

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

A FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA: UMA REFLEXÃO SOBRE O
PROJETO HISTÓRIAS EM REDE

JÚLIA CARVALHO MENDES

Rio de Janeiro

2023

JÚLIA CARVALHO MENDES

A FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA: UMA REFLEXÃO SOBRE O
PROJETO HISTÓRIAS EM REDE

Monografia submetida à Faculdade De Letras
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciada em Letras: Português -
Espanhol.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo de
Barros Moreira Pires

Rio de Janeiro

2023

*Como um jogo – como a arte em geral – a
literatura é gratuita, inútil, indomesticável*
(Marcela Carranza)

RESUMO

A formação de mediadores de leitura: uma reflexão sobre o projeto Histórias em Rede

Júlia Carvalho Mendes

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo de Barros Moreira Pires

O Projeto Histórias em Rede (PHR) foi realizado em 2022 através de uma parceria entre o Instituto 215, uma organização voltada para desenvolvimento de produtos socioculturais, o Laboratório da Palavra, projeto de extensão no âmbito do Programa Avançado de Cultura Contemporânea da UFRJ (PACC) e fomento da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e Secretaria Municipal de Cultura. O objetivo da ação foi a formação de dez mediadores de leitura moradores da comunidade do Juramento, no Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo, foi desenvolvida uma rede leitora envolvendo a comunidade e instituições locais, além da ampliação do contato de crianças de baixa renda com a cultura letrada por meio da leitura. Este trabalho tem como objetivo descrever o desenvolvimento do projeto e as práticas utilizadas, além de refletir sobre como os alunos da formação de mediadores compreenderam o processo da mediação de leitura.

Palavras-chave: Mediação de leitura; Leitura; Roda de leitura; Formação leitora.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
2. O QUE É A LITERATURA INFANTIL?	7
3. O PROJETO HISTÓRIAS EM REDE	9
3.1. Formação inicial (ou básica)	10
3.2. Formação continuada	10
3.3. Atividades externas	11
4. DESENVOLVIMENTO E ENTRAVES	13
5. LEITURA POR CONTÁGIO	16
6. DA CONTAÇÃO À MEDIAÇÃO	18
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28
9. ANEXOS	29

1. INTRODUÇÃO

No seu ensaio sobre o estatuto da literatura infantil, Zilberman menciona que “as histórias [no contexto do surgimento da literatura para crianças no século XVIII, quando se pensa um novo papel sociocultural para as crianças] eram elaboradas para se converter em instrumento dela [da pedagogia]” (2003). Segundo seu argumento, o que existia até aquele momento era uma literatura “para”, para fins didáticos, para ensinar e para moralizar. Uma literatura com uma finalidade bastante específica. E, em uma literatura que tem como horizonte servir de objeto para um outro propósito, o que observamos, em boa medida, é a redução do caráter propriamente literário de uma obra, ou, a pouca preocupação com o texto e suas características formais e estéticas.

Quando iniciei minha graduação em Letras, fui surpreendida com a dificuldade de encontrar professores interessados em orientar trabalhos voltados para a literatura infantil ou infanto-juvenil e para o trabalho com as crianças, que socialmente já são consideradas menores em direitos, oportunidades e intelecto¹. Nas últimas décadas, conforme menciona Munita (2020), um pesquisador central no debate sobre a mediação de leitura e ensino de literatura, passa a existir um movimento que estabelece a necessidade de dar às crianças a possibilidade de ler por prazer. Dessa forma, o caráter propriamente literário e estético se sobrepõe à função didatizante, deslocando a direção das abordagens de pesquisas que consideram os livros para crianças. Em um levantamento de dados que fizemos recentemente por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES², observamos que o número de pesquisas sobre a literatura infantil dobra nos programas de pós-graduação em Educação se comparados aos de Letras, número que ilustra a percepção que tive ao iniciar a graduação, em relação a não-aceitação que por muitas vezes ocorre no campo das Letras.

Certa do meu objetivo e da importância da introdução da literatura desde os estágios iniciais da vida, encontrei na disciplina de Literatura Comparada um olhar diferenciado para a análise literária e um orientador que já acreditava fielmente na importância de se olhar para as

¹ Reyes (2010) fala sobre como o investimento na primeira infância passa a ser um assunto de prioridade (dentro de enfoques teóricos como a neurociência, pedagogia, psicologia e outras áreas) a partir de um momento recente onde percebe-se a infância como uma etapa onde podemos “transformar o curso do desenvolvimento” dessas crianças. Para isso é necessário considerá-las como sujeitos efetivamente, as investigações literárias são situações em que isso, a depender da qualidade da mediação, ocorre.

² Os dados são referentes à busca pelo título “literatura infantil” no mês de setembro/2023. Dentro dos programas de Letras encontramos 347 teses e dissertações e, nos de Educação, 690, um número próximo ao dobro. Já quando observamos as áreas de concentração “Linguagens e letramentos”, encontramos 48 teses e dissertações, em “Estudos literários”, 50, e, em “Educação”, 281.

crianças, além disso, a oportunidade de um convite que teve o poder de mudar não só a minha vida, mas diversas outras, o Projeto Histórias em Rede (PHR), que objetivou formar dez mediadores de leitura na comunidade do Juramento e aproximar crianças e jovens do objeto livro e universo literário.

Mesmo que não haja uma definição exata, a concepção de mediação de leitura que mais se aproxima do que desejou-se aplicar na formação dos mediadores de leitura do projeto foi a que Yolanda Reyes apresenta em *A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância*, onde a figura desses mediadores se estabelece como uma ponte entre os livros e os leitores. Aqui, buscaremos analisar a concepção de mediação que os dez alunos selecionados tinham antes de iniciar o processo de formação e o que eles entenderam como mediação ao final do processo, já que inicialmente os selecionados para a formação compreendiam a mediação como um processo de interlocução entre o adulto como pessoa que conta, ou lê, uma história e a criança como figura passiva, que recebe a informação. Ou, além disso, como uma contação de histórias, forma lúdica onde também se privilegia a transmissão de uma mensagem em detrimento de uma experiência onde a criança se coloca como figura principal na construção de sentido de uma história.

