelece com a realidade social, da identificação das relações entre textos e da produção de sentidos múltiplos possibilita, progressivamente, que os sujeitos pensem e se posicionem de maneira crítica sobre textos e sistemas literários, o que é crucial para a formação de leitores autônomos – da palavra, e principalmente do mundo. (pp.13-14)

Essa autonomia preterida pela educação literária transborda na escola na medida em que os atores do processo percebem o espaço sendo tomado pela palavra em sua forma artística. Assim, defendemos que histórias, poemas, autores e leitores devem encontrar-se tanto em salas de aula como em bibliotecas, corredores, refeitórios e demais espaços físicos para trocar experiências leitoras. Literaturizar a escola é permitir que o assunto das conversas entre professores e estudantes, entre estudantes e seus pares seja personagens, enredos, tramas e o que isso tudo representa para suas vidas.

Ao encontro dessa discussão, Franchetti (2021) reforça que precisamos, sim, ensinar literatura; é preciso ensinar a ler o texto literário e auxiliar o estudante a adentrar nos meandros das escrituras e fazê-lo atentar para o inusitado, para o não dito, para o que não é óbvio. Essa estratégia faz parte do processo de educação literária defendido por Dalvi (2019) e da literaturização da escola, como nominam Alves e Modesto (2022). Assim, notamos que os e as pesquisadores/as defendem a interação constante, reflexiva e dialógica com o texto como estratégia fundamental para a formação de leitores. No entanto, é de fundamental importância a mediação e a interlocução com a alteridade, seja ela o professor ou os colegas.

Nesse sentido, a primeira atividade que queremos descrever é o encontro entre as estudantes da disciplina já mencionada – Literatura Infantil e Juvenil – e estudantes de Ensino Fundamental, de uma escola noturna de um município vizinho, que estão matriculados em uma turma de Educação de Jovens e Adultos. A visita deste grupo ao *campus* deu-se porque a equipe pedagógica daquela instituição de ensino quis apresentar a eles uma instituição federal que acolhe tanto o ensino médio quanto o superior. Também porque este é o lugar onde a professora que estagiou na turma visitante cursa o 8º semestre de Licenciatura em Letras. Assim, organizamos um momento para que eles pudessem participar de uma socialização de leitura onde tanto eles quanto a professora estagiária compartilhassem a experiência de leitura mediada.

Como estávamos trabalhando, dentro de nosso programa, com a literatura infantil negra, preparamos o momento com o grupo visitante, a partir da obra *Letras de Carvão*, da escritora colombiana Irene Vasco, ilustrada pelo mexicano Juan Palomino e com tradução de Márcia Leite; livro que foi publicado no Brasil em 2016, pela editora Pulo do Gato. Este texto foi escolhido por nós, principalmente, pela temática predominante que aborda a escrita como importante meio de traduzir e compartilhar afetos. Isso porque nossos visitantes se encontravam em processos diferentes de aprendizagem de leitura e escrita. Para além disso, a obra é de grande qualidade estética, possui uma linda ilustração, rica em detalhes e com muita expressividade de cor. Características estas discutidas por Costa (2007) e debatidas neste texto como sendo de grande importância para a definição de literatura para a infância. O carvão, como maior elemento simbólico da obra, é conhecido desse público que viveu na infância a experiência de riscar em paredes, calçadas e pedras as letras iniciais de seus nomes usando pedaços de carvão que recolhiam do fogão à lenha de casa (informação relatada durante a atividade).

Enquanto fazíamos a leitura do texto, íamos mostrando o livro e suas imagens, ao mesmo tempo em que fazíamos questionamentos acerca da narrativa e das personagens que viviam o drama de não saberem ler (Figura 2). A comunidade quilombola, cenário da narrativa, enfrenta algumas dificuldades, dentre elas, o acesso à educação. Assim como nossos visitantes, a protagonista e sua irmã estiveram por muito tempo afastadas de um dos direitos humanos fundamentais preconizados por Candido (2011) que é o acesso à leitura como um bem incompressível. Da mesma forma que eles, as personagens encontraram estratégias para

alcançar a liberdade, na obra representada pelo acesso ao universo letrado, fazendo uso do carvão como objeto simbólico que as aproxima pela cor e pela tentativa de redução e apagamento – as cinzas.

