

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ANA CLARA BARRETO SOARES

O PROFESSOR-MEDIADOR: A FORMAÇÃO MEDIADORA E O ENCONTRO NA
CONSTRUÇÃO DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS

Rio de Janeiro

2026

ANA CLARA BARRETO SOARES

O PROFESSOR-MEDIADOR: A FORMAÇÃO MEDIADORA E O ENCONTRO NA
CONSTRUÇÃO DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia
da Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro como parte dos
requisitos necessários à obtenção do título de
licenciada em Pedagogia

Orientadora: Profa. Dra. Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira

Rio de Janeiro

2026

ANA CLARA BARRETO SOARES

O PROFESSOR-MEDIADOR: A FORMAÇÃO MEDIADORA E O ENCONTRO NA
CONSTRUÇÃO DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS

Trabalho de Final de Curso apresentado
à Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do grau
de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Professora Orientadora: Profa. Dra. Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza
Oliveira (FE/UFRJ)

Professora examinadora: Profa. Dra. Alessandra Fontes Carvalho da
Rocha Kuklinski Pereira (FE/UFRJ)

Professora examinadora: Profa. Dra. Mônica de Souza Hourí (FE/UFRJ)

*Ao projeto Ler, Conviver e Transformar-se, onde
constatei que a leitura literária não se reduz a um
ato de decifração, mas se inaugura como encontro
com o outro, com o mundo e consigo mesmas.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é apenas uma parte de tudo que explorei e aprendi nesses últimos anos, compreendendo que o próprio não se constitui como um percurso solitário, mas tecido de relações, de diferentes formas, com o outro. Pouco a pouco, cada encontro, desencontro e experiência partilhada me formam a professora e pesquisadora que quero ser.

Agradeço, sobretudo, aos meus pais. Ao meu padrasto, Carlos Alberto da Mota, que, apesar de não estar presente neste momento de conclusão, fez-se presente em toda a minha trajetória com seu apoio, escuta e paciência. À minha mãe, Fannya Regina da Mota, por toda sua dedicação, abdicação e suporte de afeto e cuidado; conseguir concluir esta etapa não seria possível sem vocês.

Ao Lucas Mota por toda escuta, incentivo e por ser, ao longo desse caminho, irmão, parceiro e amigo.

Ao Pedro Stamford, por se fazer presente de forma tão dedicada, lendo este trabalho em diferentes momentos e, inclusive, adquirindo livros essenciais para sua construção.

À minha orientadora, pela paciência neste momento sensível em que esta pesquisa foi escrita, pela escuta, provocações e pela condução cuidadosa deste processo, que me instigaram a olhar para a mediação da leitura literária como um campo de reflexão, compromisso e criação.

Aos professores que atravessaram minha formação, por ampliar meus horizontes e por me apresentarem a leitura não apenas como prática pedagógica, mas como experiência estética, ética e política.

Ao projeto de extensão *Ler, Conviver e Transformar-se*, espaço fundamental de formação, onde a mediação da leitura literária se revelou, para mim, como prática viva, relacional e profundamente transformadora. Foi nesse território de encontros que compreendi, de maneira mais concreta, a potência da literatura como experiência compartilhada.

Por fim, agradeço às crianças, interlocutoras primeiras e mais potentes desta pesquisa, que, com sua escuta sensível e suas formas singulares de se relacionar com a literatura, me ensinaram que a mediação não se ensina previamente, mas se constrói no encontro, na abertura e na disponibilidade para o inesperado.

“É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”

Jorge Larrosa

RESUMO

SOARES, Ana Clara Barreto. **O professor-mediador:** A formação mediadora e o encontro na construção de letramentos literários. Rio de Janeiro, 2026. Monografia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2026.

Esta pesquisa discute o papel do professor mediador na formação de leitores literários, tomando os círculos de leitura como espaço privilegiado de experiência estética, formativa e política. Parte-se da compreensão da leitura literária como prática social, atravessada por dimensões históricas, culturais e subjetivas, que demanda propostas pedagógicas sensíveis à construção de sentidos e à democratização do acesso aos bens culturais. A investigação articula referenciais teóricos que concebem a leitura como experiência e a mediação como prática dialógica, destacando a importância da escuta, da circulação da palavra e da valorização dos repertórios dos sujeitos. Nesse contexto, os círculos de leitura são analisados como territórios de encontro entre vozes, nos quais o mediador atua na criação de condições para a partilha e construção coletiva de sentidos. Conclui-se que a mediação constitui um processo formativo em via dupla: ao mesmo tempo em que forma leitores, o mediador também se forma na experiência.

Palavras-chave: leitura literária; mediação de leitura; círculos de leitura; formação de leitores; experiência estética; professor mediador; experiência.

SUMÁRIO

CARTA PARA QUEM ACREDITA NA POTÊNCIA DOS ENCONTROS	8
INTRODUÇÃO	10
1 PRESSUPOSTO TEÓRICO	16
2 DA LEITURA DE MUNDO À LEITURA LITERÁRIA	20
2.1 O PROCESSO DA FORMAÇÃO LEITORA	23
2.1.1 A antecipação	23
2.1.2 A decifração	25
2.1.3 A interpretação	30
3 A AÇÃO E FORMAÇÃO DO MEDIADOR	32
3.1 Os círculos de leitura no contexto escolar	33
3.2 A leitura literária como democratização cultural e experiência	34
3.3 O mediador como leitor e parte da comunidade leitora	35
3.3.1 Autoatualização da formação mediadora	38
3.4 A atuação do mediador e a condução da discussão literária	39
4 A FORMAÇÃO SEGUNDO O MEDIADOR	41
4.1. CARTA CONVITE: DE MEDIADORA; PARA: MEDIADORA	42
4.2 CARTAS RESPOSTAS: UMA ANÁLISE À PARTIR DA TEORIA	45
4.2.1 Carta da Professora Maria Fernanda	45
4.2.2 Carta da Professora Fabiana	50
4.2.3 Carta da extensionista Suna	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	60
ANEXOS	65

CARTA PARA QUEM ACREDITA NA POTÊNCIA DOS ENCONTROS

Rio de Janeiro, 13 de julho de 2026.

A você que lê e torna este trabalho tão vivo quanto eu, que o escrevi.

Antes que você mergulhe nesta pesquisa, gostaria de conversar um pouco com você. Contar de onde ela nasceu, por que ela existe e por que acredito que ela só faz sentido quando encontra outros professores dispostos a pensar, sentir e reinventar suas próprias práticas.

Desejo, sobretudo, que compreenda que a escrita desta carta talvez seja uma das formas mais sinceras que encontrei de compartilhar o que vivi ao longo da minha experiência como mediadora de leitura. Mais do que relatar e descrever meus encontros no círculo de leitura com a turma 65, na escola Dilermando Cruz, pretendo compartilhar com vocês o que essas experiências produziram em mim. Afinal, ao revisitar esse percurso, percebo que a mediação de leitura me transformou antes de fazer parte das crianças com quem compartilhei as histórias. E me transforma novamente ao visitá-lo, na professora que, a cada dia, venho me tornando.

Ser mediadora literária se mostrou, para mim, a forma que encontrei de estar no mundo e a maneira pela qual pretendo conduzir minha trajetória docente, com escuta, diálogo, afeto, reflexão e criando contextos para florescer percepções necessárias quanto ao mundo.

Quando ingressei no projeto Ler, Conviver e Transformar-se, acreditava que minha principal responsabilidade seria conduzir e aproximar as crianças de novas histórias. Acreditava que uma boa mediação dependia, sobretudo, de uma boa obra, de um planejamento cuidadoso e de sacadas que despertam no outro a curiosidade de fazer parte do mundo da leitura literária. No entanto, aprendi que mediar é mais do que propor leituras; é possibilitar encontros, porque é deles que surgem as palavras, e é dessas palavras que nascem os gestos, as memórias e os afetos.

Honestamente, olhando para tudo o que passou, percebo, hoje, que ser mediadora faz parte de mim desde muito antes de ocupar esse lugar concretamente. Entre páginas de livros que marcaram minha infância, cartas que escrevi para mim mesma e professores que me ensinaram a compreender a leitura como um espaço de relações comigo, com o mundo, com os autores e com aqueles que me

rodeavam, fui construindo, sem perceber, o olhar que hoje levei para cada círculo de leitura.

A cada encontro, eu presenciei as histórias seguindo novos caminhos, desde quando lia sozinha o texto, passando pelo planejamento com as outras participantes até durante o momento dos círculos de leitura. Foi logo no início que percebi que ser mediadora não era induzir respostas, mas criar condições para que elas pudessem surgir.

Lembro especialmente de nossa primeira leitura de "Um Apólogo", de Machado de Assis. Chegamos com perguntas planejadas, mas logo percebemos que elas já não eram suficientes. Os próprios estudantes conduziram a conversa. Perguntaram quem realmente havia sido importante na história, quem recebeu reconhecimento e quem permaneceu invisível. Falamos sobre prestígio, trabalho e injustiça. No fim, não discutíamos mais apenas uma linha, uma agulha ou uma baronesa; discutíamos nossas próprias vidas. Naquele dia, compreendi que um livro nunca termina quando fechamos suas páginas. Ele continua nas conversas, nos silêncios, nas lembranças que desperta e nas perguntas que insiste em deixar.

Foi também naquele encontro que descobri que ser mediadora exige muito mais do que escolher bons livros. Exige presença. Exige escutar com atenção até aquilo que não é dito. Exige interpretar os olhares de quem ainda não encontrou coragem para falar e acolher o silêncio de quem ainda está elaborando sua leitura.

Outro acontecimento que me marcou foi que em determinado momento, em outra leitura, preocupadas com as dificuldades na oralização do texto por parte da turma, eu e as demais mediadoras tentamos criar estratégias para que todos acompanhassem o escrito. Inserimos jogos, exercícios e dinâmicas que buscavam desenvolver a leitura em voz alta e o respeito à pontuação. Nossa intenção era boa, mas, sem perceber, transformamos aquele momento em uma aula sobre como ler, e não em uma experiência de leitura. A literatura perdeu espaço para o exercício.

No encontro seguinte, fizemos diferente. Decidimos simplesmente ler a história inteira, permitindo que ela fluísse. Interrompemos apenas quando realmente era necessário. Quando terminamos, um estudante perguntou, surpreso: "Pera, isso tudo aconteceu em um único dia?" Aquela pergunta ficou comigo.

Percebi que, na tentativa de ensinar, havíamos fragmentado tanto a narrativa que os estudantes já não conseguiam enxergar sua unidade, seu ritmo e sua potência. Foi uma das maiores lições que a escola me ofereceu: nem sempre mediar

significa interferir, obviamente que isso também se faz necessário Porém, muitas vezes, mediar é confiar na força da literatura e permitir que ela encontre seus leitores.

Foi na Dilermando Cruz que aprendi que um encontro de mediação nunca é igual a outro. Cada um possui sua própria dinâmica, seus silêncios, suas ausências, suas descobertas e seus desvios. Há dias em que a conversa flui naturalmente; em outros, precisamos recomeçar. Há leituras que emocionam imediatamente e outras que continuam ecoando dias depois.

Talvez seja por isso que gosto de pensar os círculos de leitura como um movimento cíclico. Neles, ensaiamos, erramos, voltamos atrás, experimentamos novamente e seguimos aprendendo junto com os estudantes. Cada leitura transforma quem escuta, mas também transforma quem medeia. Se hoje escrevo esta carta para vocês, é porque acredito que formar leitores não significa entregar respostas, mas cultivar encontros. É acreditar que um livro pode provocar memórias, deslocamentos e novos modos de olhar para si e para o outro.

Espero que, em algum momento da sua trajetória, você também encontre uma leitura que o transforme. E que, quando isso acontecer, permita-se compartilhar essa experiência com outro leitor, desfrute deste momento e vivencie parte do que é a mediação.

Que a leitura desta pesquisa lhe proporcione um belo encontro, da mesma forma que escrevê-la proporcionou a mim.

Um abraço,

Ana Clara

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa meu eixo condutor é refletir sobre a prática docente, lançando um olhar para o professor mediador literário. Quero antes de mais nada resgatar um pensamento de Freire (1996), em que ele direciona nosso olhar para a importância de se refletir sobre a formação docente e a prática educativa-crítica. Nesse processo, o docente se entende como parte do processo e não como o sujeito que transfere o conhecimento, mas aquele que constrói e participa criando espaços que tornam possível a produção do conhecimento. Desse modo, a experiência da relação professor-aluno é formadora, pois ensinar exige um aprender constante. Nas palavras de Freire:

[...] vá ficando claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro (Freire, 1996, p. 25)

Por isso, o presente estudo buscará compreender como acontece a formação de um mediador literário, à medida que este sujeito que já se entende como leitor aprende e aguça o seu olhar diante da própria prática e da partilha com demais professores-mediadores. Exige-se deles o que Freire (1996) chama de uma reflexão crítica sobre a prática: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (p. 40).”