2. O QUE É A LITERATURA INFANTIL?

A discussão sobre o que é considerado literatura para crianças nos dias atuais, antes de tudo, começará com um questionamento anterior a esse, que é estrutural para a pesquisa: o que é literatura? Para tanto, a partir de algumas teorias apresentadas por Terry Eagleton em seu livro *Teoria da Literatura: Uma introdução*, observamos os diferentes pontos de vista que o autor mobiliza para responder a essa pergunta. A primeira concepção de literatura que é apresentada é a literatura como uma forma de escrita imaginativa, segundo Eagleton, ela seria excludente na medida em que considera apenas escritos literários como literatura, deixando de fora os textos não-ficcionais. Num segundo momento o autor considera a definição de literatura apresentada pelo formalista russo Roman Jakobson, que define a literatura como uma “violência organizada contra a fala comum” (Eagleton, 1997, p.2). Antes de apresentar sua concepção final, o autor discorre sobre a ideia de literatura como uma “escrita altamente valorativa” (Eagleton, 1997, p.15) que, por ter como parâmetro de critério um juízo de valor, implicaria na transitividade que a mudança dos padrões, cânones e critérios sociais representam. Nos concentraremos, então, na ideia de que:

“(...) não é possível ver a literatura como uma categoria “objetiva”, descritiva, também não é possível dizer que a literatura é aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura. Isso porque não há nada de caprichoso nesses tipos de juízos de valor: eles têm suas raízes em estruturas mais profundas de crenças, tão evidentes e inabaláveis quanto o edifício do Empire State. Portanto, o que descobrimos até agora não é apenas que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais” (Eagleton, 1997, p. 22).

E, se levarmos o questionamento levantado acima para o âmbito da literatura para crianças, podemos observar que os juízos de valor que são agregados à pergunta são ainda maiores. Não à toa, numa graduação que forma, sobretudo, professores, não costumamos ser ensinados – e fazemos uso moderado do papel de “ensinar” – a pensar sobre a literatura infantil, muito menos a pensá-la de maneira crítica. A pesquisa sobre o cânone literário está presente, mesmo com os questionamentos das últimas décadas, na grande maioria do currículo universitário que acompanha o estudante desde os seus primeiros períodos da sua graduação. Mesmo os frequentes questionamentos ao cânone não consideram, na maior parte das vezes, os livros para crianças. Não colocamos em questão aqui, de nenhum modo, a importância de que um professor em formação tenha que conhecer os clássicos da literatura

brasileira e internacional, porque ele, de fato, precisa ter contato com esses textos. Nosso ponto: precisamos refletir sobre uma formação que, hoje, não abrange a reflexão sobre uma leitura crítica de livros para as crianças. Crianças, essas, que serão os futuros alunos desses professores e futuros leitores. Leitores, esses, que deveriam ser capazes de ler criticamente, construindo uma perspectiva diversa, de maneira geral, da apresentada pelo campo pedagógico, que tem, claro, contribuições fundamentais aqui.

Frente à noção de que não é suficiente que apenas entreguemos o objeto livro para uma criança e que então, a partir disso, ela se tornará uma leitora crítica, tivemos que pensar em como, então, fazemos para que uma criança que teve acesso ao objeto livro possa ir além da leitura como um procedimento “técnico”? Como fazemos para que ela possa encontrar e construir sentidos propriamente? Alguns teóricos se encontram na ideia da aproximação pela interação, à luz da definição de interação como “realidade fundamental da língua” apresentada pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin/Volochínov, 2006). Para tanto, Reyes (2010) afirma que “a leitura tem suas raízes na complexa atividade interpretativa que o ser humano desenvolve desde seu ingresso no mundo do simbólico”. Acerca de como se pode alcançar aquilo que estamos chamando de construção de sentidos, de significação, Bajour (2012) afirma que “construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta”. Chambers (2007) e Munita (2020) se complementam ao abordar a importância da conversação e da resolução de conflitos através da conversa, dando à formação de leitores críticos um papel importante na construção de sujeitos que constroem sentidos e se expressam bem sobre seu entorno, sendo capazes de estabelecer processos colaborativos para, então, construir significados “por si mesmos”. Assim, nos colocamos a missão de trazer a interação para os processos de leitura que nos propusemos a desenvolver no PHR.

3. O PROJETO HISTÓRIAS EM REDE

O Projeto Histórias em Rede teve início em 2022 com fomento do FOCA (Fomento à Cultura Carioca) através de edital de inscrição disponibilizado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e Secretaria Municipal de Cultura e teve como objetivo formar dez mediadores de leitura em interlocução com moradores do Morro do Juramento e adjacências, como moradores da parte baixa de Vicente de Carvalho.

Antes de 2022, o Laboratório da Palavra do Programa Avançado de Cultura Contemporânea da UFRJ (PACC) e a Creche Municipal Sementinha, localizada na parte mais alta do Morro do Juramento, em Vicente de Carvalho, já vinham estabelecendo uma relação através de atividades pontuais e pequenos projetos que foram realizados na creche, em maioria, voltados para o trabalho dos professores com o livro no ambiente escolar. Ocorreram visitas à creche e, também, a produção de vídeos de leitura com o auxílio das professoras da unidade escolar, que foram disponibilizados para a comunidade com o objetivo de trazer o hábito leitor para as casas, em um momento onde as aulas estavam suspensas devido a pandemia de Covid 19. O projeto nasceu quando, com o financiamento da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e Secretaria Municipal de Cultura, surgiu a oportunidade de dar continuidade ao que já havia sido iniciado na Creche Sementinha e expandir os laços, agora, entretanto, com um novo olhar.

Formou-se, assim, um projeto que teve como objetivo juntar o acesso ao objeto livro e a democratização da cultura letrada (literária) com a oportunidade de criar uma movimentação financeira em prol da comunidade local: dez moradores foram selecionados para serem bolsistas em um curso de formação de mediadores de leitura. A partir desse processo formativo, a prática desenvolvida pelo grupo formador e bolsistas seria desenvolvida nas escolas, creches, espaços e instituições pertencentes à Vicente de Carvalho. O grupo formador que acompanhou os bolsistas foi formado por membros da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Carlos Pires, professor de graduação; Clara de Moraes, aluna de graduação; Júlia Carvalho, aluna de graduação e Carla Cavalcante, aluna de mestrado e diretora de creche municipal localizada no Morro do Juramento), uma cientista social, Kita Pedroza; uma mestre em projetos sociais, Teresa Guilhon e uma socióloga, Ilana Strozenberg.