Figura 2

Narração da história Letras de Carvão.



Fonte: Acervo das autoras

Durante a leitura, fazíamos paradas estratégicas para que os(as) participantes fizessem traçados em folhas de papel, utilizando lápis carvão (Figura 3). O que percebemos durante a atividade foi um certo receio, por parte dos visitantes, de cometerem erros durante o processo; buscavam ajuda entre si para realizar seu traçado. As pausas na leitura eram feitas para que cada participante se colocasse no lugar da protagonista e, caso se sentisse à vontade, pudesse também escrever suas letras de carvão. A imagem traz à tona as expressões que surgiram a partir da motivação da leitura que despertou sentimentos bons e recordações de dores e tristezas. Há, ainda, menções a letras e a palavras significativas que o texto de Vasco (2016) permitiu aflorar.

Figura 3

Traços/desenhos/imagens realizados pelos participantes da atividade.



Fonte: Acervo das autoras

A imagem também revela o que Larrosa (2016) define como experiência. Ao expressarem oralmente, por letras, palavras ou imagens o que a leitura mediada provocava em si, os participantes deixavam as expressões de suas subjetividades, o que o texto lhes permitiu sentir e ou deixar aflorar. Esta ação de mediação que contou com a participação de um público tão diverso e desafiador para a educação, por conta de serem adultos trabalhadores braçais em processo de alfabetização, abre espaço para a discussão do papel social das instituições de ensino federal e sua participação efetiva através de projetos e ações junto à comunidade onde estão inseridas. O contato das estudantes matriculadas na disciplina de Literatura Infantil e Juvenil com alunos de EJA foi, para muitas, algo inusitado; uma experiência nunca antes vivenciada. Ver adultos trabalhadores que depois de um dia inteiro realizando trabalhos braçais, alguns na informalidade, ainda frequentam salas de aula porque almejam dominar a leitura e a escrita é, sem dúvida, algo que deixará marcas. Assim, valer-se de uma obra literária para aproximar vivências, para possibilitar reconhecimentos é reafirmar o propósito da literatura como elemento humanizador (Candido, 2011), pois contribui para a inserção em uma comunidade, a letrada e, com isso, abrem-se portas para a liberdade, para a ampliação das vivências e das experiências.

Apresentamos, então, às licenciandas em Letras contextos sócio culturais distintos dos seus e que com os quais, certamente, vão deparar-se em sua caminhada docente; essa ação permite abrir conexões não somente com a necessidade da inclusão da literatura negra no ambiente escolar, como argumenta Carvalho (2019), ou dos estudantes jovens e adultos do ensino básico na universidade, defendido por Cardoso e Passos (2016), como também ao pensamento crítico e criativo no sentido de buscar estratégias socializadoras que visem à humanização. Colocar a literatura para fazer essa ponte de acesso entre realidades é, então, literaturizar a escola, pois a arte da palavra mostra-se capaz de mover e co-mover os leitores (Larrosa, 2016). Essa atividade nos mostrou que de nada adianta termos profissionais capazes de acessar dispositivos midiáticos e outras ferramentas educacionais da era tecnológica se não souberem acessar as subjetividades. Assim, a literatura, através da palavra em forma de arte, abre o caminho para tecermos a teia das relações que vamos construindo, dia a dia, e que formarão a grande tela que é a educação humanizadora que queremos, solidificada nos moldes apreçados por Candido (2011) e por Freire (1997).

A atividade que descrevemos dialoga com a proposta desse dossiê na medida em que abraça as sabedorias dessa coletividade – estudantes de EJA e acadêmicas de ensino superior – e propõe à academia que pense projetos estratégicos de caráter proativo que vão ao encontro das necessidades da comunidade em geral e dos futuros educadores. Ficou evidente através desse encontro que para além dos conhecimentos teóricos e das competências pedagógicas, os cursos de licenciatura precisam trabalhar a empatia, a resiliência e o compromisso com a (trans)formação.