A escolha desta temática resulta do entretecimento de minha relação pessoal com a literatura antes e durante minha jornada acadêmica. Em minha família e nas escolas pelas quais passei, fui marcada por experiências literárias atravessadas pelo afeto, escuta, em que minha autenticidade e percepções eram levadas em consideração, incentivando para que eu desfrutasse de minha criatividade, que partia desses mundos que me foram apresentados e fizeram de mim leitora e escritora das minhas próprias narrativas. Ao longo do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, vivi diversas situações em sala de aula em que a leitura literária foi usada como uma maneira de abrímos espaço para a inserção em um tema, criarmos vínculos com o conhecimento e entre nós e praticarmos o diálogo.

Por conta disso, meu prazer pelos livros conduziu e alimentou minha inquietação quanto à apresentação ao mundo literário nas escolas. Para tal, resolvi compreender sobre a literatura infantojuvenil, e para isso foi preciso também buscar entender como ocorre o processo de leitura dos sujeitos que participam dessa troca; assim, em 2024, ingressei na disciplina eletiva de literatura infantil.

Acreditando que eu precisava mergulhar mais nesse mundo da leitura literária, ampliar meus saberes a respeito de como ela acontece na educação de crianças e jovens, no ano seguinte me inscrevi para o Projeto de Extensão *Ler, Conviver, Transformar-se*, que teve início em Março de 2025 e permanece ativo. O formato do projeto prevê que estudantes de Pedagogia e Licenciaturas atuem juntos em atividades voltadas para a formação de leitores na Educação Básica. As atividades são desenvolvidas no âmbito da disciplina Círculo de Leitura, que faz parte da estrutura curricular do Ensino Fundamental II do município do Rio de Janeiro. Segundo o Material Orientador – Parte Diversificada da Matriz Curricular (Versão preliminar) publicada pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, trata-se de uma “prática pedagógica de compartilhamento entre leitores” caracterizada da seguinte forma:

O ler-ouvir-compartilhar cria uma experiência única, algo que acontece frequentemente durante o círculo, com os alunos e professores envolvidos, pois as falas, as sensações e as impressões causadas por cada troca não se repetem, uma vez que estamos constantemente sujeitos à influência de tudo o que nos cerca: nossas vivências pessoais, nossos problemas, nossas conquistas e nosso ânimo. (RIO DE JANEIRO, 2022, p. 5)

Nos círculos de leitura literária, os livros deixam de ser meros instrumentos de ensino da leitura e se transformam em espaços vivos de escuta, diálogo e reinvenção de mundos, por meio do que Bajour (2012) denomina ‘conversa literária’, em encontros singulares nos quais se extrai prazer estético e artístico, distanciando-se da simples transmissão de conteúdos ou do treino mecânico de habilidades. Nesse cenário, o mediador não se limita a orientar, ele se apresenta com sua própria subjetividade, convidando os estudantes a revelar as suas, para que, na soma desses olhares e vozes, se desdobre a multiplicidade de sentidos que a literatura possibilita.

É nesse entrelaçar de experiências que se constrói um ambiente verdadeiramente emancipatório, capaz de cultivar autenticidade, autonomia e criticidade, na perspectiva freireana (Freire, 1996) de pensamento crítico. E, ao

mesmo tempo, é nesse movimento que, a partir do letramento literário, se formam múltiplos saberes: não apenas habilidades técnicas, mas vivências compartilhadas, trocas de mundos e percepções que atravessam o espaço escolar e tocam as dimensões mais íntimas e sociais de cada participante, transformando o ato de ler em uma experiência de criação, diálogo e crescimento coletivo.

No início do projeto contávamos apenas com uma equipe de trabalho, da qual participo desde o início de Março, e que acompanhou uma turma de 6º ano, a turma 1065, da Escola Dilermando Cruz, localizada em Ramos. Os encontros entre os mediadores giravam em torno do planejamento das leituras, de conversas de acompanhamento que tangiam as experiências vividas em sala e a realização das atividades, no horário da disciplina Círculo de Leitura. O intrigante era que, sendo duas extensionistas, uma de Pedagogia e uma de Letras, cada uma tinha o olhar pautado nos objetos de estudos dos nossos respectivos cursos, o que motivava a refletirmos sobre nossas práticas a cada encontro.

Aprendi no projeto a ser mediadora, conforme a partir dos encontros praticava, estudava e refletia sobre minha relação com a leitura literária e a sequência das nossas atividades com os estudantes. A literatura, para mim, nesse processo, deixou de se limitar a ser reconhecida como manifestação estética, artística e simbólica para se constituir nesse espaço como ferramenta essencial para a formação do sujeito, a qual possibilita a construção de signos próprios, exercita a imaginação e desenvolve a criticidade.

À medida que planejávamos, pensávamos, ensaiávamos, guiávamos e nos deixávamos guiar pelos caminhos que a conversa literária tomava, eram revelados para nós a intimidade e subjetividade que cada um carrega em si. Bajour (2012) em sua obra nos mostra a potência que é escutar o outro com certa consciência, fazendo deste um momento significativo, no qual se enxerga o outro e lhe dá importância.

[...] a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do iceberg daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras (p. 20)

Além disso, o círculo de leitura permitiu direcionarmos nossos olhares a uma reflexão crítica quanto às nossas práticas pedagógicas, buscando relacionar nossas bagagens e letramentos literários, que já faziam parte de cada um dos

professores-mediadores, a fim de que todos pudessem sugerir, orientar, aprimorar e adaptar essas experiências para a dinâmica das trocas no Círculo de leitura.

Diante desta vivência, surgiu o desejo de investigar como se dá o processo de se tornar mediador literário nos círculos de leitura que hoje fazem parte da estrutura curricular da prefeitura do Rio de Janeiro. Acredito que esse é um espaço curricular que precisa de um olhar mais atento por parte das escolas municipais; contudo, ainda em seus primeiros anos de implementação, considero que ele é capaz de formar e transformar professores e futuros professores, a fim de fortalecer o olhar para a literatura como presença transversal e contínua, ao longo das várias etapas escolares, pois experiências literárias significativas são capazes de despertar para o leitor prazer estético, escuta sensível, construção de letramentos literários e múltiplos saberes afetivos e sociais.

Para seguir o estudo, adoto uma pesquisa do tipo etnográfica, conduzida por uma investigação em que se combinam uma revisão bibliográfica sobre os temas da leitura e da mediação literária, uma abordagem afim com as coordenadas do estudo de caso (ANDRÉ, 1995), e o apoio na pesquisa de narrativas (auto)biográficas (CLANDININ, CONNELLY, 2011; VENTURA, CRUZ, 2019) e na metodologia da conversa compreendida como um dispositivo formativo e investigativo que se constrói na escuta, na partilha de experiências e na produção coletiva de sentidos (COSTA; OLIVEIRA; FARIA, 2021). A pesquisa prevê a produção de cartas-resposta dos mediadores para a autora da pesquisa, disparadas por uma primeira carta endereçada a eles, acerca das experiências formativas no âmbito do projeto, a fim de capturar os movimentos subjetivos e as transformações nos modos de compreender e praticar as ações pedagógicas relacionadas à leitura.

Espera-se que estes escritos tragam à tona experiências, memórias e sentidos produzidos no trabalho com a mediação literária, ao mobilizar a narrativa, que Walter Benjamin (1985) chama de uma “forma artesanal de comunicação”, assim contribuindo para o conhecimento da prática e das habilidades profissionais que esse trabalho pressupõe. Como bases teóricas para a análise das cartas e a discussão sobre a socialização cultural e a construção subjetiva que ocorre nos círculos de leitura, o processo de leitura e a formação do mediador literário, serão utilizadas obras de Freire (1996), Bajour (2012), Larrosa (2002), Soares (2002), Cosson (2006), Munita (2021) e Zilberman (2001).

A mediação de leitura supõe um movimento em que se inscrevem experiências (Larrosa, 2002), atravessadas pela amorosidade e o respeito (Freire, 1996) e pela construção dialógica (Bajour, 2012). Nesse horizonte, a leitura se anuncia como possibilidade de prazer estético, cultivo da subjetividade e formação nos múltiplos letramentos. O professor, nesse processo, desloca-se do papel de transmissor para tornar-se aquele que abre passagens, instigando a imaginação, a escuta e a tessitura de sentidos coletivos. Assim, essa prática se configura como promotora de uma experiência formativa, política e cultural. Nesse contexto, delineiam-se os objetivos da pesquisa: compreender os processos de formação do mediador de leitura enquanto sujeito leitor, constituído por experiências sociais, artísticas e afetivas, por um lado e, por outro, analisar como se desdobra essa formação em sua atuação pedagógica, enquanto dinamizador da formação subjetiva e leitora dos estudantes. Em suma, distinguir e relacionar estas duas dimensões, que se articulam e se retroalimentam, à medida que favorecem a prática e abrem espaço para experiências capazes de sustentar a formação integral do sujeito.

Desse modo, minha pesquisa estrutura-se por meio de narrativas que delineiam as perspectivas e sentidos diversos que são e foram atribuídos aos momentos vividos no projeto de extensão *Ler, Conviver, Transformar-se*, durante toda minha participação e dos demais integrantes no ano letivo de 2025, na Escola Dilermando Cruz, buscando responder às minhas inquietações pessoais e produzir conhecimento por meio de uma reflexão que reúne teoria e prática.

No primeiro capítulo, apresento meus pressupostos teóricos que orientam a pesquisa, explicando o percurso investigativo e o motivo do uso das cartas de mediadoras como *corpus* de pesquisa. Em seguida, no capítulo dois, convido o leitor a pensarmos e compreendermos o processo da formação leitora e seus desafios. Para finalizar os capítulos de fundamentação teórica, o capítulo três dedica-se a refletir sobre a formação do professor mediador, expondo e discutindo como se constituem a experiência e o espaço da mediação literária. No quarto capítulo, apresento minha carta-convite e as cartas-respostas, analisando-as em seguida, em articulação com as teorias que sustentam o estudo. Por fim, concluo a pesquisa com uma reflexão sobre o processo investigativo e as transformações que ele produziu em mim.

1 PRESSUPOSTO TEÓRICO

Dadas as circunstâncias em que a pesquisa se construiu, compreendo que meus pressupostos teóricos para este estudo não nasceram de uma decisão resultante de um movimento racional solitário, mas foram conduzidas pela própria temática, a formação do mediador. Esse objeto demanda buscar as vozes dos mediadores literários do projeto e extrair do entrelaçar das histórias, por meio da potência das narrativas, um referencial para a compreensão da prática que vivenciamos nos círculos literários. Nesta seção, apresentarei como organizei meu trabalho, o qual carrega aspectos de um estudo de caso, que se entrelaçam a metodologias da conversa e escrita de cartas.

Para refletir sobre o âmbito metodológico deste estudo, considero fundamental ancorar-me nas definições de estudo de caso etnográfico apresentada por Marli André (1995):

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira, o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador, ao selecionar uma determinada unidade, é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação. (ANDRÉ, 1995, p. 31).

A partir desse entendimento, compreendo que esta pesquisa estrutura-se como um estudo de caso etnográfico, na medida que nela busca-se investigar um sistema claramente delimitado: o primeiro dos espaços de atuação do projeto de extensão *Ler, Conviver, Transformar-se*, as práticas de mediação literária desenvolvidas pelas mediadoras e os efeitos de tais práticas na sua formação. Trata-se de uma unidade claramente circunscrita, com sujeitos, práticas e temporalidades específicas, inserida em um contexto institucional e formativo que lhe confere organicidade e dinâmica própria.

O interesse investigativo recai justamente sobre o particular, isto é, sobre as experiências singulares de mediação relatadas pelos mediadores em suas cartas, entendidas como registros subjetivos, relacionais e históricos que expressam a multiplicidade que mora na prática mediadora por meio de vozes diversas, capazes de viver, significar e refletir sobre a própria prática pedagógica.

Por meio das cartas, almejo aprender e produzir conhecimento sobre o objeto de estudo em conversa com as narrativas dos outros, em um exercício de escuta sensível e reflexão compartilhada. Desejo que nossas experiências, ao se tornarem palavras, inspirem olhares mais atentos às sutilezas das práticas pedagógicas. Afinal de contas, a mediação literária é um modo de ensinar pela via do encontro, provocação e partilha. (Petit, 2008 e Munita, 2024).