As etapas que compuseram a execução do projeto foram:

- a. Formação inicial (ou básica):** 10 encontros iniciais com os dez mediadores selecionados. Os encontros se dividiram entre a modalidade online e encontros presenciais na Biblioteca Popular Municipal João do Rio, localizada em Irajá, um bairro vizinho à comunidade que atende os moradores da região. Durante os encontros da etapa inicial foram discutidos os conceitos de mediação de leitura e literatura infantil a partir do conceito de mediação apresentado por Yolanda Reyes e dos textos *A literatura a serviço dos valores* (Marcela Carranza) e *“Lectocrime”, ou como a mediação pode matar o gosto pela leitura* (Ana Garralón). Os textos utilizados estão disponíveis gratuitamente na internet e possuem linguagem didática³, fator importante para a escolha, já que estivemos em contato com pessoas de diversos grupos sociais, sempre heterogêneos. Durante os encontros lemos e discutimos sobre mais de 10 títulos em literatura infantil num processo de aprendizagem coletiva, ouvindo os participantes e acrescentando os nossos pontos de vista e referenciais teóricos (ver anexos P, Q e R). Na última atividade da etapa inicial, realizamos uma reunião de encerramento no espaço do Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC/Letras/UFRJ - ver anexo A) e finalizamos o encontro com uma visita guiada à Biblioteca da Faculdade de Letras da UFRJ, onde fomos recebidos pela equipe de bibliotecários e pudemos conhecer e aprender um pouco mais sobre o seu funcionamento (ver anexo B). Essa atividade final foi muito enriquecedora pois vários dos bolsistas relataram nunca terem estado em um espaço de ensino superior antes e, uma das alunas, inspiradas pela visita, posteriormente ingressou no curso superior de Pedagogia, uma grande alegria para toda a equipe.
- b. Formação continuada:** a proposta inicial da etapa de formação continuada foi a realização de sete encontros presenciais com duração de duas horas para acompanhamento do trabalho e das práticas criativas executadas pelos mediadores que estavam participando do processo formativo. A ideia inicial do processo continuado era a de construir um ambiente de aprendizado

³ Segundo Candau (1983) a Didática Fundamental seria multidimensional, contextualizada com a realidade e consideraria as dimensões humanas, técnicas e político-sociais em um processo de ensino-aprendizagem. Candau (2012) menciona, também, a dimensão da não-neutralidade política no processo de ensino. No contexto aqui apresentado, dimensões sócio-políticas como o acesso ao conhecimento básico (alfabetização, qualidade do ensino básico e abandono escolar no ensino médio) são desvantagens apresentadas no Índice de Progresso Social – Bairros (de 2022) que coloca Irajá na 69ª posição do IPS, por isso a importância de pensar textos alinhados ao tempo de execução que tínhamos durante o ano de realização do Projeto.

horizontalizado, isto é, construir uma troca entre o que nós tínhamos a oferecer e a bagagem trazida pelos mediadores em formação. Com o início das reuniões, entretanto, os próprios mediadores trouxeram para a equipe pedagógica o desejo de que mais encontros presenciais fossem realizados e, além disso, a apresentação de mais materiais para que eles se sentissem seguros na hora de executar suas mediações que aconteceram, algumas vezes, com a presença de participantes da equipe formativa. Foi durante o processo de formação continuada que pudemos observar as maiores dificuldades dos bolsistas, como a tendência a não perceber a leitura como uma “atividade em si” e não considerar os gostos pessoais de cada criança (falaremos adiante nos itens a e c do capítulo 6) e, a partir disso, tecer estratégias para trabalhar o “círculo de leitura”, proposto por Chambers (2007). Esse consiste em uma estratégia na qual um adulto facilitador seleciona livros, fornece um ambiente de leitura propício (tempo para ler, leitura em voz baixa [para si mesmo]/alta) e desenvolve a prática de conversação formal e informal (resposta ao texto lido).

Diagrama 1 - Círculo de leitura



Fonte: Chambers, 2007, p. 15.

- c. **Atividades externas:** mínimo de três saraus de leitura e contação de histórias e eventos gratuitos abertos à comunidade em espaços culturais de Vicente de Carvalho e em outros locais do Rio de Janeiro (disponibilizando transporte quando em locais distantes). Dentre eles, eventos de leitura na Biblioteca Municipal João do Rio, em Irajá, um evento na quadra da Mocidade de Vicente de Carvalho (ver anexos H, I e J), agremiação da comunidade e um evento no Planetário da Gávea. Nos eventos, além de atividades de mediação de leitura

houveram, também, outros tipos de atividades culturais como contação de histórias, brincadeiras, distribuição de livros, participação da bateria da escola de samba da comunidade e outros. No evento que foi produzido no Planetário da Gávea, conseguimos que todas as crianças fizessem um passeio a cúpula para uma aula sobre astronomia. No final do dia, a equipe do local disponibilizou livros de astronomia para todas as crianças presentes no evento (ver anexo O).

4. DESENVOLVIMENTO E ENTRAVES

Durante os processos de formação iniciada e continuada utilizamos os livros *O Bárbaro, A guerra, Ceumar Marceu, Carona, Aperte aqui, Meu tio chega amanhã, Uniforme, 13 palavras, O dragão do mar, Da minha janela e Se eu abrir esta porta agora* com o objetivo para trabalhar o que Aidan Chambers, em *Dime*, chama de “importância da conversação” (2007, p.13) ao construir um ambiente rico para a mediação de leitura. Nesse contexto, é importante que o mediador escolha livros apropriados e que ele os conheça, para que possa ser estimulada uma conversa informal e bem direcionada sobre os elementos presentes naquela história. Os adultos, quando capazes de falar bem sobre um livro, mostram-se capazes de tornarem-se facilitadores do processo leitor para as crianças. A escolha de 11 títulos diferentes para análise durante o processo de formação inicial aconteceu em uma tentativa de distanciar-se do que Chambers nomeia como “leitura plana” (2007, p.16) e apresentar a realidade de um mundo “redondo, plural, dispar e polifacético” (2007, p.16), dando aos mediadores em formação livros de formatos distintos (livros-imagem, livros com finalidade educativa, livros que possuem a carga interpretativa no jogo de cores, livro-jogo e outros) para incentivar os mediadores a desenvolver a ideia de que a significação de um texto pode estar muito além do que está inserido nas palavras escritas, isto é, aprender a ler para além do texto imediato. Tudo isso, à luz dos objetivos que Reyes (2010) considera como motivos principais para se oferecer literatura para uma criança:

“a construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida (...) garantir em igualdade de condições o direito a todo o ser humano ser o sujeito da linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação” (Reyes, 2010, p. 16).

Também pensando nesse objetivo, Felipe Munita apresenta em *“Hacer de la lectura una experiencia”* (2020) a formação de leitores como uma responsabilidade de todos dentro da realidade complexa de um país “diverso, com alfabetizações pendentes e em um mundo que está sofrendo mudanças” (Munita, 2020, p.10). No que diz respeito ao perfil da turma de bolsistas do PHR, 10 das 10 pessoas selecionadas possuíam o ensino médio completo, o que vimos, posteriormente, não ser sinônimo de uma formação escolar adequada, sem a garantia de igualdades básicas como oportunidades de acesso ao conhecimento e expressividade, como mencionado por Reyes (2010). Todos estavam acima dos 30 anos e metade não estava

empregada. Dentre os mediadores que não estavam empregados formalmente, ouvimos sobre a necessidade de permanecer em casa para cuidar dos filhos e familiares, quadro que se repete em muitos lares brasileiros, principalmente quando observamos o papel social historicamente atribuído à mulher. Apenas um dos bolsistas estava empregado em um regime formal de trabalho (área de serviços; caixa de supermercado) e, mesmo com escolaridade média completa, aconteceram muitos relatos de educação deficitária.