A segunda atividade reflete o que acreditamos também representar a literaturização da escola, nos moldes defendidos por Alves e Modesto (2022). Trata-se da tessitura que fomos construindo ao longo de todo semestre, cada uma ao seu modo: em suas casas ou a caminho delas (Figura 4). Iniciamos a teia de discussão perpassando pela relação que existe entre textos e têxteis e do quanto a literatura para a infância tem se apropriado desse tipo de técnica ilustrativa para chegar até os pequenos e grandes leitores.

Figura 4

Bordando em movimento.



Fonte: Acervo das autoras

Escolhemos esse modo de tessitura da disciplina porque quando nos deparamos com as obras selecionadas pelas estudantes para a leitura no semestre e vimos *Bisa Bia, bisa Bel*, de Ana Maria Machado (1982), *Minha vó tecia o mundo*, de Pablo Moreno (2020) e *A menina que bordava bilhetes*, de Ellen Pestili (2017) entre as selecionadas, percebemos que não poderíamos fugir do fato de também nós podermos transformar nossos dedos em canais que perfurassem o pano e o transformassem em tela estampada as nossas marcas de leitura, vivências e experiências. Isso porque as escolhas das estudantes giravam em torno de obras que conversavam com essa prática do tecer, do bordar, do costurar. Assim, depois de termos lido os textos, discutimos como a literatura para as infâncias pode tratar da delicadeza da letra, da calma no processo, do compromisso com o terminar, com o cuidado no perfurar o ponto a ponto que constitui o todo. A metáfora da tessitura dialoga com o cuidado, com o belo e com o efeito em quem lê, toca e vislumbra.

Ao encontro dessa perspectiva, cabe trazer presente a escritora Machado (2001) quando discorre acerca da palavra texto como uma variante de tecido. A autora menciona que ao tratarmos da narrativa, falamos em trama, em enredo, em fio da meada. Por outras vezes, ela menciona o que os ditos populares propagam: "quem conta um conto aumenta um ponto". Machado (2001) destaca, ainda, a nomenclatura "novela", que se refere ao gênero narrativo, assim como na tessitura há o novelo, composto pela lâ, ou o fio que dará forma ao bordado, à estampa, ao tecido.

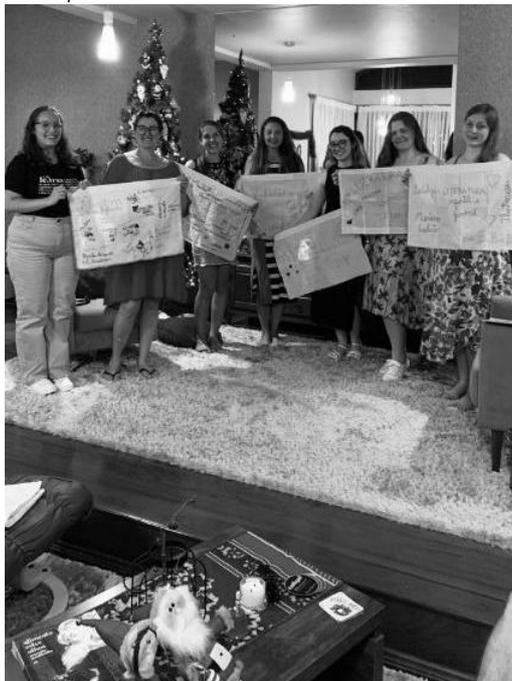
Há, ainda, outro ponto que contribuiu para a escolha em realizar esse trabalho de tecer reflexões acerca da literatura para a infância, valendo-se da tela de tecido. Trata-se do fato de que o grupo de estudantes matriculadas era composto somente por mulheres; isso levou-nos a amarrar as pontas dessa com outras histórias, para além do nosso tempo. Valemo-nos de reflexões sobre escrita e fição, mulher e texto. De acordo com as pesquisas de Machado (2001), tudo começa por um fio, como o cordão umbilical que une a mulher ao novo ser e com ele vai tramar um novo enredo. Assim, a carga simbólica que carrega essa relação é poderosa, pois associa o útero à tecelagem, o cordão umbilical ao fio da vida. Além disso, a trama dos fios - ao longo da história da humanidade, principalmente da relacionada às mulheres, tidas como tecelãs por herança - tem estreita relação com a coletividade na produção de excedentes econômicos, ou seja, eram fonte de renda para muitas famílias e elas vinham à frente disso.