Trata-se portanto de compreender que este gesto reflexivo e educativo é a expressão do pensamento vivo, que se alimenta do fazer e o transforma em saber. Não me refiro a *“relatar uma experiência feita”* (Freire, 1996, p.39), concluída ou encerrada em si, sem intermédio externo. Proponho, aqui, um convite ao leitor para se aproximar das vivências narradas, permitindo ser afetado pelo que lê e percebendo a reinvenção que nelas habita. Convido para que, diante dos testemunhos, perceba que, ao mediar, o professor não se faz ferramenta, mas torna-se possivelmente uma semente de motivação. Porque mediar com a literatura é, acima de tudo, poetizar os cotidianos, reconhecer a beleza no ato de ler com o outro e permitir que o conhecimento que surge perante a palavra faça morada em nós.

Portanto, não limito este estudo apenas à descrição do contexto ou das práticas vivenciadas nas aulas de círculo de leitura da Escola Municipal Dilermando Cruz. A perspectiva etnográfica assegura a imersão e participação no contexto e exige um olhar atento ao cotidiano, aos sentidos atribuídos pelos sujeitos, às interações que constituem a cultura do projeto e às dinâmicas que atravessam suas práticas. Já a pesquisa narrativa possibilita que essas experiências unam-se às histórias e à autorreflexão, preservando seu caráter vivido, afetivo e interpretativo. Dessa forma, o estudo de caso que proponho se configura pelo processo investigativo que se constrói por meio da escuta sensível, partilha, da leitura e análise das cartas e da interpretação das narrativas, situadas no contexto e produzidas através das relações que o constituem. Desse modo, as cartas e narrativas reunidas aqui são uma ação pedagógica segundo o princípio de que a prática refletida tem o dever de tornar nosso discurso teórico intrínseco à práxis.

As reflexões de Clandinin e Connelly (2011), em consonância com Bragança e Motta (2019), evidenciam o porquê da pesquisa narrativa se construir através das experiências vividas e narradas, reconhecendo que, sem elas, certos processos educacionais não podem ser capturados, recortados ou quantificados. Pensar

narrativamente significa considerar que a vida é uma grande educadora, e nada mais justo do que dela extrairmos nossa formação e partilharmos as singularidades que ela nos propõe. Por isso, faz parte do ofício dos docentes se interessar pela vida, pelas experiências e pelas trocas, e reconhecer que essas dimensões podem ser expressas narrativamente. Ao narrar, não falamos apenas de fatos, mas mergulhamos em dimensões pessoais e humanas, abrindo espaço para deixar fluir o *que nos passa* (Larrosa, 2002).

[...] ao pensar as pesquisas sobre a formação humana, esse princípio de que, sendo a formação um processo intencional, desejoso, subjetivo e reflexivo, que acontece no interior dos sujeitos, não poderia ser medido, quantificado e controlado. Mas sim, narrado por aqueles que, de fato, o sentem e o percebem, em sua subjetividade. (BRAGANÇA E MOTTA, 2019 p.1037)

Nessa perspectiva, minha pesquisa tem como propósito construir um entendimento das práticas de mediação literária a partir da experiência, indo ao encontro das palavras de Larrosa, para quem “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p. 21). Assim, ao tratarmos neste estudo das práticas de mediação literária, estamos também falando de experiências que atravessam os professores e fazem com que se produzam sentidos singulares, de grande potência formativa para sua vida pessoal e profissional.

Ao olhar minha própria trajetória, percebo que narrar é também reconhecer a potência das experiências que vivemos, por menores que pareçam. Como lembram Ventura e Cruz (2019), trata-se de trazer para o campo da investigação o valor e a potência dos relatos pessoais:

Ainda que tardiamente, o cenário atual é de valorização dos relatos pessoais, biográficos e autobiográficos, de modo que pesquisas narrativas vêm alcançando patamares cada vez mais importantes no cenário das investigações em ciências humanas, ganhando espaço como metodologia de pesquisa, forma de exposição e em processos de formação, principalmente de educadores. (VENTURA E CRUZ, 2019, p. 429)

Tendo em vista essa potência da experiência narrada, ao testemunhar e trazer testemunhos no processo de pesquisa, pratico um ato democrático que visa permitir uma construção em conjunto daquilo que foi vivenciado por nós, mediadores. Costa, Oliveira e Faria (2021) afirmam que “ao reconhecer e assumir a conversa como metodologia de pesquisa, assume-se também que a investigação não tem objetivos fechados, mas sim interesses: o pensar e aprender junto” (p.22).

Assim, destaco que a busca por uma solução dos problemas encontrados na prática ou a definição da função do professor que a realiza não é a finalidade deste estudo, e sim a *desconstrução, por meio da reflexão, e a reconstrução* da potência de se formar mediador literário.

Essa escolha metodológica, portanto, não é apenas técnica, mas também ética e política, pois dá visibilidade a memórias e experiências que sem o movimento docente de refletir, registrar e testemunhar não seriam reconhecidas como fontes que carregam valor formativo. Nesse sentido, Ventura e Cruz (2019), ao dialogarem com Josso (2010) e Abrahão (2004), reforçam que a narrativa autobiográfica tem papel fundamental na constituição das identidades. Desse modo, relatar aqui nossas histórias é também um exercício de autoconhecimento, partilha e *autoatualização* a partir da própria prática.

hooks (2017), refere-se ao termo *autoatualização* no capítulo “Pedagogia engajada”, como um compromisso ético, político e formativo do professor com sua própria prática docente. Para a autora, ensinar pressupõe um processo contínuo de autoformação, fundamentado em uma abordagem que integra mente, corpo e espírito, compreendendo o educador como sujeito inteiro no exercício do ensinar. Tal perspectiva exige que o professor reflita criticamente sobre suas experiências, afetos e saberes, reconhecendo que a prática pedagógica não se dissocia do crescimento pessoal, intelectual e espiritual do docente.

Desse modo, ao articular o referencial da etnografia do estudo de caso com os pressupostos da pesquisa narrativa, reconheço que esta investigação opera simultaneamente no plano do particular e do relacional. As experiências de mediação literária narradas nas cartas revelam práticas formativas, culturais e afetivas que dão sentido à atuação dos mediadores e à construção do letramento literário no interior do projeto. O percurso metodológico aqui assumido compreende, portanto, o fenômeno estudado como vivo, situado e relacional, reafirmando que a mediação literária, mais do que uma técnica pedagógica, constitui-se como experiência compartilhada, construída na interação entre sujeitos, textos e contextos, e continuamente ressignificada pela reflexão narrativa.

2 DA LEITURA DE MUNDO À LEITURA LITERÁRIA

Para compreendermos um pouco da experiência da leitura literária, projetada como objetivo dos Círculos de Leitura e especificamente do projeto que trata este estudo, assim como das condições de sua realização no espaço escolar, trarei algumas contribuições teóricas de autores variados, a fim de traçar em linhas gerais os horizontes para os quais se voltavam nossas ações.

Iniciarei com as considerações de Zilberman (2001) que, a partir das ideias de autores como Hans Robert Jauss e Stanley Fish, evidencia o quanto esta experiência é atravessada por dimensões estéticas, afetivas, sociais e invoca os sujeitos a interpretar, questionar e atribuir sentido ao que lhes acontece, perante o contato com a palavra literária.

Em primeiro lugar, é válido ressaltar que a literatura exerce sua função social, na medida em que transcende uma reprodução da realidade, e com isso permite a ampliação do mundo do leitor. Considerar isso no processo de ensino conduz a romper com modelos tradicionais, em vigor por muitos anos nas escolas, de um ensino técnico pautado na decodificação, por um lado, e no cultivo do cânone, por outro. Resumindo as ideias de Jauss acerca desse ponto, Zilberman sublinha:

[...]o caráter social da literatura, que não se situa na aptidão das obras a representar dada realidade e sim na de ampliar o horizonte de conhecimento de mundo. Para Jauss, a literatura desempenha papel fundamental, até educativo, mas nunca meramente reprodutor, porque modifica as percepções e rompe com o automatismo. Ao recuperar a historicidade da literatura, resgata-se pelo mesmo caminho sua capacidade de atuação sobre a sociedade, libertando os indivíduos que participam dela. (ZILBERMAN, 2001, p. 90).

No âmbito educacional, compreender e explorar o caráter transformador e social da leitura literária tornou-se com o passar do tempo um exercício normativo de uma experiência cultural complexa. Entretanto, cabe reconhecer que formar leitores é um processo sem fórmula e que acontece no decorrer de uma construção progressiva em que as mudanças de perspectiva diante da realidade sejam acolhidas e desejadas pelo leitor. Assim, nas últimas décadas do século XX, a preocupação com o prazer de ler ganha espaço na discussão didática envolvendo a leitura. Colomer (2024) aponta que: “Desenvolver hábitos de leitura requer uma aceitação que só pode derivar contentamento com a atividade, então o “prazer de ler” se espalhou como lema por todo o campo educacional” (p.19). Contudo, o prazer para com a leitura não é espontâneo e muito menos universal, é uma construção pautada nas condições simbólicas, sociais e culturais, as quais

atravessam a experiência leitora. Experiência esta que, conforme as pesquisas mais recentes, exige práticas de mediação sensíveis às trajetórias e aos repertórios trazidos pelos sujeitos presentes nos espaços de mediação literária e especificamente na escola:

Mais do que falar de leitura e leitor, agora se fala em práticas de leitura e comunidade de leitores, enquanto a análise do leitor implícito se transfere para os processos mentais de recepção e interpretação dos leitores reais em seu contexto sociocultural. (Colomer, 2024, p. 20)

Para atender a esse chamado, cumpre construir um entendimento acerca da complexidade dos processos envolvidos, levando em conta a interação entre aspectos subjetivos e sociais na construção de sentidos a partir da leitura literária. A leitura não pode ser reduzida a decodificar palavras, mas mobilizar experiências, memórias, valores e visões de mundo que se entrelaçam no encontro com o texto.

Entretanto, essa compreensão exige ir ainda mais longe, retomando a gênese interacional daquilo que Paulo Freire (1981) denominou de leitura de mundo, anterior à leitura da palavra. Em *A importância do ato de ler*, o autor nos convida a experimentar, narrando sua própria formação desde a infância, a constituição da subjetividade, que se faz atrelada à atribuição de sentido ao mundo, por meio das relações familiares, dos valores e percepções implicadas nas palavras com as quais é nomeado e interpretado o visível e o invisível. Nesse processo, o sujeito não é passivo, mas construtor de si e do entorno, a partir das relações com os outros e com o espaço.

Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. (Freire, 1981 p.37)

Assim é que, para o autor, aprender a ler e a escrever não significa anular a responsabilidade do sujeito na construção de sua própria linguagem, mas, ao contrário, assumir-se como participante ativo na produção e interpretação do mundo, que, iniciando-se na convivência e no discurso familiar, passa a ser mobilizada também pelos encontros com a palavra escrita, para os quais a escola oferece oportunidades, ampliando o espaço relacional desse sujeito.

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Freire, 1981 p.51)

Nesse complexo processo, portanto, o professor não ocupa o lugar de protagonista absoluto, mas de mediador atento: ao trabalhar com a literatura, aproxima o texto das concepções de mundo que os estudantes já possuem, relaciona o conhecido ao novo e favorece que os leitores em formação se reconheçam como sujeitos pertencentes, lúcidos diante do presente e capazes de elaborar seu próprio pensamento crítico.

Portanto, embora o processo da formação leitora seja vivido de maneira íntima e pessoal, ela não se inicia nem termina em um único sujeito isoladamente. Ao debruçar-se sobre o texto, cada leitor está acompanhado por suas próprias memórias, inquietações e afetos. Cada qual lê as palavras a partir das próprias significações e torna a obra um pouco sua. Como afirma Zilberman (2001, p. 97), “o texto confunde-se à experiência que proporciona e à que o leitor carrega consigo, perdendo todo distanciamento”. Por isso, não se pode afirmar a objetividade ou neutralidade da leitura, pois, a mesma é atravessada pela subjetividade do leitor, que reescreve o texto para si. Cada leitor aflora suas percepções e se aproxima do texto acompanhado de suas singularidades, inquietações, memórias, afetos e atitudes, constituídas em sua participação ativa nas trocas sociais.

Consequentemente, a experiência literária não é finita, pois a cada leitura há uma contínua reinvenção, do texto e, em alguma medida, do próprio leitor e de seu mundo. Para Jouve (2013) a leitura possui um elemento de necessária subjetividade. O leitor se apropria e com isso *projeta um pouco de si* no texto; por isso ele aponta: “... a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre a leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o” (p.53). Isso porque a riqueza do processo não está apenas no reencontro com o que há de seu, como um espelhamento que fixaria o sujeito à sua própria imagem, mas no fato de que dar-nos conta de nossa própria singularidade é já pô-la em movimento crítico, no sentido freireano do termo. Isso ocorre em especial quando o leitor percebe algum conflito entre suas próprias projeções e os limites que o texto impõe:

É finalmente quando as configurações subjetivas do leitor são questionadas pelo texto (...) que a experiência da volta a si é mais impactante. O leitor é então levado a refletir sobre o que o conduziu a projetar no texto aquilo que não estava lá. (...) A confrontação do leitor consigo mesmo é, portanto, uma das dimensões maiores da leitura. A questão é saber como introduzi-la na leitura (Jouve, 2013, p.60-61)

Tornar-se leitor é, como vimos, idêntico à própria formação inicial do ser humano, é anterior à alfabetização, por meio da qual esse processo se continua. Isso pode ser apontado ao acompanharmos o processo da leitura de textos, percebendo suas implicações.