Tabela 1 - Perfil da turma (PHR)

Perfil da turma	
Faixa etária	Integrantes
Entre 34 e 43	5
Entre 44 e 53	5
Escolaridade	
Ensino médio	10
Local de moradia	
Comunidade Juramento	6
Bairro Vicente de Carvalho	4
Trabalho	
Sim	5
Não	5
Onde	
Área Beleza	1
Área Educação - reforço escolar	1
Área Decoração - micro empreendedor	1
Área Serviços e educação - caixa supermercado	1
Área Administ. - secretária	1

Fonte: Relatório de execução do PHR (entregue à Secretaria de Cultura do Rio)

Dentre as motivações apresentadas para que as pessoas se candidatassem ao projeto, esteve muito presente a justificativa de “contar histórias para os meus filhos” e/ou “incentivar meu filho a ler”, além de uma importância social ao mencionar a oportunidade de dar às crianças da comunidade a condição de “viajar através da leitura”

Figura 1 - Relato 1

Pra aprimorar a minha filha ou incentivar a leitura dela

Fonte: Formulário de inscrição (PHR)

Figura 2 - Relato 2

Porque tenho 2 filhas uma de 2 e 3 anos, depois que elas nasceram, eu criei o hábito de contar histórias toda vez que elas vão dormir. Sempre que dormimos juntas elas pedem pra contar as vezes eu invento outras minha filha de 3 anos escolhe o tema.

Fonte: Formulário de inscrição (PHR)

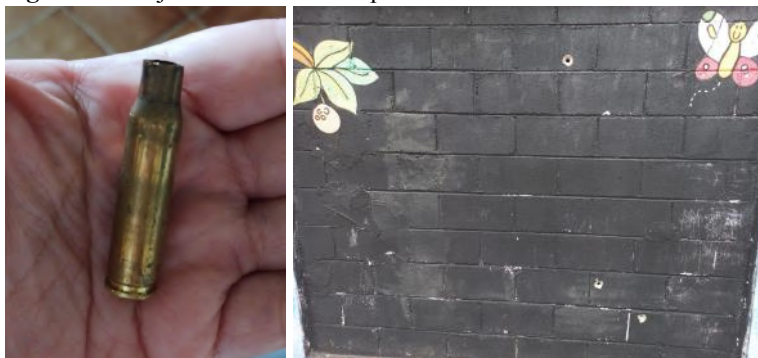
Figura 3 - Relato 3

Minha filha é apaixonada por livros, lê muito desde muito pequena. Sei o quanto é caro oferecer livros aos filhos, ela por exemplo gosta de livro físico e gera um gasto grande pois ela lê por volta de três livros por mês. Eu queria muito que crianças da comunidade tivessem a oportunidade de viajar através da leitura como minha filha, que pudessem ter acesso a leitura/ teatro/ filmes/ cultura/esportes... um projeto de leitura já seria um pontapé inicial e uma excelente forma de aproximação das crianças aos livros. A leitura te leva a lugares que nenhum dinheiro leva. Te faz sonhar acordado e feliz.

Fonte: Formulário de inscrição (PHR)

Todos os bolsistas selecionados afirmaram ter o desejo de desenvolver mais o hábito leitor ou já terem esse hábito desenvolvido e, nos casos onde esse desejo não pôde ser desenvolvido, observamos o impacto da realidade social nas diferentes oportunidades que são dadas a cada um. Durante o processo de execução do projeto, várias atividades precisaram ser remarçadas ou canceladas devido aos fortes confrontos armados que aconteceram na região. A creche sementinha, principal parceira do PHR, está localizada em uma das áreas de maior conflito da região, entre a Igrejinha e a Serrinha, áreas que nem mesmo estão mapeadas nos localizadores online. Tudo que encontramos é um grande espaço em branco, o que também ocorre nos contextos de políticas públicas e ações sociais.

Figura 4 - Projétil e marcas de disparos no muro da Creche Sementinha



Fonte: Imagem enviada ao projeto por participantes

5. LEITURA POR CONTÁGIO

Com essa contextualização, conheceremos o trabalho realizado por Felipe Munita, professor e doutor em didática da língua, em uma escola rural da província de Valdivia, no sul do Chile. O autor apresenta uma situação onde, após semanas de um trabalho planejado com uma turma de crianças, pôde ver uma mudança de uma situação onde as crianças nem mesmo se interessaram por tentar ler um livro e a situação onde as crianças leram o mesmo livro várias vezes, e esboçaram reações extremamente positivas. Antes de apresentar a hipótese levantada pelo autor, é importante mencionar uma crítica que se aplica, em muitos aspectos, à realidade em que vivem os moradores da comunidade do Juramento:

“A escola de Catalina [uma das alunas mencionadas pelo autor] está localizada em um pequeno povoado pré-cordilheiro, historicamente distante dos espaços onde o livro e a leitura circulam. Catalina, como muitos de seus colegas, vem de um entorno socioeconômico baixo, marcado por uma série de barreiras e dificuldades que costumam impedir que os sujeitos sintam-se convidados a fazer parte da cultura escrita e, portanto, construir uma relação cotidiana e familiar com a leitura” (Munita, 2020, p.26).⁴

Assim, também está localizado o Morro do Juramento: historicamente distante dos espaços onde circula de forma mais intensa a cultura letrada. Por isso, a importância do recorte entre 10 pessoas em processo de formação com ensino médio completo *versus* 10 pessoas em processo de formação com ensino médio completo dentro do contexto aqui apresentado. Há de se pensar que não houve nem mesmo a garantia do acesso ao livro dentro desses contextos, muito menos o desenvolvimento de um prazer (estético, intelectual e cultural) leitor. Uma das selecionadas, Fabiana, menciona que “sei o quanto é caro oferecer livros aos filhos (...) gera um gasto grande (...) queria muito que crianças da comunidade tivessem a oportunidade de viajar através da leitura como minha filha”. O que Munita (2020) denomina como “apropriação leitora” é, nada mais, que os múltiplos processos de familiarização que ocorrem dentro da construção leitora, até que se tenha desenvolvido uma prática leitora.