Nesse sentido, como reforça Machado (2001), esse processo reforçou as comunidades femininas que passavam o dia reunidas, tecendo juntas, separadas dos homens, contando histórias, propondo adivinhas, brincando com a linguagem, narrando e explorando as palavras com poder sobre sua própria produtividade e autonomia de criação. Inspiradas em Penélope ou não, seguindo o fio de ouro de Ariadne, ou não, elas representam a resistência a muitos mandos e desmandos do patriarcado e, nas tessituras do cotidiano bordavam para denunciar, bordavam para não calar, bordavam e teciam para criar e recriar um mundo (im)possível.

Acreditamos, assim, que a literatura para a infância pudesse ser representada por essas estudantes mulheres, futuras docentes mediadoras de leitura, a partir de suas perspectivas tecidas na tela bordada (Figura 5). A proposta, então, consistiu em reunir as teorias da área da leitura para a infância com as obras literárias lidas durante o semestre. A perspectiva de construir uma expressão individual que fizesse com que a escola olhasse para esses textos com a seriedade e a ludicidade que merecem, fez com que expuséssemos as telas em abril de 2024, na semana em que comemoramos o Dia do Livro Infantil e, assim, contribuísse para reforçar o propósito de literaturizar a escola, segundo Alves e Modesto (2022). A exposição denominada "Leituras para a infância" (Figuras 6, 7 e 8), teceu a trama da literaturização do espaço escolar na medida em que provocou servidores e estudantes a também bordarem suas memórias leitoras da infância. Ao lado das telas expostas havia uma cadeira de balaço, uma mesa com agulhas, tesoura, linhas e pano à espera das *Ananses* (Personagens da mitologia africana; aranhas contadoras de histórias, que espalhavam sabedoria) que espalhariam suas histórias através do compartilhamento dos saberes individuais que, compartilhados no coletivo, (trans)formam-se em poder, em afeto e em aprendizados que movem e comovem outros leitores, no sentido do que defende a teoria da experiência, de Larrosa (2016). Infelizmente, poucos dias após terem sido expostas as telas, as aulas foram suspensas por conta da catástrofe climática que atingiu a região. Assim, a construção da tela coletiva foi comprometida (Figura 8), pois sem aulas, não há movimentação no *campus*.

Figura 5

As estudantes com os seus bordados apresentados no último dia de aula do semestre.



Fonte: Acervo das autoras

Figura 6

Cartaz da exposição realizada na instituição.

INSTITUTO FEDERAL | Campus Feliz
Rio Grande do Sul

ARTEspaço

Arte por toda parte

LEITURAS PARA A INFÂNCIA

Participantes: estudantes do Curso de Licenciatura em Letras que cursaram a disciplina Literatura infantil e juvenil, em 2023.
Coordenação: Izandra Alves e Viviane Diehl

PROPOSTA: A exposição *Leituras para a Infância* tem por objetivo compartilhar o resultado de um trabalho que uniu histórias, teorias, leitores, autores e livros durante o segundo semestre de 2023. A intervenção traz a experiência estética das estudantes retratada em suas telas bordadas que uniram textos e têxteis em uma proposta que perpassa por suas memórias afetivas, tanto visuais quanto sonoras. Você é convidado/a a apreciar essa exposição enquanto também pega o fio de suas memórias de infância e se permite perpassar pelos caminhos dos textos que o conduziram até aqui e que contribuíram para a (re) construção de suas subjetividades. Registre sua experiência com os textos para a infância na tela que está sob a mesa.