2.1 O PROCESSO DA FORMAÇÃO LEITORA

Cosson (2014) nos propõe enxergar a leitura como um processo linear, que se divide em três momentos: *antecipação*, *decifração* e *interpretação*. Nas seções a seguir detalharei um pouco do que entendo de cada um deles.

2.1.1 A antecipação

O movimento de *antecipação* ocorre antes da leitura, por meio de projeções e hipóteses elaboradas pelo leitor a partir do título, da apresentação gráfica e outros estímulos relacionados ao texto. Essa dinâmica mobiliza nossas primeiras experiências, as quais residem na compreensão que temos do mundo, desde o início permeada pelas relações sociais e a linguagem falada. Vygotsky apud Smolka e Góes (1993) descreveu a gênese dessa compreensão, analisando como as relações sociais entre as crianças e o outro eram capazes de resultar na construção de conhecimento. Em sua teoria, para a construção do saber, se faz necessária *uma relação sujeito-sujeito-objeto*. Smolka e Góes (1993), referindo-se às elaborações do autor, apontam: “a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade.” (p. 7)

Dessa maneira, na teoria vygotskyana, a aprendizagem ocorre fundamentalmente por meio da interação com o outro, e a construção do conhecimento não se estabelece apenas numa relação passiva que se restringe à simples exploração individual do meio. O desenvolvimento humano é compreendido como um processo mediado, no qual o sujeito se constitui nas relações que estabelece em suas interações sociais. Assim, viver, pensar e aprender implicam a participação em práticas históricas e socioculturais construídas, penetrando e

reconstruindo para si os modos de pensar, agir, interpretar e significar o mundo partilhados em uma comunidade.

A linguagem, nesse contexto, assume um papel estruturante. Por meio dela se organizam as interações sociais e se possibilita a construção compartilhada de sentidos. A comunicação, a qual engloba aspectos de ritmo, pausa, diversidade linguística e semiótica, fundamenta a interação do sujeito com a cultura e a criação da sua identidade e se inicia na oralidade. Nessa dimensão, a narrativa ficcional tem, segundo Walter Benjamin (1985), um papel importante a desempenhar. Por isso, ao direcionarmos nosso olhar, neste estudo, para as práticas de mediação, evocamos seu estudo sobre “O narrador” (Benjamin, 1985). Distinguindo-a de outras formas de comunicação, o autor destaca a transmissão oral das narrativas tradicionais como o protótipo de uma troca de experiências em que partilha e recriação se equilibram:

Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia. (p. 204)

O envolvimento com esta prática social permite ao indivíduo o acesso a um processo intelectual historicamente construído, que não nasce de uma forma espontânea, mas é produzido coletivamente ao longo da experiência humana. O aprendizado, portanto, pressupõe a natureza social e cultural, marcada pela imersão no contexto simbólico que antecede o sujeito. Benjamin (1985) compreende que as experiências proporcionadas pela narrativa tradicional oral, como forma arcaica de comunicação, não são feitas através de um excesso de informação ou opinião mas carregam a vida em sua totalidade: “Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (p.205)

Até este momento, com base nas ideias de Zilberman, Freire, Jouve, Vigotsky e Benjamin, compreendemos como, no movimento de internalização de signos culturais, o sujeito ressignifica, articulando às suas experiências, afetos e marcas de suas relações sociais. Assim, desenvolve o próprio percurso de aprendizagem e se constitui um sujeito histórico, social e cultural. Por conseguinte, entendemos que, ao entrar em contato com um texto, antes mesmo de atravessá-lo por meio da decifração, o leitor realiza, na antecipação de seu conteúdo, um processo que,

sendo individual, é também social. Ao lado disso, podemos reconhecer que, ao participar de práticas sociais de leitura literária, ele adentra as dimensões sócio-culturais próprias do mundo letrado, dando continuidade à sua formação e ação, agora como sujeito leitor. Cosson (2014) afirma que a leitura é ao mesmo tempo *cognitiva e social*. Estar introduzido no mundo letrado é um ato político.

A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas. (p. 40).

Com isso, compreende-se o apelo por uma educação em que a leitura literária se faça presente, como uma prática que contribui para a formação subjetiva, social e política dos estudantes. Direcionando nosso olhar para este incentivo nas escolas, observamos que, nas últimas décadas ocorreu um processo de mudança e politização das discussões educacionais quanto à complexidade de *formar leitores*. Nesse sentido, Munita (2024), ressalta:

[...] esse uso extensivo de livros pelos estudantes assim como sua imersão em práticas de leitura constantes e diversas, insere-se numa visão cada vez mais ampliada da escola como verdadeira porta de entrada para a ágora da cultura. (p. 47)

Entretanto, no Brasil, ainda que a escola se proponha a ofertar leitura literária, o que é visto como uma iniciativa de democratização cultural e social, é importante ressaltar que a perspectiva que se sustenta sobre os princípios de igualdade, diversidade e equidade educacional é relativamente recente e envolve conflitos com a tradição. Atualmente, a Base Nacional Curricular Comum propõe enxergar a leitura literária como um ato:

[...] capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. (BRASIL, 2017, p. 523)

A realização de tais horizontes é um desafio que supõe esforços para a formação de mediadores, tema a que se dedica este trabalho.

2.1.2 A decifração

O processo de decifração, lembra Cosson (2014), é uma estação necessária da experiência com a literatura: “Entramos no texto através das letras e das

palavras”(p.40); é preciso ler textos para a inserção no mundo escrito. Assim, alfabetizar-se é um processo importante na formação leitora, pois é por ela que o sujeito torna-se independente no seu relacionamento com a palavra escrita. Na medida em que a mediação leitora envolve lançar mão desse saber e que questões relacionadas com o seu domínio estiveram presentes na experiência do projeto sobre o qual se debruça este estudo, acredito ser pertinente retomar brevemente algumas das discussões sobre os desafios e as escolhas políticas implicadas na adoção de concepções e métodos de alfabetização, no Brasil.

À luz de Freire, cujas ideias vêm norteando este estudo, é evidente que a assimilação gradativa da relação entre a palavra falada e a escrita, estabelecendo correspondências por meio da memorização de letras, formação de sílabas e palavras, não pode desconsiderar os usos sociais da linguagem. Como bem observa Carvalho (2005), citando Magda Soares (2003) :

Alfabetizar e letrar são processos distintos, porém interligados. Como disse Magda Soares (2003), é possível alfabetizar letrando, isto é, podemos ensinar crianças e adultos a ler, conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler.(CARVALHO, 2005, p. 9)

No entanto, nem sempre foi essa a concepção vigente nas escolas. Assim, recorro às contribuições da professora Maria do Rosário Mortatti, realizadas no período pandêmico, segundo as quais devemos enxergar a alfabetização por uma abordagem histórica, que não deve despertar nostalgia ou repulsa, mas serve para desenvolvermos uma tomada de consciência de que somos seres políticos, históricos e sociais. E por isso o passado da educação também nos constitui. Devemos sobretudo compreender que os métodos tradicionais de alfabetização se fazem ainda presentes nas escolas brasileiras.

A abordagem que valoriza o domínio técnico da língua escrita prioriza a codificação e decodificação do sistema alfabético. O ensino é feito a partir da repetição e da memorização de letras, sílabas e palavras, desconsiderando seus sentidos e as práticas sociais ligadas à escrita, no esforço de constituição das regras da correspondência entre o oral e o escrito. Nessa perspectiva, o professor ocupa o papel de transmissor do saber, como se fosse o único detentor do conhecimento, desconsiderando os saberes prévios dos sujeitos. O principal recurso didático é a cartilha, acompanhada de exercícios mecânicos e repetitivos, o que dificulta a

construção de sentidos para o que é lido e para o próprio ato de ler, afastando, nesse momento, os estudantes das práticas sociais existentes na leitura e escrita.

Os avanços das pesquisas sobre alfabetização consolidaram a crítica a essa abordagem exclusivamente técnica, pelos prejuízos que ela acarreta, principalmente para os estudantes que não tiveram prévia convivência com práticas leitoras na família e na comunidade em que foram inicialmente socializados. Dessa forma, a perspectiva mais recentemente valorizada é a *discursiva* que, baseada em Vigotsky e outros autores, valoriza a linguagem como prática social, histórica e cultural, reconhecendo que o processo de aprender a ler e escrever vai muito além da simples decodificação de letras. Para essa abordagem, a linguagem faz parte do discurso interno do sujeito, assim como o conhecimento que constituímos de nossas práticas sociais.

Isso passa a exigir dos professores que apresentem contextos plurais de uso da escrita, na busca de sensibilização, de tal forma que ler e escrever impliquem para os estudantes uma ampliação das maneiras como eles participam da sociedade, um ensino que inclui o convite para que venham fazer parte desse mundo letrado por completo. De acordo com essa perspectiva, a criança aprende a ler e escrever quando encontra função e propósito para essas atividades. Assim, o movimento inicial de sua escrita é compreendido como discurso, como afirma Smolka (1988), isto é, como produção de sentidos situada socialmente. Trata-se de um processo que deve ser entendido em sua dimensão viva, histórica e interacional, e não fragmentado em etapas formais ou reduzido a exercícios técnicos. Assim, fonemas, morfemas, sílabas, palavras, frases e parágrafos não são trabalhados de maneira isolada ou mecânica, mas entendidos como unidades que ganham significado nas relações que estabelecem dentro de textos socialmente significativos.

A partir desse tipo de abordagem, em que a leitura e a escrita emergem de uma perspectiva que estimula o processo de autonomia e emancipação, entende-se que a leitura literária, por seu caráter transformador e não apenas representativo da realidade, a que já aludimos (Jauss apud Zilberman, 2001) configura-se como um instrumento de *democratização do ser humano*, o qual, de acordo com Soares (2004), é capaz de tornar o homem mais tolerante, compreensivo, menos alheio às diferenças e capaz de eliminar barreiras de tempo e espaço para se relacionar com vozes de diferentes momentos e realidades sociais.

No entanto, para assumir, na atualidade, a tarefa de formar leitores, levando em conta toda a dinâmica que vimos acompanhando, é necessário ter consciência de que, mesmo com os avanços nas perspectivas teóricas sobre a alfabetização, os métodos tradicionais e seus impactos negativos para a trajetória de inserção dos estudantes no universo das práticas letradas ainda se fazem presentes no cenário educacional brasileiro. Recentemente, em 2019, o ex-presidente Jair Bolsonaro, por meio da Política Nacional de Alfabetização, resgatou o método fônico como suposta solução para os baixos índices de alfabetização, apresentando-o como uma “novidade”, apesar de se tratar de uma metodologia historicamente já constituída e amplamente utilizada ao longo do século XX. Conforme dialoga Mortatti (2020), recorrer a uma metodologia do século passado como resposta aos desafios contemporâneos da alfabetização significa desconsiderar a história e ignorar os avanços produzidos pelas ciências sociais e educacionais.

A desvalorização desses avanços pode contribuir para o retorno de uma compreensão reducionista da alfabetização, e a adoção de práticas que tendem a acentuar desigualdades educacionais já existentes. Além disso, a reedição dessas concepções e práticas evidencia a fragilidade da unidade do sistema educacional brasileiro, o que, segundo Saviani (2008), decorre da ausência de um federalismo cooperativo efetivo, no qual os entes federativos compartilhem responsabilidades e intencionalidades em torno de um objetivo comum. As fragilidades e os problemas de aprendizagem decorrentes da política de alfabetização assumida pelo governo federal à época foram ainda mais agravados no ano seguinte à sua implementação, em razão da pandemia da COVID-19, que aprofundou as desigualdades e expôs as limitações estruturais da educação pública no país.

Ao comparar o Brasil de 2019, no período pré-pandêmico, com o cenário de 2021, já no contexto pós-pandêmico, estudos e relatórios produzidos pelo próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (2024), bem como por pesquisadores da área da educação, evidenciaram uma lacuna significativa entre as expectativas em relação às aprendizagens das crianças e a realidade efetivamente avaliada, hiato que ainda se reflete nos indicadores educacionais atuais. Tal distanciamento foi intensificado pela falta de acesso a materiais adequados, pela ausência de mediação pedagógica contínua e pela escassez de diálogos diretos nas situações de aprendizagem, capazes de ampliar o repertório sociocultural dos estudantes e

indispensáveis para a compreensão dos diferentes contextos de aprendizagem, por parte dos professores.