Dentro do processo formativo enfrentamos, além disso, um momento para que pudessemos entender até que ponto as limitações enfrentadas se davam por necessidades

⁴ Tradução livre

didáticas ou barreiras de um processo educativo não horizontalizado. Observamos que a “hiper-necessidade” de um acompanhamento e mais reuniões estavam colocadas, também, em um lugar de insegurança frente ao novo, considerando que nosso sistema escolar, na grande maioria dos casos, ainda é pouco democrático e muito centrado na figura do professor como detentor do saber. Houve o processo de construção de um ambiente no qual os bolsistas se sentissem aptos a apresentar suas ideias e opiniões, principalmente, com segurança. De tecer laços de amizade e trazer as experiências de cada um para a discussão do trabalho que gostaríamos de desenvolver juntos: Qual sua experiência com leitura? O que te fez se afastar da leitura em um determinado momento? Qual a importância a leitura tem na sua vida? O que é ler? “O gosto pela leitura (...) não é uma experiência a qual se chegue por contágio” (Munita, 2020, p.10), é dizer, é necessário que exista um processo dotado de esforço consciente, de entraves, de conflitos e, principalmente, de conversas.

Para a formação de mediadores de leitura que respeitassem o conceito de mediação como experiência e construção de sentido, foi necessário que fizéssemos das “aulas” desse processo formativo, também, uma experiência de construção de sentidos. Por isso, a importância de que as “aulas” fossem ambientes de conversa e troca. Utilizando os aportes teóricos apresentados, mas abrindo espaço para questionamentos e a inserção de um aspecto que se faz muito importante na construção de sentidos: a subjetividade.

6. DA CONTAÇÃO À MEDIAÇÃO

Nas experiências que fizemos com os bolsistas, antes de debater os textos e vídeos que problematizam as diferentes concepções de mediação, 10 das 10 pessoas que participaram da formação pensavam na mediação de leitura como um processo de contação de histórias, ou seja, um momento onde um adulto, munido de um livro, lê para a criança. Nos exemplos de livros citados pelos bolsistas, houve, também, a repetição de títulos como contos e “livros de literatura infantil” (que, posteriormente, descobrimos ser em maioria fábulas) que tornavam difícil de ver nesses livros a diferença entre a moral e a literatura. Carranza (2012) afirma que o uso desses livros dão exemplos da lógica subjacente a uma proposta de valores através da literatura infantil e que há o “predomínio de uma função social-pedagógica-moral na leitura dos textos destinados às novas gerações” (2018), um evento tomado tanto a didatização⁵ de uma educação que seja munida de valores quanto pelo processo histórico da criação da literatura infantil, adaptada da tradição que também tinha o objetivo histórico de censurar, canonizar e ensinar. Garralón (2018) introduz o termo Superlij, a super literatura infantojuvenil, e resume o que estamos chamando de livros “para” em “livro para dialogar sobre um tema (...) livros que serão a segunda voz dos adultos: educativa, informativa e até mesmo moralizante”.

Por isso, não nos parece estranho que a primeira ação dos bolsistas, também influenciados pelo processo histórico do que aprendemos ser importante para a construção do ser humano (valores, moral, comportamento escolar e social), seja a de perpetuar o que sempre aprendemos ser o “ler para uma criança”. E, talvez pelo entendimento da problemática da preposição “para”, agora o Banco Itáu tenha mudado a sua campanha de distribuição de livros para “leia com uma criança”, o que se aproxima mais da ideia que defendemos como mediação de leitura. A leitura “para” reduz “as possibilidades de significação do texto a um único sentido válido e predeterminado” (Carranza, 2012) e põe o adulto no papel de figura central durante o processo de leitura, ele é o sujeito que dá significação às palavras. Problematizar a ideia do ler “para” não é, de nenhuma maneira, demonizar a tentativa que muitos cuidadores se propõem a fazer ao ler para uma criança.

Nos depoimentos apresentados nas figuras 1, 2 e 3 (cf. p. 10 e 11), podemos observar que há um sentimento positivo nas responsáveis que possuem o desejo de inserir a leitura na

⁵ “A pedagogia (...) intervém de diferentes maneiras: às vezes censurando, mas outras canonizando ou (des)canonizando, desaconselhando ou recomendando. Já se sabe – ou se acredita saber, no século XVIII em diante – como é a criança; de maneira que se pode pontuar acerca de quais são as coisas que pode, deve ou não deve ler e quais formas são as apropriadas para se ler” (Montes, 2002). Ou seja, didatiza-se o processo literário.

vida dos filhos/crianças da comunidade. Percebe-se, também, que mesmo de maneira implícita existe uma importância cultural agregada ao “valor da literatura”, por muitos ainda visto como uma forma de cultura superior que os pais desejam que seus filhos adquiram. Quando questionados sobre quais tipos de leituras os bolsistas costumavam fazer, os livros, sites e jornais foram as principais respostas que tivemos, com o livro deixando de aparecer em apenas duas, das 23 respostas recebidas por formulário.

Tabela 2 - Preferências de leitura dos candidatos à bolsa

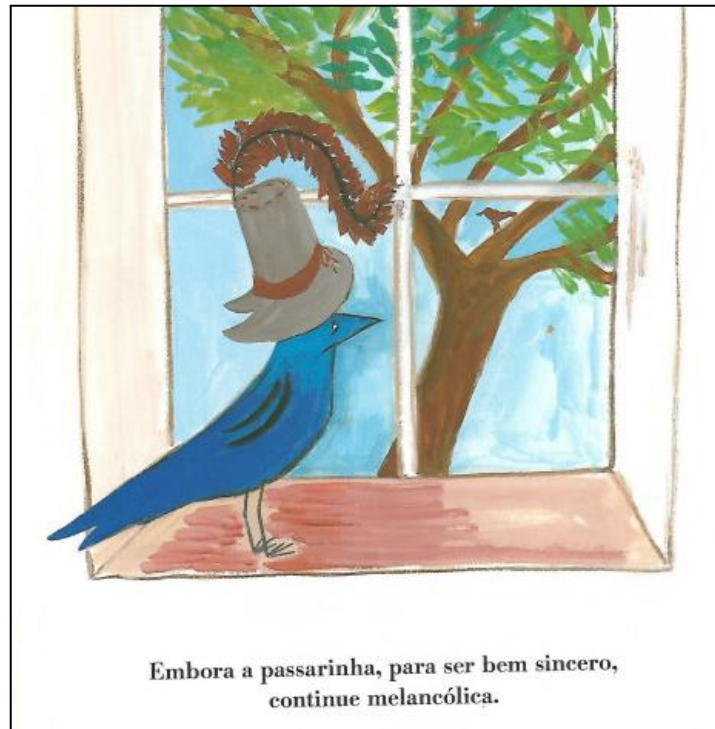
Leitura / tipo preferido	
livros	9
quadrinhos	3
site	7
jornais	3

Fonte: Formulário de inscrição (PHR)

Contudo, na primeira reunião que tivemos, já pudemos observar que a maioria das pessoas alegou não estar lendo livros nos últimos tempos, principalmente, por falta de tempo/disponibilidade. Há um tom otimista, de esperar o melhor para os seus filhos/comunidade (mesmo que eles não tenham tido a oportunidade de fazer aquilo para eles mesmos) atribuído à oportunidade de ter acesso a leitura. Desenvolver a ideia de ler “com” ou, até mesmo, desenvolver a ideia de que uma criança pode ler sozinha antes mesmo do processo de alfabetização (ler imagens, ler cores, ler formas e construir sentidos) não foi, durante o nosso processo de construção do PHR, apenas mostrar que era errado ler para uma criança. O objetivo principal que tivemos ao longo da etapa de formação inicial foi o de abrir algumas portas para que os bolsistas do projeto, por eles mesmos, desenvolvessem a ideia de que crianças também possuem senso crítico e são capazes de construir sentido. Foi deixar vê-los, por conta própria, que um bebê e um livro, sozinhos, estabelecem uma situação de leitura.