Data: de 11.04.2024 a 26.04.2024

Fonte: Acervo das autoras

Figura 7

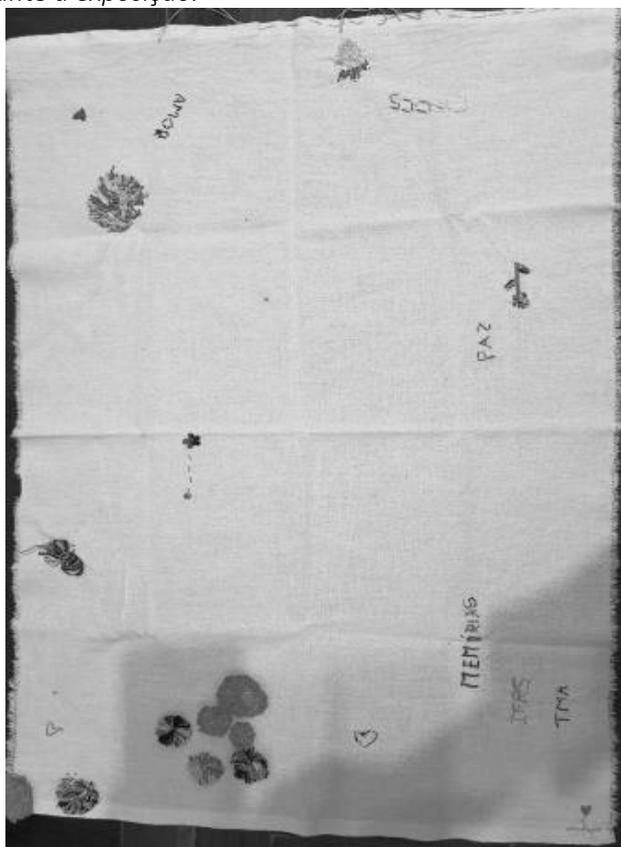
Exposição interativa com a participação da comunidade acadêmica.



Fonte: Acervo das autoras

Figura 8

Tela interativa bordada durante a exposição.



Fonte: Acervo das autoras

Assim, acreditamos que a literaturização da escola através de atividades como estas que narramos impulsiona a saída do labirinto conteudista, individualista e sem criatividade que por vezes insistimos em manter em nossas práticas dissociadas das experiências socioculturais dos que habitam o espaço educativo. Os fios com os quais servidores e estudantes teceram a tela coletiva podem não ser os de ouro, espalhados pela mitológica Ariadne, mas apontam perspectivas de construção de uma nova trama, composta por uma linhagem de origem múltipla, multifacetada e, por isso mesmo, bela, colorida e resistente.

5. Considerações finais

Os fios, as linhas e as teias que formam as redes que conectam a educação com seus envolvidos têm encontrado muitos obstáculos, desde sempre, para ver formada a estampa que acreditamos ser a mais bela, é certo. Teóricos e demais pesquisadores ligados à educação, através de encontros como o INCTE - Encontro Internacional de Formação na Docência -, por exemplo, vêm desenvolvendo estudos significativos acerca da necessidade de voltar a atenção para esse grupo. No ano de 2024, o tema a ser debatido é sobre os avanços e os recuos que a formação inicial para a docência tem vivenciado, ao longo dos anos. Nesse sentido, vemos como importante ponto a ser perfurado, neste pano dos entrelaçamentos, a mudança de comportamento das pessoas com relação aos livros e ao modo de ler. Será que o processo da informatização, do mundo digital e tecnológico nos afastou do livro de papel e do círculo mágico proporcionado pela contação de histórias? Será que ler histórias com e para os estudantes de qualquer idade está fora de moda? Respondemos, não.

A abordagem com o texto literário realizada por nós junto a estudantes matriculadas em curso de formação docente aponta para uma perspectiva positiva de educação pela via da literaturização da escola, defendidos por Alves e Modesto (2022). Através de vivências traçadas por lápis de carvão e da fiação de uma tela confeccionada por muitos dedos, canais que unem ponto a ponto o fio dos afetos, das memórias e das possibilidades, a educação resiste e se constitui estampa permanente, participativa, democrática e ativa.

A perspectiva de formar docentes que sejam empáticos e capazes de ver, no outro, as possibilidades de trocas e de realização de experiências que conduzem ao aprendizado coletivo é o que movimenta a produção da teia da humanização sustentada por Freire (1997) e Candido (2011). Para tanto, o que vemos neste estudo é a literatura para as infâncias sendo a protagonista dessa costurAção em um espaço coletivo que se abriu para as múltiplas competências culturais acolhidas e incluídas no espaço acadêmico. É a arte literária sendo potência para a educação estética, ou seja, para fomentar a mobilização de sentimentos no sujeito, o que é muito mais que se sensibilizar, mas de fazê-lo mover-se como agente. É, portanto, um ato político, que faz o sujeito pensar no outro, respeitar o outro, pensar no coletivo, agir socialmente, com autonomia de pensamento.