Nesse sentido, tornou-se ainda mais evidente a centralidade de um ambiente social que valorize e estimule as práticas de letramento. Crianças inseridas em contextos familiares com pouca exposição à linguagem escrita enfrentaram maiores dificuldades, o que comprometeu não apenas o desenvolvimento das habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também a capacidade de compreender, interpretar e interagir com os textos de forma crítica e socialmente significativa. Afinal de contas, como ressalta Alves (2013), precisamos nos perguntar e saber responder sobre o porquê das crianças frequentarem a escola: seria apenas um movimento econômico?

Responde a nossa filosofia econômica que é para formar bons profissionais, para que os jovens consigam se encaixar no mercado de trabalho, Mas isso equivale a dizer que o objetivo da educação é transformar crianças e adolescentes em ferramentas, utensílios, objetos úteis. Pois é isto que é um profissional: um corpo que foi transformado em ferramenta. Mas isso não pode ser o objetivo da educação. Como disse o professor do filme A sociedade dos poetas mortos, engenharia, medicina, química, eletrônica e saberes semelhantes são coisas boas, “meios” para viver. Mas esses saberes não nos dão “razões” para viver (Alves, 2013, p 15)

O resgatar de um método que tende a ser passivo, centrado na reprodução de conteúdos, onde o professor ocupa o papel de único detentor do conhecimento, distância os estudantes da formação leitora, pois nesse processo a leitura de textos literários não ocorrerá de forma a tornar o leitor um *sujeito experiência* (Larrosa, 2002). É evidente que não se lê sem o decifrar, mas a decifração sem intenção comunicativa, a qual contribui para uma formação integral do indivíduo, desvaloriza a própria leitura e a literatura, como produção social que investe na transformação dos sujeitos e do mundo.

As considerações anteriores se justificam, no curso deste estudo, na medida em que trazer à tona os conflitos político-educacionais dos últimos anos em torno dos processos de alfabetização e letramento permite que consideremos de maneira fundamentada possíveis implicações das trajetórias escolares dos estudantes da turma em que se desenvolveu o projeto em análise para a sua participação nos eventos de leitura.

2.1.3 A interpretação

A partir disso, chegamos à etapa que Cosson chamou de *interpretação*. Neste processo, o sujeito assume o papel autônomo e ativo, elaborando sua compreensão do texto com base em seus repertórios e assim sendo capaz de construir novos sentidos, ao entremear a obra com as significações que atribui ao mundo, segundo sua individualidade e formação sócio-cultural. Em consonância com Lajolo (1988), “Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto.” (p. 59). Embora, de um modo ou de outro, a interpretação esteja presente em qualquer processo de leitura, a potencialização desse processo requer uma construção para a qual a intervenção de um mediador é importante. Do ponto de vista educacional, a formação leitora deve ser atravessada por relações de mediação que possibilitem ao sujeito ampliar suas formas de compreender textos, mundos e a si mesmo.

Sendo assim, o momento da interpretação perpassa dois movimentos articulados. O primeiro, que o autor denomina *momento interior*, destaca-se pela particularidade do sujeito e por sua construção ativa na articulação da leitura de mundo à da palavra. Retomamos aqui o leitor descrito por Bajour apud Barthes (2012), como aquele que “levanta a cabeça”: o leitor que interrompe a linearidade, que se desloca do texto para pensar, que estranha, questiona e se permite ser afetado. Esse gesto de “levantar a cabeça” simboliza uma leitura viva, na qual o sujeito não apenas recebe sentidos, mas os produz, negociando-os com sua história, suas referências e seus desejos.

Nessa direção, a perspectiva de Cosson (2014) reforça o leitor como centro da experiência leitora. Ao elaborar e testar hipóteses, o sujeito mobiliza saberes prévios, constrói inferências, confirma ou reformula expectativas. A interpretação, portanto, não se reduz à decodificação, mas configura-se como um processo cognitivo e subjetivo de elaboração de sentidos.

[...] Ou seja, partem do leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo. Por isso, a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali escritas. (COSSON, 2014 p. 39)

Isso nos direciona para o segundo movimento, denominado *exterior*. Quando afirmamos que a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar do que apenas das palavras escritas, reconhecemos que o texto não é um

objeto fechado, mas um espaço de possibilidades. Contudo, se estamos expostos a muitos caminhos, qual é o objetivo? Qual o resultado?

Entender que as expectativas do leitor podem, às vezes, limitar os sentidos que ele atribui ao texto é importante. É preciso reconhecer que a leitura vai além do que está escrito, assim como não se resume apenas à subjetividade de quem lê. O leitor é tão importante quanto o texto, porque é na interação entre eles que o sentido é criado. Essa criação não é algo neutro ou isolado, mas acontece dentro de um contexto social. Portanto, ler é uma ação que envolve tanto uma apreciação estética quanto uma interpretação, sendo inicialmente subjetiva embora carregada de significados compartilhados, reconstruídos no corpo a corpo do leitor com o texto.

Pensando nisso, Cosson (2014) comenta que: “[...] o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve o autor, leitor e comunidade” (p. 40-41). Assim, mesmo quando uma pessoa lê sozinha, essa prática tem um caráter social, pois o significado não pertence apenas ao leitor ou ao texto em si. Ele também é influenciado pelas normas, valores e discursos presentes na sociedade em que estamos inseridos.

Entendendo que este é um momento de um processo gradual e intencional, que exige a inserção do leitor em um espaço social e cultural em que a leitura e a literatura têm lugar, como um bem comum a muitos, necessariamente voltamos nosso olhar para a escola, visto que ela, nos dias atuais, cumpre um papel crucial como um espaço que fortalece a promoção da cultura e do universo literário, o qual não pode ser apresentado por um olhar tecnicista e mecânico. É nesse espaço que se pratica a interpretação em seu segundo momento, segundo Cosson: o coletivo. O autor sublinha a importância de garantir tempo e espaço para que as leituras subjetivas realizadas no contato direto do leitor com a obra se encontrem, confluindo ou confrontando-se com outras, de modo que o texto seja recriado mais uma vez, na coletividade. Isso pode acontecer por meio simplesmente de conversas, debates ou de produções colaborativas como mostras, julgamentos simulados e outros. Esse segundo momento da interpretação tem na escola o seu lugar privilegiado.

Assim, quando Soares (2002) destaca que escolarizar a literatura é inevitável, não o faz de forma pejorativa, pois a escola é um espaço responsável por aprendizagens que compõem a formação humana.

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar *não é* a escolarização da literatura, mas a inadequada, errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desconfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (É preciso lembrar que essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura, mas também com outros conhecimentos, quando transformados em saberes escolares.)” (SOARES, 2002, p. 22).

Com base no percurso apresentado, compreende-se que a formação de leitores não se constitui como um processo neutro, técnico ou espontâneo, mas como uma construção histórica, social e política, profundamente marcada pelas concepções de alfabetização e de linguagem que orientam as práticas escolares. A escola, enquanto espaço privilegiado de acesso à cultura escrita e literária, assume um papel central nesse processo, podendo tanto ampliar quanto restringir as possibilidades de experiência leitora dos sujeitos.

Nesse contexto, a leitura literária configura-se como um potente instrumento de democratização cultural, capaz de promover autonomia, diálogo e emancipação, desde que não seja reduzida a um conteúdo didático esvaziado de sentido. Assim, formar leitores exige um compromisso ético e político com práticas pedagógicas que reconheçam a historicidade da alfabetização, valorizem os saberes dos sujeitos e compreendam a literatura como experiência estética, social e humana.

3 A AÇÃO E FORMAÇÃO DO MEDIADOR

Ao longo deste estudo, foram apresentadas algumas das perspectivas teóricas que sustentam e ajudam a compreender, na atualidade, a formação leitora, particularmente a que acontece no âmbito escolar. Trata-se de um processo histórico, social e político, o qual está profundamente atravessado pelas concepções de linguagem que orientam as práticas pedagógicas, por meio das quais pode ter lugar uma experiência estética e ética, mobilizada por afetos, memórias e repertórios, em que o leitor venha a assumir papel ativo na construção de sentidos, articulando sua subjetividade com o que recebe e devolve à coletividade.

Dada a relevância do espaço escolar como aquele em que se reúnem condições para que ocorra a experiência da leitura literária, cabe reconhecer a necessidade de construção de propostas pedagógicas sensíveis à formação leitora.

Nesta seção, vamos tentar responder qual o papel do mediador de leitura literária em círculos de leitura no âmbito escolar, considerando o cenário atual: a recente implementação da disciplina de círculos de leitura como componente curricular nas escolas da prefeitura do Rio de Janeiro.

3.1 Os círculos de leitura no contexto escolar

Esse espaço, de círculos de leitura, abriga uma prática coletiva que reúne os estudantes, e pode estimulá-los a serem leitores assíduos, por meio de atividades cujo propósito central é partilhar e interpretar textos literários. Segundo a definição da versão preliminar do documento:

O círculo de leitura deve fortalecer o pilar de protagonismo juvenil e auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos mais variados gêneros literários, assim como as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da socialização de escolhas, leituras, escutas, comentários e efeitos que as obras produzem nos leitores, incluindo-se as histórias afro-brasileiras, africanas e indígenas, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (p.5)

Contudo, é importante apontar que a experiência que este estudo enfoca não pode ser generalizada, nem pretende revelar algo universalmente válido sobre os Círculos. No projeto de extensão pudemos ter notícia, através do testemunho da professora responsável, de que não há uma orientação clara de como eles devem ocorrer. Apesar da implementação ser uma iniciativa da prefeitura que merece ser elogiada, devemos ressaltar que instaurar a disciplina não é suficiente para resolver o desafio de formar leitores literários.

Um ponto significativo é que, até o final do ano letivo de 2025, professores de quaisquer disciplinas podiam assumir e fazer o que compreendessem como suficiente para esse espaço. O que nos leva a pensar: o espaço curricular existe no título ou ele será ampliado e orientado pedagogicamente? Observamos que, em 2026, as atividades dos círculos de leitura foram incluídas na carga horária dos professores de Língua Portuguesa, e serão desenvolvidas nas próprias turmas pelas quais cada professor está responsável. Ao que parece, portanto, a experiência está em construção, podendo haver alterações e redefinições de propósitos e práticas.

Por conta disso, refletirei sobre minha experiência e a dos colegas participantes do projeto, em sua particularidade, no próximo capítulo; neste, vamos analisar o que os estudiosos do tema entendem como necessário que o mediador constitua como saber e de que forma precisa agir para criar um ambiente de partilha das experiências literárias.

3.2 A leitura literária como democratização cultural e experiência

Quando falamos do espaço em que circulam diversas experiências de leitores com o texto, necessariamente estamos pensando em tempos distintos e múltiplas relações prévias com a variedade de práticas culturais, a serem ampliadas e transformadas pelas atividades voltadas para a formação do leitor literário. Tal processo exige intencionalidade e tempo. Munita (2024) compreende este movimento da seguinte maneira:

[...] hoje entendemos a cultura como aqueles vínculos que, em diálogo com uma grande diversidade de objetos mobilizados em um conjunto igualmente amplo de práticas, possibilitam ao sujeito a autopercepção, a interação com os outros e com o mundo. Nesta perspectiva, toda promoção de cultura, incluindo o incentivo à leitura, se fundamentaria em processos que ajudam a fortalecer esses vínculos e a favorecer a lenta aquisição de atitudes culturais pelo sujeito, o que demanda a dupla continuidade (em termos de tempo e de práticas culturais) (p.44)

Nesse sentido, a leitura literária pode ser compreendida como uma prática formativa. Ao colocar o leitor em contato com outras experiências humanas, a literatura amplia horizontes e contribui para uma atitude de abertura em relação ao outro e ao mundo. Tal perspectiva dialoga com o que afirma Soares (2004), ao destacar o caráter democratizador da leitura literária: ela nos coloca em contato com culturas para além da nossa, evidencia desigualdades e amplia nossa compreensão das relações entre sujeito e sociedade. Como afirma a autora:

A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos – o sentido de relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar é condição essencial para a democracia cultural (p.32)

Desse modo, a experiência literária ultrapassa o âmbito estético e se afirma como prática formativa e política, constitutiva de uma educação comprometida com a ampliação de horizontes e com a construção de sujeitos críticos e sensíveis.

O papel do mediador(a), segundo Soares (2002), é o de permitir à literatura o direito de ser arte dentro da escola. É deixar que o livro desperte emoções, memórias e reflexões, é conceder ao leitor a liberdade e autenticidade de se encontrar ou não na leitura literária, e dela construir novos sentidos. Assim, cada mediação se torna também uma forma de resistência, pois promove um olhar ampliado para o mundo.