Além disso, durante o processo, os bolsistas puderam voltar a se aproximar do livro em si com o desprendimento da ideia de que os livros infantis são infantis em um sentido pejorativo, ou seja, menor. Podemos compreender complexidades, atribuir sentidos e, até mesmo, sentir conexão com os temas e os contextos abordados. Como exemplo, durante o processo de formação inicial, lemos o livro 13 palavras (ver anexo Q), de Lemony Snicket e Maira Kalman, que narra a história de uma passarinha descrita como “melancólica” acompanhada por um cãozinho alegre que tenta fazer com ela fique mais feliz.

Figura 5 - Trecho do livro 13 palavras



Fonte: SNICKET, Lemony; KALMAN, Maira. **13 palavras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

13 palavras são apresentadas para jogar com o *nonsense*⁶ e construir a história da passarinha que segue melancólica mesmo após diversos episódios nos quais seu companheiro cachorro tenta entretê-la e deixá-la feliz. A leitura das imagens e cores trouxe emoções diversas para os 15 adultos que estavam presentes na leitura. Hora as ilustrações sem sentido tiravam risadas, hora os tons azuis faziam com que os leitores também se pusessem em um lugar de maior melancolia. Durante o processo de leitura conjunta, pudemos observar as diferentes interpretações, dentre elas, dois relatos:

- a. Bolsista X relatou se identificar com a história após ter passado por um período de depressão, no qual mesmo com a alegria de seus filhos ao seu redor, muitas das vezes, continuava a sentir-se triste. Com lágrimas nos olhos, dividiu com o grupo o que viveu ao longo, principalmente, do período pandêmico;
- b. Bolsista Y relatou um quadro de melancolia que observou na filha, que havia passado por questões pessoais delicadas após um evento traumático causado pela violência armada na região do Juramento. Também muito emocionada, disse acreditar que a leitura do livro poderia ajudar a filha a entender melhor seus sentimentos, além de

⁶ "sem sentido", "contrassenso" ou "absurdo", do inglês.

compreender que, às vezes, é normal que nos sintamos melancólicos, assim como a passarinha.

Os relatos acima foram marcantes para a equipe formadora e mediadores em formação pois representaram um momento de compreensão coletiva: através da conversa pudemos relacionar o significado literário com as nossas experiências de mundo. Apesar dos relatos que, no momento, trouxeram um ar de melancolia, a troca foi muito importante para a construção do que entendemos como uma “virada de chave” para o grupo. Essa se deu pois os mediadores se colocaram no lugar de entender que existe construção de significado, interpretação, que as histórias podem ter seus significados atribuídos às nossas experiências pessoais e, principalmente, que conseguimos destrinchar muito melhor as histórias quando trazemos para a experiência da mediação de leitura a troca e a conversa. A subjetividade, mencionada acima, passa a ser um fator importante na construção das leituras. E tudo isso aconteceu, somente, com a construção de um ambiente de conversa que tornou possível a realização de uma “conversa informal” (Chambers, 2002, p.15).

Ao longo da etapa de formação continuada, outros episódios também marcaram o como a nossa experiência de mundo e as nossas vivências podem influenciar a nossa construção de sentido. No decorrer das mediações que fizemos em creches e escolas, era usual que as professoras e estagiárias - sempre, ou quase sempre, mulheres - colocassem as crianças sentadas nas carteiras e oferecessem para o mediador bolsista o lugar à frente dos alunos, a disposição clássica de salas de aula onde o professor, detentor do saber, permanece em posição de destaque. As professoras que permaneciam em sala, muitas das vezes, repreendiam os alunos que tentavam comentar a história, pedindo silêncio ou que eles ficassem “quietos” para prestar atenção (passiva). Foi um processo conjunto nosso, com os mediadores, mostrar também para as professoras que estávamos abertos (e, na verdade, queríamos) a participação e a “interferência” das crianças durante as mediações.

Em uma das mediações na Creche Sementinha, num momento onde já estávamos em outra configuração: sentados em roda, com o livro passando pelas mãos de todos e em uma leitura aberta à conversação, lemos o livro “Da minha janela”, de Otávio Júnior, que mostra a perspectiva de um narrador que enxerga da sua janela a favela carioca onde mora. No momento em que o trecho “Da minha janela escuto sons que me deixam muito triste/às vezes não posso ir para a escola, nem jogar bola lá fora” foi lido pela mediadora, um aluno de aproximadamente 4 anos exclamou “— É tiro, né?!”. Nesse momento, a experiência de vida dessa criança, moradora de uma favela que sofre com constantes conflitos armados, a levou

diretamente para os sons que por diversas vezes a deixavam triste, sem aulas e sem a possibilidade de brincar com os colegas. Talvez, se o livro fosse lido novamente em um contexto social onde as crianças não tenham um contato tão direto com a violência armada, a leitura e a associação não teriam sido feitas de maneira tão precisa, um forte exemplo de como as subjetividades influenciam nossas interpretações. Ao pensar a questão do aluno que rapidamente associou a situação apresentada em “Da minha janela” aos barulhos dos tiros constantemente ouvidos, percebe-se que é quase impossível não considerar o contexto quando vemos as diferentes possibilidades de formação leitora que uma criança recebe ao nascer.