Sujar as mãos com o carvão e perfurar os dedos com a agulha são, então, muito mais que uma metáfora do quão múltipla, diversa e desafiadora é a educação. Os resultados de um trabalho pedagógico que nos tira da acomodação, que ampliam ementas e que fazem saltar os muros da academia representam a ida ao encontro dos múltiplos saberes significativos dos contextos socioculturais que compõem a escola democrática e inclusiva que queremos. Literaturizemos a escola, sempre!

Contribuição

I. ALVES: Pesquisa, coleta de dados, análise de dados, elaboração do manuscrito, redação, discussão dos resultados; K. F. ALVES: Pesquisa, coleta de dados, análise de dados, elaboração do manuscrito, redação, discussão dos resultados; V. DIEHL: Pesquisa, coleta de dados, análise de dados, elaboração do manuscrito, redação, discussão dos resultados; L. P. MALDANER: Redação, revisão, formatação.

Referências

Alves, I., & Modesto, E. A. (2022). A literaturização da escola a partir de uma experiência com Machado de Assis no Ensino Básico. *Revista Linha D'Água*, v. 35, 81-95.

Alves, I. (2019). *Experiências de leitura com jovens privados de liberdade: A suspensão da condição de prisioneiros e a (re)construção de si*. Editora CRV.

Brasil. (2018, dezembro). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM)*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20mai_site.pdf

Candido, A. (2011). *Vários escritos*. Ouro Sobre Azul.

- Cardoso, M. A., & Passos, G. L. (2016). *Reflexões sobre a educação de jovens e adultos e a formação docente*. <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/reflexoes-sobre-a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-a-formacao-docente>
- Carvalho, J. (2019). *Encontro de saberes e descolonização: Para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras* (2ª ed.). Autêntica.
- Cosson, R. (2017). *Letramento literário: Teoria e prática* (2.ª ed.). Contexto.
- Costa, M. M. (2007). *Metodologia do ensino da literatura infantil*. IBPEX.
- Dalvi, M. A. (2019). Contextos, tensões e práticas em educação literária. In M. A. Dalvi, F. V. Burlamaque, R. De F. Ponce, & T. B. Plaster (Orgs.), *Literatura e educação: Contextos, tensões e práticas*. Brasil Multicultural. https://literatureeducacao.ufes.br/sites/grupoliteratureeducacao.ufes.br/files/field/anexo/ebook_-_literatura_e_educacao_-_contextos_tensoes_e_praticas_0.pdf
- Franchetti, P. (2021). *Sobre o ensino de literatura*. Editora Unesp.
- Freire, P. (1997). *Educação como prática da liberdade* (7.ª ed.). Paz e Terra.
- Herzer, A., & Alves, I. (2020). O ato de ler e a pandemia: a leitura e os estudantes de letras em tempo de crise. *Revista Entrelinhas*, 14 (01). <https://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/23777/60749130>
- Lajolo, M., & Zilberman, R. (1985). *Literatura infantil brasileira: História e histórias* (2.ª ed.). Editora Ática, S.A.
- Lajolo, M. (2018). *Literatura ontem, hoje, amanhã*. Editora Unesp.
- Larrosa, J. (2016). *Tremores. Escritos sobre a experiência*. Autêntica.
- Machado, A. M. (2001). *Texturas*. Nova Fronteira.
- Machado, A. M. (1982). *Bisa Bia, Bisa Bel*. Salamandra.
- Moreno, P. (2020). *Minha vó tecia o mundo*. Physalis.
- Pestili, E. (2017). *A menina que bordava bilhetes*. Cortez.
- Reyes, Y. (2016). Mediadores de leitura. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores*. <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>
- Vagula, V. K. B., Balzan, S. F. S., & Quadros, M. C. (2016). Formando leitores: Reflexões sobre as práticas de leitura e a mediação do professor no Ensino Fundamental. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 44, 2 -22.
- Zilberman, R. (2014). *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Objetiva.