Se a leitura literária pode desempenhar esse papel formativo, isso se deve também ao modo particular como o sujeito se relaciona com o texto. Diferentemente de outras práticas de leitura, a leitura literária supõe uma abertura do leitor à experiência. Nesse sentido, Larrosa (2002), dialogando com Heidegger (1987), compreende o sujeito da experiência como aquele que se deixa afetar pelo encontro com o mundo e com a linguagem.

[...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (LARROSA, 2002, p 25)

A atuação do professor mediador literário pode possibilitar essa experiência da leitura, instigando os leitores a se expressarem e apresentando novas formas de pensar. Ao favorecer esse encontro entre leitor e texto, a mediação contribui para que os estudantes se deixem afetar pela leitura e ampliem suas formas de compreender o mundo.

3.3 O mediador como leitor e parte da comunidade leitora

Assumir o papel de mediador, é, portanto, acolher os sujeitos com vistas à inclusão de novas relações culturais em suas vidas, convocando o leitor à descoberta da língua e de novos sentidos a cada mediação. Acolher, neste contexto, vai além de receber o leitor, significa validar suas interpretações, questionamentos e vivências, reconhecendo que a produção de saberes e atitudes ocorre nessa relação. Dessa maneira, o ato de acolher está diretamente relacionado com a aprendizagem, pois estabelece um ambiente seguro, no qual se pode explorar, investigar o texto e aventurar-se nas interpretações, permitindo-se ser impactado pela leitura literária.

Segundo Petit (2008), ser mediador é aceitar a capacidade de ser alterado pelo que surge “... se deixar levar por um texto, em vez de tentar sempre dominá-lo” (p.161). Ser mediador de leitura literária pressupõe ser leitor anteriormente: “Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor.” (p.161). É preciso que em nossa prática mostremos nosso apreço e o prazer que a obra nos desperta, antes mesmo de evidenciarmos nosso saber e preparo para estarmos ali.

Tornar-se ponte para que floresça o gosto dos livros é sobretudo um ato de enfrentar as condições adversas que atravessam o cotidiano de muitos jovens no contexto escolar, como desigualdades sociais, dificuldades de acesso à cultura escrita e experiências escolares pouco significativas. Assim, mediar a leitura é também uma forma de ampliar as possibilidades de participação no universo da cultura escrita. Ser mediador é possibilitar um espaço seguro capaz de *autorizar* e *legitimar* o desejo de estar inserido no mundo escrito, observando-o e compreendendo-o à sua maneira. De acordo com Petit (2008),

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial. (PETIT, 2008 p.154)

A entrada no universo da leitura permite ao sujeito não apenas elaborar suas percepções e significações, mas constituir e reconhecer sua identidade, as particularidades que nele existem. O ato de mediar é primordialmente um ato político de ser “contra os sistemas rígidos de compreensão de mundo” (Petit, 2008 p.148).

Para isso, o espaço dos círculos de leitura, em consonância com as palavras de Munita (2024), possibilita ir além do acesso a textos; nele existe um facilitador, o qual é essencial, afetando a apropriação de si que os leitores fazem por meio dos textos.

Nesse sentido, a mediação de leitura ultrapassa a simples promoção do acesso aos textos, configurando-se como um processo relacional que envolve a presença de um sujeito capaz de sustentar e qualificar as experiências leitoras. O professor-mediador não apenas aproxima o leitor do texto, mas incide diretamente sobre as formas como esse sujeito se apropria da leitura e produz sentidos a partir dela. Tal atuação exige uma escuta sensível e atenta, que considere não apenas o que é dito, mas também aquilo que se manifesta nas entrelinhas, nos gestos e nos silêncios. Como destaca Cecília Bajour (2012)

“Além de aprender a escutar os silêncios dos textos e colocá-los em jogo nas experiências de leitura, os mediadores podem aguçar o ouvido aos modos particulares que os leitores têm de expressar e de fazer hipóteses sobre seus achados artísticos”. Desse modo, o mediador se constitui como eixo articulador das relações entre texto, leitor e coletivo, favorecendo a emergência de múltiplas vozes e a construção compartilhada de sentidos em um espaço que reconhece e legitima as diferentes formas de participação.” (BAJOUR, p. 39)

Não obstante, para que este espaço de afluência de subjetividade e intersubjetividade exista, devemos estar atentos às maneiras pelas quais promovemos a leitura.

Pensar os círculos de leitura é, antes de tudo, reafirmar o compromisso com a democratização da leitura literária, reconhecendo a centralidade do professor mediador, e compreender a leitura literária como parte de um projeto político, o qual como já observamos.

A ação do mediador possibilita aos leitores em formação a apropriação da carga simbólica presente nas produções da cultura literária, favorecendo não apenas o desenvolvimento do interesse pela leitura, mas também a construção de uma consciência de pertencimento ao universo cultural que ela representa. Ao valorizar a diversidade de repertórios, interpretações e trajetórias, os círculos de leitura constituem-se como territórios de construção de saber, nos quais o conhecimento emerge do diálogo entre diferenças. Nesse espaço, é importante destacar, não se trata de esgotar as possibilidades de aproximação à leitura, que passam, no entender de Munita (2024) e Soares (2003) pela integração do que se faz na sala de

aula com o que ocorre na biblioteca escolar e com um projeto institucional para a formação de leitores. O trabalho do professor mediador deveria, pois, integrar-se a esse empenho mais amplo, que envolve mais de um espaço escolar e um planejamento curricular em que a leitura literária, como conteúdo transversal, estivesse presente em todos os anos escolares, e as habilidades a ela ligadas pudessem progredir ao longo da escolaridade. Nesse sentido, Munita afirma a importância de explicitar como as diversas práticas desenvolvidas contribuem para objetivos educacionais concretos. Como afirma Munita (2024):

Não se trata de esgotar as possibilidades nesse campo, mas sim de expor com clareza como tais atividades contribuem para o desenvolvimento de objetivos educacionais específicos, desde promover a resposta pessoal ao texto ou diversificar o corpus de leitura de um grupo até incentivar espaços de socialização entre leitores ou a aquisição de certos conhecimentos literários, entre outros. (p.156)

Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Michèle Petit (2008), ao compreender a leitura como uma experiência que se constrói na relação entre sujeito e texto, marcada pela abertura, pelo envolvimento e pela produção de sentidos singulares. No entanto, quando a mediação ocorre em espaços como os círculos de leitura, a experiência literária passa a se constituir também no diálogo entre diferentes leitores. Sendo assim, a primeira ação dos mediadores nestas circunstâncias é articular e ambientar um espaço em que a interação de diferentes formas de pensar potencializa a recepção de cada participante e faz com que a interpretação não se restrinja ao primeiro momento destacado por Cosson, e se evidencie não como solitária, mas solidária, sem que se anulem, no entanto, as diferenças.

Nesse contexto, o saber do outro nos direciona a enriquecer nossas visões e nesse entrecruzar das vozes, criam-se sentidos que antes não estavam previstos nem no texto ou no leitor isolado. Essa *democracia da palavra* faz emergir um campo de alteridade e autenticidade, onde até o discordar enriquece e amplia as perspectivas, emancipando os sujeitos de uma visão única e massificada.

3.3.1 Autoatualização da formação mediadora

Podemos concluir que atuar como um professor-mediador significa entender que essa atividade requer um aprendizado de *autoatualização*, (hooks, 2017) marcado pela troca e transformação mútua junto aos estudantes (Freire, 1996). Ao

assumir a responsabilidade de criar um espaço ético de escuta, diálogo e troca de ideias, o mediador aprende.

Na ação mediadora de leitura literária, permitimos que se construa, por parte dos estudantes, o entendimento de que eles podem ser leitores e que existe prazer em "...decifrar a própria experiência...". Esse é um processo que inclui rupturas, havendo, na relação direta com o texto e na relação entre os leitores, respostas inesperadas que confrontam projeções individuais e permitem ao leitor ser lido pelo texto: "...é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar. (Petit, 2008 p.38). O mediador, dessa maneira, é aquele que constrói o cenário para que a leitura seja uma experiência, que o pensamento se amplie e que as pessoas se reconheçam como parte de uma comunidade de leitores.

Nesses momentos, o mediador também se forma, revisitando suas práticas, revendo estratégias, aprimorando a escuta, ampliando sua sensibilidade e reconstruindo a cada encontro sua própria identidade como leitor e educador. Dele é exigida, portanto, a presença atenta, uma boa dose de vulnerabilidade, abertura e disposição para o que é imprevisível, essenciais para a condução do trabalho e a própria formação.

Nesse movimento contínuo de revisão de si e abertura ao outro, o mediador se forma enquanto atua, o que faz necessário avançar nas duas dimensões igualmente – a atuação concreta tanto quanto o processo de se formar mediador. Se, por um lado, a presença sensível, pautada pela consciência ética e política, cria as condições para a experiência literária, por outro, é na forma como intervém, escuta, propõe, planeja e organiza as interações que essa experiência se efetiva como parte de uma ampliação cultural dos sujeitos no espaço coletivo.

Assim, portanto, precisamos compreender que o mediador é, de fato, um sujeito em constante autoatualização, como participante central no seio da comunidade leitora. Dessa forma, é preciso observar como suas ações se configuram no ambiente de leitura e influenciam diretamente a circulação da palavra e a construção de sentidos entre os participantes. Por isso, a seguir, deslocamos o foco da formação do mediador para a sua prática, entendendo que é no diálogo com os discentes que a mediação literária se realiza como uma experiência formativa.

3.4 A atuação do mediador e a condução da discussão literária

A mediação da leitura literária, compreendida como prática situada e relacional, concretiza-se nas formas de atuação do mediador e na maneira como ele conduz os processos de interação entre leitores e textos. Dessa forma, sua ação não se reduz à aplicação de uma estratégia roteirizada, mas envolve um exercício contínuo de escuta, interpretação e tomada de decisões que se constroem no próprio acontecimento da leitura.

Segundo Munita (2024), é necessário compreender a mediação como um campo heterogêneo de práticas, no qual diferentes formas de atuação permitem acolher e responder aos múltiplos sentidos e propósitos que atravessam a formação do leitor. O mediador, por vezes, pode e deve assumir uma postura diretiva, de maneira que organize a participação e proponha diferentes caminhos interpretativos para uma leitura. Ademais, sua presença permite justamente este entrecruzar das vozes, articulando uma conversa mediante as contribuições dos leitores. Desse modo, evidencia-se a necessidade de equilibrar o planejamento com o imprevisto, a intervenção e o silêncio, de modo que sua voz não se sobreponha à voz dos participantes, mas favoreça e facilite a discussão que apresenta.

Se, como vimos, os objetivos de formação leitora se diversificaram, ancorar nossas práticas na repetição de uma única forma de mediação terá pouco sentido; pelo contrário, será necessário pensar em um conjunto heterogêneo de atuações específicas que, articuladas entre si, permitam responder a uma ampla diversidade de propósitos educativos (MUNITA, 2024. p 138)

É nesse cenário que a discussão literária se configura como um espaço privilegiado de construção coletiva de sentidos. Longe de se caracterizar como um momento de verificação de compreensões corretas, ela se estabelece como um espaço de diálogo autêntico. Cabe ao mediador, nesse processo, criar condições para que os leitores expressem suas impressões, formulem hipóteses e dialoguem entre si, mobilizando estratégias como perguntas abertas, retomadas das falas e convites à escuta do outro. Nessa dinâmica, o convite à elaboração de uma leitura subjetiva do texto é uma atividade de base:

Favorecer o encontro individual do leitor com o texto e incentivar a expressão das reações subjetivas e emocionais próprias de toda experiência de leitura tem sido uma das linhas de trabalho mais relevantes (e mais inovadoras, dada a falta de tradição escolar neste campo) nos últimos anos. Pode-se dizer que esse objetivo surge como resposta a um paradoxo bem sintetizado por Gérard Langlade, quando aponta: "não paramos de exaltar a leitura pessoal dos alunos, falando da leitura autônoma e do prazer de ler, mas (...) damos pouco valor didático a preparação e acompanhamento dessa leitura e concedemos a ela menos direito de cidadania (2001, p. 143)" (MUNITA, 2024, p. 139)

A qualidade da discussão literária está diretamente relacionada às formas de atuação do mediador. Uma mediação excessivamente diretiva pode limitar a participação e reduzir a pluralidade de sentidos. Por outro lado, uma atuação que privilegia a escuta e o diálogo tende a ampliar as possibilidades interpretativas e a fortalecer o protagonismo dos leitores. Nesse sentido, a mediação literária se configura como um exercício ético, no qual o mediador sustenta um espaço de convivência com a diferença, reconhecendo que o sentido do texto não está dado, mas se constrói na relação entre sujeitos, linguagens e experiências. Para isso, incluir no planejamento formas de integração e valorização da cultura dos jovens também é importante:

Por sua vez, do ponto de vista dos estudantes, o diálogo entre o espaço de mediação escolar e as práticas de leitura privadas ou extracurriculares tem duplo interesse: primeiro, constitui um reconhecimento de práticas e textos que fazem parte essencial da autoimagem do leitor individual e raramente são legitimados por agentes educativos; segundo, oferece um espaço inigualável de recomendação de leitura entre pares e, portanto, de socialização em torno da leitura (MUNITA, 2024, p.143).