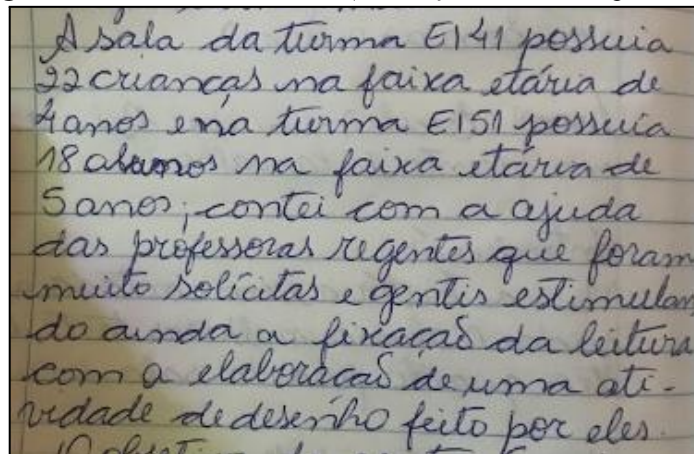
Apresentamos um vídeo da jornalista e pós-graduanda em Mídias Digitais, Daisy Carias, que possui um blog chamado “A Cigarra”, para falar sobre a leitura com bebês. Após receber esse material, muitas alunas que tinham filhos e não possuíam uma rede de apoio relataram a preferência por materiais em vídeo ou reuniões online, momento que também foi importante para repensarmos a adaptação dos materiais escolhidos para a realidade na qual estávamos inseridos e as necessidades específicas de cada um dos participantes. Além disso, muitas delas esboçaram a preferência por encontros presenciais, momentos nos quais elas poderiam sair de suas casas para se dedicarem integralmente à atividade de leitura, sem as possíveis interferências que o ambiente do lar e as tarefas cotidianas podem demandar. A oportunidade de ter um ambiente controlado é, também, uma das desigualdades enfrentadas durante esse processo de construção da prática leitora que, como a pandemia de Covid 19 nos mostrou, é um fator decisivo nas distinções sociais que já começam desde o berço. Munita (2020) compara as realidades de uma escola privada em uma região de classe mais alta, no Peru, com a realidade da escola na qual encontrou a aluna Catalina, que não queria ler. Se trouxermos essa discussão para o contexto do Juramento, é possível que em meio a conflitos armados e dentro de casas em que, por muitas das vezes, há uma maior concentração populacional, uma pessoa consiga construir um ambiente favorável à prática leitora quando comparado a ambientes mais controlados? Sabemos que pode ser possível, mas que as adversidades apresentadas dificultam, muito, que essas práticas sejam desenvolvidas como um hábito saudável e prazeroso, como deve ser.

Num texto posterior, Garralón (2018) aborda questões que também estiveram presentes no processo de formação dos mediadores bolsistas:

- a. ***Lectocrime* e o “fazer algo” após a leitura:** para além da escolarização da leitura observamos o que a autora chama de *lectocrime*, a necessidade de se “fazer algo” após ler, seja responder um questionário, construir algo, fazer um

desenho, atuar como autores mudando o final da história, etc. Nas primeiras mediações que os bolsistas fizeram, alguns deles propuseram atividades de desenho para que as crianças pudessem criar ou marcar a “moral” encontrada na leitura. Contudo, junto com eles trabalhamos a ideia de que o “fazer algo” está justamente na leitura e no prazer estético que a literatura acrescenta, sem a necessidade de que haja uma produção posterior ou algo que seja um resultado da leitura. A ideia apresentada pelos mediadores no início do processo formativo, e que também acontece em muitas escolas com a execução da leitura sempre apoiada em livros didáticos, retira da leitura a possibilidade de que ela seja, entre muitas outras, apenas uma leitura.

Figura 6 - Relato de uma bolsista (elaboração de atividade pós leitura)



A sala da turma E141 possuía 22 crianças na faixa etária de 4 anos e na turma E151 possuía 18 alunos na faixa etária de 5 anos; contei com a ajuda das professoras regentes que foram muito solícitas e gentis estimulando ainda a fixação da leitura com a elaboração de uma atividade de desenho feito por eles.

Fonte: Relatórios de mediação entregues à equipe

- b. Abandono da mediação após a primeira infância:** “deixamos de ler para eles em voz alta, delegamos a seleção de leituras para que a escola a proponha, e deixamos de conversar com eles sobre aquilo que leem”, muitos dos bolsistas, ao longo dos encontros, relataram ter tido o hábito de ler com os seus filhos na primeira infância, mas que o hábito foi perdido com o passar do tempo. Na mesma medida, relataram que as crianças foram “perdendo o interesse pela leitura” depois de maiores.
- c. Desconsiderar os gostos pessoais de cada criança:** “considerar todas as crianças iguais diante da leitura, sem levar em conta suas preocupações, necessidades, gostos e caprichos”. Na maioria das mediações que ocorreram no início, os mediadores em formação escolheram um livro previamente e o levaram para o ambiente de leitura, sem dar a chance de que as crianças

pu dessem escolher qual leitura seria a mais interessante para eles. O tema foi debatido durante os nossos encontros pois durante a etapa de formação inicial, sempre foi ofertado um mínimo de 3 livros para que eles pu dessem explorar. Posteriormente, como no evento que aconteceu na Quadra da Mocidade de Vicente de Carvalho, onde as crianças tiveram diversos títulos à sua disposição, foi nítido um maior interesse despertado nelas. A responsável por uma das crianças atendidas pelo projeto, Monalisa, deu seu relato sobre a importância que teve para a filha dela, Valentina, receber um livro do planetário com a temática espacial/astronômica, tema que já despertava o interesse da criança previamente.

Figura 7 - Relato de responsável por aluna atendida pelo Projeto

Sou Monalisa, mãe da Valentina Oliveira. Participar do evento de leitura no Planetário da Gávea foi de grande relevância para nossas vidas, o estímulo pela leitura na infância é constante nas nossas vidas. Valentina sempre teve uma curiosidade sobre o céu, os planetas, a lua...tal evento proporcionou a vivência real, enriquecendo sua memória visual e imaginária sobre o espaço. Um marco foi a oportunidade de ganhar o livro: "Manual prático do astrônomo Mirim", minha filha quis que lessemos antes mesmo de chegar em casa, saboreando cada informação recebida.

13:39

Fonte: Mensagem enviada à coordenação do Projeto

Outro relato apresentado, dessa vez por uma das mediadoras, ilustra a mudança de perspectiva que os bolsistas adquiriram com o passar do tempo:

Figura 8 - Relato de mediadora bolsista após o processo de formação

Nesta obra conta sobre animal uma Anta que se apaixonou por uma flor, que se interessa pela flor, mais não consegue chegar até ela porque há muitos...obstáculos. Uma distância grande e no meio do Oceano encontra uma baleia no meio do caminho. Mesmo assim, anta não desiste no caminho de tentar alcançar a flor.

Nesse livro a mostra só imagens.

É uma leitura de imagens em que a criança terá possibilidade de construir várias significados.