Pensar a mediação literária implica ampliar as fronteiras do que é reconhecido como leitura legítima, acolhendo os repertórios dos estudantes e criando pontes entre suas experiências e o espaço escolar. Trata-se de sustentar práticas que, ao mesmo tempo, legitimem a singularidade do leitor e promovam o encontro com o outro, em uma dinâmica que articula escuta, diálogo e partilha.

Retomando, portanto, as discussões apresentadas ao longo desta seção, compreende-se que a formação leitora, no contexto escolar, não se reduz à aquisição de habilidades, mas se constitui como uma experiência estética, ética e relacional, profundamente atravessada pelas concepções de linguagem que orientam as práticas pedagógicas. Nesse processo, o mediador ocupa um lugar central: é ele quem, ao sustentar espaços de escuta, diálogo e partilha, torna

possível que a leitura literária se realize como experiência viva, na qual o leitor não apenas interpreta o texto, mas se implica, se reconhece e se constitui em relação com o outro e com o mundo.

4 A FORMAÇÃO SEGUNDO O MEDIADOR

Nesta seção, convido-o a juntos a refletirmos sobre a formação do mediador, por meio dos testemunhos de quem vivenciou a mediação literária. Em que medida formamos professores mediadores em nossa experiência no círculo de leitura da Escola Municipal Dilermando Cruz? Aqui, o registro de cada carta, cada relato e cada experiência pretende incentivar o leitor deste estudo a pensar e repensar as formas de ser mediador de leitura literária. Acredito que é nesse movimento contínuo, de escutar, refletir, criticar as práticas docentes, que mantemos viva nossa curiosidade e o desejo de fazer o ato de educar uma eterna aprendizagem, como nos ensina Freire (1996).

A fim de melhor tecer a reflexão sobre as respostas das demais participantes do projeto, optei por apresentar, neste capítulo, alguns fragmentos selecionados de seus escritos, seguidos de considerações elaboradas com apoio teórico. Assim, apenas a carta inicial, de minha autoria, encontra-se a seguir na íntegra. Os textos completos das cartas resposta constam como anexos ao trabalho.

4.1. CARTA CONVITE: DE MEDIADORA; PARA: MEDIADORA

Rio de Janeiro, 3 de Fevereiro de 2026

Caras mediadoras,

Dirijo-me a vocês por meio desta carta com o propósito de registrar e provocar reflexões acerca da experiência vivida no processo de mediação literária compartilhada. Trata-se de um gesto intencional: escrever não apenas como forma de rememorar, mas como possibilidade de compreender, em retrospectiva, os sentidos produzidos ao longo do percurso.

Com frequência, quando se discute a mediação literária, o foco recai sobre os leitores e sobre os efeitos da leitura em seus processos formativos. Nesta escrita, no entanto, proponho um olhar para nós, mediadoras, que sustentamos o espaço do encontro, organizamos as condições da leitura e, ao fazê-lo, também nos vemos afetadas pela experiência. Interessa-me perguntar: o que se transforma em nós quando mediamos leituras? Que aprendizagens emergem desse lugar que não é neutro, tampouco exterior ao processo?

Esta carta nasce após o encerramento dos encontros de leitura do projeto do qual fizemos/ fazemos parte, quando o tempo já permitiu algum distanciamento da prática imediata. Passados alguns meses, tornou-se possível revisitar as

experiências vividas com maior atenção aos seus efeitos mais sutis, aqueles que não se anunciam no momento do acontecimento, mas que permanecem reverberando na formação de quem medeia.

Ao assumir o papel de mediadora literária, percebi-me atravessada por minha própria trajetória como leitora. Cada escolha de texto, cada pergunta lançada ao grupo, cada escuta realizada carregava marcas de experiências anteriores de leituras e de uma docência que se encontra permanentemente em construção. Mediar, nesse sentido, revelou-se não apenas um exercício pedagógico, mas também um processo de auto-escuta e de constante reflexão.

Ao longo dos encontros, tornou-se evidente que a mediação literária não se reduz à condução de interpretações ou à organização de falas. Trata-se, sobretudo, da criação de um espaço relacional no qual textos, sujeitos e experiências se entrelaçam. Nesse espaço, como experienciamos, a leitura ganhou sentidos múltiplos e fomos convocadas a lidar com o imprevisível: percepções inesperadas, silêncios, que em certa medida me preocuparam em primeira instância até compreender que eles também eram significativos.

No primeiro momento lembro de não saber como me colocar, qual das inúmeras questões que eu havia ensaiado se encaixavam para o momento que me acontecia. Tive medo em muitos momentos. Eu não entendi como ser mediadora de cara, e acredito que ainda estou aprendendo, e possivelmente vocês também, bom, talvez seja um sentimento só meu. Tudo bem. O que posso afirmar é que tal vivência produziu efeitos diretos sobre minha compreensão do papel docente. Tudo que estudava nas disciplinas me trazia novas perspectivas, o meu interesse pelos livros se voltou a compreender o leitor, a leitura, a literatura e sobretudo o professor mediador.

A mediação exigiu atenção, ensaio, escuta e disposição para rever certezas. Alguns dos textos já conhecidos por mim, passaram a ser lidos de outras maneiras. Interpretações previamente consolidadas foram tensionadas pelas leituras do grupo. Nesse movimento, fui compreendendo que mediar leituras implica aceitar que o processo formativo é compartilhado e que o mediador também se encontra em formação contínua.

Me recordo do texto que escolhemos para desenrolar tudo, já o conhecia. Mas ao longo da aula e da troca anterior à aula com vocês, eu pude ampliar meu entendimento do texto. Lembro-me de estar nervosa, – como permaneci a cada

encontro, acredito que só fiquei mais tranquila no fim do ano letivo – o texto escolhido por Fabiana, a professora regente da turma, para começarmos foi “Um Apólogo”, de Machado de Assis.

Escrevemos em conjunto várias perguntas sobre o texto para provocar os estudantes, mas à medida que respondiam eles esgotaram com o plano que eu e Suna havíamos ensaiado, por sorte todas se ajudaram e a discussão foi tomando forma. Iniciamos questionando: “Qual o motivo dessa disputa entre as personagens?” “Para vocês a linha realmente foi a ganhadora, por ter ido ao baile?” E cada resposta direcionava a um caminho, por fim já não pensávamos mais apenas nas personagens que tinham falas, e eram as principais, e passamos a pensar nas personagens que só eram citados, a conversa se guiou para falarmos de “prestígio e importância”. Recordo-me de refletirmos que enquanto a agulha e a linha discutiam para saber quem teve a maior importância daquele trabalho, e no fim o prestígio foi destinado a quem sequer estava na briga delas, a Baronesa.

Esse início abriu portas para falarmos da fábula do Leão e o rato, falamos da música “Mãos da Limpeza” de Gilberto Gil do poema “Vozes mulheres” da Conceição Evaristo, falamos de slams com o poema da “Fala” da Dal Farra, deixando um pouco de cada uma de nós sobre o tema que se desenrolou até chegarmos à leitura de um livro completo, que foi Uólace e João Victor. Quando fomos apresentar o livro e fizemos uma recapitulação, essa que quando preparamos me fez ter clareza de que nos direcionamos totalmente para as questões de desigualdades sociais, uma criança teve a mesma reação que a minha quando planejamos o quadro que ligava os temas: “Ah, agora eu entendi. ‘Tá’ tudo ligado!”

Apesar de termos intencionalidade e combinarmos previamente senti que nos primeiros meses estávamos entendendo como funcionaria, isso afetou para que construíssemos um planejamento prévio das conexões dos textos para pensarmos na desigualdade social que se desencadeou a partir da discussão sobre importância e prestígio.

Nosso trabalho foi assim, com passos de formiguinha. Em julho, na chegada e saída de membros, já estávamos compreendendo um pouco melhor como funcionava e entendemos a necessidade de encontros para estudarmos além de praticarmos a mediação literária. Notei que não nos tornamos mediadores da noite para o dia, aprendemos constantemente.

Importante ressaltar que a dinâmica em sala mudou várias vezes, na leitura de “Uólace e João Victor”, percebemos que a leitura em voz alta feita pelos colegas, mesmo com o livro de suporte, gerava certa dificuldade para aqueles que escutavam. Apesar de ser um bom treino para os que liam em voz alta, acabava dispersando uns aos outros. E esse movimento também nos mostrou que alguns deles não conseguiam ler ou entender o que estava sendo lido. O que evidenciou que, ainda que fossem do 6º ano, para alguns o processo de decodificação ainda estava em processo, e me surgiu o questionamento: Como podemos formá-los leitores ainda esse ano? Claro, pensava num resultado imediato, na sede de cumprir a formação leitora, mas por fim compreendi que trata-se de um processo gradual, e apesar de não existir um retorno imediato o que fizemos pode ter ajudado, motivado, ao menos orientou para que o continue.

Na Dilermando Cruz, aprendi que a mediação literária, ela vive em nuances, não trata-se de uma prática linear ou de um movimento rígido. Cada encontro tem sua particularidade, seja pela presença ou falta de algum integrante, mediador ou estudante, atenções, ações, silêncios e vozes, palavras que norteiam o tema. Assim, a experiência evidenciou que a mediação literária não forma apenas leitores, mas incide diretamente na constituição de quem ensina. Ao sustentar o espaço da leitura coletiva, o mediador aprende a lidar com o tempo do outro, com a pluralidade de sentidos e com a necessidade de intervir sem silenciar, de orientar sem encerrar possibilidades. Trata-se de um exercício contínuo de equilíbrio e escuta.

É a partir dessas reflexões que lhe dirijo esta carta. Convido-as a revisitar suas próprias experiências como mediadoras e perguntar os efeitos que esse percurso produziu em sua formação. Que aprendizagens emergiram desse processo? Que deslocamentos se fizeram presentes? De que modo essa vivência tensionou ou ampliou sua compreensão sobre a leitura, a docência e a mediação?

Ainda que tais respostas não se apresentem de forma imediata ou conclusiva, considero fundamental que sejam acolhidas como parte constitutiva do processo formativo. Escrever sobre a experiência, nesse contexto, não visa encerrá-la, mas mantê-la em movimento, reconhecendo sua potência formadora.

Com todo meu carinho,

Ana Clara

4.2 CARTAS RESPOSTAS: UMA ANÁLISE À PARTIR DA TEORIA

4.2.1 Carta da Professora Maria Fernanda

Para dar início às minhas análises trarei fragmentos da carta da Professora Maria Fernanda Alvito, que coordena e participou em campo no projeto de extensão e está me orientando nesta monografia. No seu depoimento, ela destaca o quanto já idealizava o projeto e quanto é importante esse lugar do entrecruzar de vozes.

Fazia um tempo, alguns anos, que eu queria ter um projeto de extensão voltado para a leitura de literatura. Sendo orientadora de estágio, eu frequento as escolas, quando vou assistir meus alunos nas suas regências. Converso durante o ano, pessoalmente ou pelo whatsapp, com os professores, meus parceiros na formação dos licenciandos, e, entrando nas salas de aula, tenho oportunidade de vivenciar um pouco do entrecruzamento de movimentos e vozes que expressam a vida em estado ebulição que é a dos jovens que compõem cada turma, mutante a cada dia. Essa complexidade sempre me fascina e desconcerta um pouco.

Em seguida, em sua carta, a professora assume que dedicou tempo para compreender *as marcas de um processo de formação*. Ao refletir sobre sua participação nos círculos de leitura, evidencia que os círculos de leitura atravessam profundamente o sujeito que realiza a mediação, no caso, nós. Ao rememorar sua participação no projeto, a professora explicita que o processo vivido não pode ser compreendido apenas a partir dos nossos repertórios teóricos, mas sobretudo a partir daquilo que a experiência permite sentir e elaborar. Nesse sentido, desloca a noção de formação para o campo da experiência, o que coloco em diálogo com hooks (2017), que reconhece a prática docente como território de aprendizagem contínua:

Como a formação, apesar de se dar em ambiente coletivo, é uma construção muito singular, sei que para escrever preciso tentar acessar algo de mais pessoal, não bastando comparar as situações que vivemos com os argumentos teóricos que, na minha vida de professora de Didática e Prática de Ensino de Português-Literaturas, têm me ajudado a pensar sobre o ensino da leitura e a aproximação à literatura na escola. Preciso, não abdicar de pensar, mas ficar atenta ao que esse trabalho me fez de fato viver, e ao que, nele, me (trans)formou.