Fonte: Relatórios de mediação entregues à equipe

A escolha de um livro-imagem, objeto que em um primeiro momento assustou os mediadores em formação por “não ter história”, por si só, já mostra o desenvolvimento da

aluna que se sentiu segura para desenvolver uma mediação inteira através da análise de aspectos não-verbais. Além disso, a mediadora relata a possibilidade que as crianças têm de “construir vários significados”, ação conjunta que surge somente com o processo da conversa e da troca de experiências durante uma mediação de leitura. Desenvolve-se a já mencionada relevância da conversação em um momento no qual os mediadores já compreenderam a importância da riqueza do ambiente de leitura, livros apropriados e bem escolhidos, de adultos facilitadores e de o distanciamento de uma leitura plana, num lugar onde já não nos estamos presos somente a um tipo de literatura.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que os entraves encontrados durante o processo formativo aconteceram por problemáticas que, não só representam o entorno no qual estávamos inseridos, mas também por questões que refletem o imaginário da maioria das pessoas que, assim como nos diz o slogan do banco cor de laranja, sempre leram “para” uma criança. O Projeto Histórias em Rede, de modo geral, alcançou a maioria de seus objetivos previstos inicialmente e, até mesmo, muitos outros não planejados por meio de ações extras. Distribuímos mais de 200 livros para as crianças da comunidade, com o auxílio de doações e parcerias, ao longo de todos os eventos realizados, além de um kit inicial com 10 títulos que foi entregue a cada um dos participantes selecionados para que eles pudessem dar início às suas ações individuais de mediação.

Foi muito positivo para o desenvolvimento do projeto o interesse da comunidade em receber nossas atividades. Escolas, creches, igrejas, grupos de reforço escolar, bibliotecas e centros culturais abriram, todos, as suas portas para que pudéssemos apresentar o projeto. Percebemos que a favela do Juramento, próxima à Cavalcanti e Vaz Lobo, sofre muito com o apagamento geográfico e possui pouquíssimas ações culturais ou vindas do terceiro setor, quando comparada à favelas como Rocinha e Maré, que já possuem diversos projetos sociais em andamento. Quanto ao interesse no processo de formação de mediadores, tivemos 23 inscrições para a seleção de 10 mediadores, dos quais 9 permaneceram até o final do processo. O único mediador que não pôde completar as etapas de formação precisou sair devido a uma oportunidade de emprego que recebeu, e na ocasião não poderia mais estar presente nas atividades presenciais, se colocando amigavelmente à disposição do projeto para continuar com contribuições e futuras parcerias.

Foram realizadas mais de 48 sessões de mediação organizadas pelos integrantes da turma do projeto onde, como mostra a Figura 8 (cf. p. 20), tivemos como observar um grande desenvolvimento no que diz respeito à concepção de mediação e a importância de desenvolver a conversação no processo leitor. Alguns dos mediadores, ao final do trabalho, levaram as suas práticas de execução de leitura para um lado mais artístico, transformando as situações de mediação em atividades de contação de histórias, encenações com o uso de objetos teatrais e outros. Apesar de termos respeitado os diferentes caminhos que alguns, poucos, bolsistas escolheram traçar (também por entender a necessidade de diferentes formas de expressão cultural, principalmente no contexto onde estávamos inseridos) entendemos que isso, provavelmente, aconteceu devido ao pouco tempo disponível (apenas um ano de execução,

sem possibilidade de extensão) e a dificuldade geral, inerente à nós, humanos, de mudar parâmetros já preestabelecidos com os quais aprendemos a enxergar o mundo. Pensamos ser necessário mais do que um ano para abalar um ideário historicamente estabelecido que estabelece que as crianças não são capazes de formular interpretações próprias, produzir sentidos e, sobretudo, criticar.

Fica, então, o desejo de que consigamos seguir firmando ações como esta para estimular a leitura “dita com os olhos, com gestos, com o corpo, com outros múltiplos signos que criamos para estender pontes do texto ao leitor, do leitor ao texto, do leitor a leitor” em busca de espalhar a “democracia da palavra compartilhada” (Bajour, 2012, p. 25).

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CAPES. *Catálogo de Teses e Dissertações*. In: Catálogo de Teses e Dissertações. Brasil, 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 17 set. 2023.
- CANDAU, Vera Maria. (Org.). *A didática em questão*. Vozes, 1983.
- CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Vozes, 2012.
- CHAMBERS, Aindan. *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- CARRANZA, Marcela. A literatura a serviço dos valores. *Revista Emília*, [s. l.], 2012. Disponível em: <https://emilia.org.br/a-literatura-a-servico-dos-valores>. Acesso em: 4 ago. 2023.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GARRALÓN, Ana. “Lectocrime”, ou como a mediação pode matar o gosto pela leitura. *Revista Emília*, [s. l.], 2018. Disponível em: <https://emilia.org.br/lectocrime-ou-como-a-mediacao-pode-matar-o-gosto-pela-leitura>. Acesso em: 4 ago. 2023.
- MONTES, Graciela. Conferência dada no “Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil de CePA” (Centro de Capacitação Docente). Buenos Aires, 2002.
- MUNITA, Felipe. *Hacer de la lectura una experiencia: reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Biblioteca Nacional del Perú, 2020.
- REYES, Yolanda. *A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.
- ZILBERMAN, Regina. O estatuto da literatura infantil. In: _____. *A Literatura Infantil na Escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003. p. 33-59.

9. ANEXOS

ANEXO A - Reunião no espaço do Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC/Letras/UFRJ)



ANEXO B - Visita guiada à biblioteca da Faculdade de Letras



ANEXO C - Parte dos livros entregues aos bolsistas selecionados no início da etapa de formação continuada



ANEXO D - Crianças com os livros recebidos no evento do Planetário da Gávea



ANEXO E - Entrega de livros no evento do Planetário da Gávea



ANEXO F - Crianças e livros entregues pelo projeto



ANEXO G - Participação da Quadrilha Tucanada e da Rainha de Bateria da Mocidade de Vicente de Carvalho em evento de Primavera Literária da Creche Sementinha



ANEXO H - Mediadora Michelle lê em evento da agremiação da comunidade



ANEXO I - Mediadores Hélio e Marcelly leem em evento na agremiação da comunidade



ANEXO J - Junior Dantas, ator da peça “O pequeno príncipe preto” faz atividade de leitura com crianças em evento do projeto



ANEXO K - Aluna do projeto com livro em atividade de leitura



ANEXO L - Mediadora Marcelly em roda de leitura com alunos de um espaço de reforço escolar



ANEXO M - Mediador Júlio Rosa em atividade de leitura com alunos em um beco da favela do Juramento



ANEXO N - Mediadores com os livros entregues para a etapa de formação continuada



ANEXO O - Livro “Manual do astrônomo mirim” cedido pelo Planetário da Gávea para as crianças atendidas pelo projeto em visita ao espaço



ANEXO P - Reunião da formação inicial



ANEXO Q - Leitura do livro 13 palavras, durante o processo de formação inicial



ANEXO R - Reunião da formação inicial, momento de contato com os livros infantis ilustrados