A professora Fernanda explicita também sua dificuldade em ocupar, como orientadora de estágio, o lugar de avaliadora, como tradicionalmente se concebe, nos momentos em que seus alunos experimentam a regência de turma. Seu entusiasmo e perplexidade revela uma vontade de compreender como se dão os encontros entre os jovens e os textos literários e a movem a participar dos encontros questionando em que medida essas experiências contribuem para a elaboração das

leituras de mundo e das projeções de futuro dos estudantes. Nesse sentido, a mediação literária para ela é concebida como um acontecimento, isto é, como possibilidades de evidenciarmos e mobilizarmos marcas significativas presentes nos sujeitos.

Interfiro, sem poder me conter, e isso vem com um entusiasmo e ao mesmo tempo uma perplexidade, uma vontade de saber que não fica satisfeita em observar os futuros professores ensaiando a docência. Acho que esse não é um comportamento comum nem ortodoxo nesse tipo de situação, um momento em que o professor estaria ali supostamente apenas para avaliar, julgando até que ponto a performance do graduando estava a contento. Tenho dificuldades com esse ritual, que frequentemente transgriro, um pouco por opção, outro por falta dela. Sobretudo, são as perguntas que me impelem: como são as vidas que se encontram com os textos na sala de aula? Que textos podem favorecer mais esses encontros de leitura, torná-los acontecimentos, ou, como você diz com Larrosa, no seu trabalho – experiências? Se é que isso acontece, de que modo as aulas em que se lê literatura penetram na elaboração das leituras de mundo dos estudantes? Em que medida esses encontros fornecem ou não material para a construção de suas visões do futuro, nessa fase movimentadíssima que é a adolescência?

O interessante é que a carta expõe uma camada ainda mais profunda, quanto às tensões estruturais que atravessam o cotidiano escolar, como o sentimento de fatalismo diante do fracasso, a descrença no conhecimento e as pressões institucionais impostas aos professores da educação básica. Reconhecer o presente cenário do cotidiano escolar demanda uma relação de proximidade crítica com a realidade, a qual só se faz presente quando se vive realmente a docência e, como bem citado por ela, isso “transforma” quem participa. Sua posição como formadora a convoca a cultivar a esperança na docência sem desconsiderar os desafios concretos da profissão, compreendendo que a formação docente implica estar implicada com os conflitos sociais e políticos que atravessam a escola pública.

Quase sempre sinto pairar no ar um certo fatalismo do fracasso, uma profunda desconfiança nas propostas que as aulas apresentam, que não sei se atinge mais o próprio conhecimento, considerado inútil para quem acha que não vai viver de nada disso, ou a eles próprios, acreditando-se incapazes de saber tantas coisas. Do outro lado estão os colegas professores da educação básica e as pressões que sofrem, entre um alunado difícil e uma gestão que exige desempenho, bons resultados, sem valorizá-los minimamente, e parece, ao contrário, ativamente trabalhar para impossibilitar que seu trabalho seja criativo e empenhado. Convivendo com eles, entendo aqueles que, nesse contexto, são levados a adequar o seu esforço a um mínimo de expectativa, segurando o andor da educação com bravura mas também com uma boa dose de desengano, para se proteger de sofrimentos maiores. Do outro lugar que ocupo, como formadora de professores, no entanto, a acomodação a esse estado não é uma alternativa. A mim cabe cultivar, como for possível, a esperança na docência, que preciso transmitir aos meus alunos, cuidando ao mesmo tempo de não lhes vender ilusões sobre a vida profissional. Difícil. O que sei é que para isso o caminho não é tomar distância da realidade dos conflitos sociais e de política educacional que convergem para as salas de aula, nem buscar trabalhar somente com as escolas em que esses conflitos estão minimizados, porque os professores têm melhores condições de trabalho e os alunos, por sua cultura familiar e social, se mostram menos resistentes ao investimento escolar. Ao contrário, tenho que estar mais próxima, vivenciar, ainda que da posição certamente mais confortável, que é a minha, ao menos uma parte dos desafios que estudantes e professores da educação básica pública enfrentam.

Desse modo, sua escrita revela que o trabalho nos círculos de leitura nas escolas não podem ser compreendidos como aplicação de *boas práticas* mas como um processo sensível de construção de sentidos que mobiliza o professor e suas particularidades

Ao pensar nisso, começou a me parecer insuficiente discutir semanalmente com os formandos os textos de didática da literatura, estudar sobre as “boas práticas”, e assistir às aulas que eles ministram, esperando que as reproduzam; também não era bastante me intrometer uma vez ou outra nas aulas que ministram, para sentir um pouco o gostinho de dialogar naquele espaço, com pontuações que possivelmente me ocorriam por eu não estar tão nervosa quanto eles.

Por fim, ao recorrer à metáfora de “mergulhar as mãos na argila da docência”, as quais são referências diretas ao que escrevi nos capítulos anteriores deste estudo, Fernanda reafirma o que já observamos que para Freire (1996) o professor se forma e reforma neste ambiente com trocas constantes, e destaca o saber que se concebe pela experiência, em movimento vivido, marcado pela disposição de viver, sentir e refletir sobre o fazer pedagógico.

Algo como a passagem que você cita, no seu trabalho em construção, sobre o narrador da tradição, segundo Benjamin: mergulhar as mãos na argila da narrativa, deixando-a marcada no vaso criado; aqui, mergulhar as mãos na argila da docência, e ver que forma essa docência encontra, que sentidos revela. Uma disposição de experiência e de formação, mesmo. Nesse movimento, não havia condenação, mas uma disposição de renegar intencionalmente o desânimo, essa presença que eu sentia com força no ambiente escolar das escolas municipais e estaduais que frequentava.

A idealização feita pela professora na construção do projeto foi no olhar realista, olhar de quem já teve tempo e participação suficiente e entende que, apesar da esperança que devemos ter quanto à diferença que podemos fazer nas salas em que mediamos leituras, é preciso ser humilde:

Queria ingressar nesse meio sem arrogância nem ingenuidade, sem achar que nossa entrada na escola iria alterar profundamente um panorama desenhado por questões sociais e de política educacional amplas e complexas. Com esse norte, me permitia discretamente sonhar: não seria bom se, furando as barreiras, a gente conseguisse sustentar um espaço, nessa instituição formadora que é a escola, em que um pouco mais de troca sobre a mais importante criação, a criação das pessoas e de seus destinos por elas mesmas, pudesse acontecer?

Nesse gesto, evidencia uma escolha consciente por resistir ao desânimo presente em muitos contextos escolares, assumindo a mediação literária como espaço de criação, de reinvenção e de compromisso com a construção de sentidos coletivos. Ao mobilizar, em sua escrita, as ideias de Petit (2008), a professora reforça a compreensão da literatura como possibilidade de abertura na vida dos sujeitos, isto é, como espaço simbólico que permite elaborar experiências, imaginar outros caminhos e produzir mudanças a partir de cada realidade. É nesse horizonte que suas perguntas ganham densidade, não como respostas prontas, mas como um movimento de aposta na potência da literatura.

Não seria bom se a literatura, que é feita para nos provocar, nos sensibilizar, nos fazer ver as palavras conhecidas como novas, e o tempo e a vida transformados no seu tecido, fazendo a gente respirar outros ares, pudesse ajudar nisso? Será que entrar e sair desses mundos outros poderia oferecer suporte para, como sugere Petit, uma “margem de manobra”, uma ruminação por meio da qual alguma coisa nova germinasse, um espacinho de fantasia, um movimento de imaginar em que esse fatalismo que parece habitar em tantos dos rostos tão jovens fosse menos acachapante? Será que um certo modo de convidar para a conversa sobre os textos literários, tão ricos de estímulos, poderia dar um impulso, um pouco que seja, para isso? Para entrar numa via de resposta, nunca definitiva, a essas perguntas foi que me lancei a esse trabalho, e assim encontrei você, Suna e Fabiana, três mulheres com esperança, vontade de trabalhar e uma necessidade de mexer com a realidade, movimentá-la, e dar sua contribuição ao mundo, por meio do fazer diário da educação.

A primeira carta, portanto, contribui para compreender os círculos de leitura como territórios formativos que articulam teoria, experiência e esperança, constituindo-se como potência estética, pedagógica e política na formação de professores leitores e mediadores. Nesse sentido, evidencia-se que a formação não se esgota na apropriação de referenciais teóricos, mas se produz no encontro vivo entre sujeitos, textos e contextos, atravessando e (trans)formando aqueles que se implicam nesse processo. Ao revelar uma docência que se constrói na escuta, na abertura e na disposição para viver a experiência, a carta reafirma a mediação literária como espaço de criação de sentidos e de resistência frente às adversidades do cotidiano escolar, sustentando, ainda que em brechas, a possibilidade de outros modos de ler, ensinar e existir.

4.2.2 Carta da Professora Fabiana

A carta de Fabiana, professora responsável pela disciplina Círculo de Leitura na turma de sexto ano em que se desenvolveu o projeto, traz uma resposta que se relaciona com minha própria percepção, exposta na carta que enviei, sobre a mediação de leitura, afirmando que ela consiste em uma prática relacional e formativa. Isso se explicita ainda no início da carta, de maneira mais ampla, quando a autora afirma que:

“Como você disse, a mediação de leitura exige de nós um olhar sobre o outro e sobre sua formação leitora, mas também requer de nós um olhar sobre o nosso percurso, pois caminhamos juntos com os estudantes. Sua visão de mundo enriquece a nossa, porque difere dela em muitos aspectos, e nos atravessa e faz refletir sobre algumas questões que antes, talvez, não tenhamos cogitado.”

Esse trecho evidencia uma concepção dialógica da mediação, na qual não há hierarquia rígida entre quem ensina e quem aprende, mas sim um processo de

construção compartilhada. Tal perspectiva se aproxima do que propõe Bajour (2012), ao compreender a mediação como um espaço relacional, em que o sentido emerge da interação entre sujeitos e da escuta sensível.

A dimensão da transformação do próprio mediador também aparece de forma significativa. Ao reconhecer que o contato com os estudantes provoca deslocamentos e reflexões, a autora explicita que a mediação não é unilateral. Isso pode ser relacionado ao conceito de “eu mediador”, de Munita (2024), no qual se concebe o mediador como igualmente afetado pela experiência estética e pela interação com os leitores, constituindo-se nesse processo. Outro aspecto central é a preocupação com o preparo e a intencionalidade pedagógica, evidenciada no seguinte trecho:

Esse é um ponto importante: nós precisamos, antes de tudo, conhecer o texto com o qual vamos trabalhar, lê-lo nas entrelinhas, anteciparmos as possíveis dúvidas que surgirão e estarmos preparadas para aquelas que não antecipamos. A partir dessa primeira leitura, pudemos pensar em como organizar nossa sequência de leitura, sem esgotar o tema de importância vs privilégio, mas aprofundando-o através de outros textos de outros gêneros, aproveitando para introduzir conceitos importantes para a formação dos estudantes.

Interessante é que, aqui, observa-se que a mediação envolve planejamento, estudo e construção dos caminhos a que cada leitura nos direciona, e constitui um percurso que se faz com base no texto. No entanto, essa organização não se dá de forma rígida, e a própria professora reconhece em sua carta o caráter dinâmico desta prática:

Percebemos que cada aula é única e diferente da anterior. O que funcionou bem num dia não necessariamente funcionará bem no outro. E precisamos estar sempre nos reinventando

Essa tensão entre planejamento e imprevisibilidade evidencia a complexidade da mediação, que exige do professor flexibilidade e sensibilidade diante das situações concretas. A carta também explicita os desafios relacionados à heterogeneidade dos estudantes, como no trecho:

E isso de se deve também ao fato de estarem em níveis distintos no processo de alfabetização. Muitos alunos com dificuldades relacionadas a questões de ordem neuropsicológica, com e sem laudo, o que nos colocou em uma posição delicada de como saber lidar com tanta diversidade.

Esse fragmento revela a dimensão real e desafiadora da prática pedagógica, em que o mediador precisa lidar com diferentes tempos, modos de aprender e

condições de participação. Essa perspectiva dialoga com as considerações que fizemos neste estudo sobre a diversidade de abordagens sobre o processo de alfabetização que convivem na realidade educacional brasileira, produzindo trajetórias diversas de estudantes quanto às capacidades de decodificação e às relações com o universo dos letramentos sociais. Dialoga também com as reflexões de Petit (2008), ao reconhecer a leitura como um espaço de construção subjetiva que não se dá de forma homogênea, mas atravessada por múltiplas experiências e condições. Outro ponto relevante é a valorização da diversidade de linguagens e gêneros, evidenciada quando a autora relata:

Passeamos por músicas de Gilberto Gil (A mão da limpeza), Emicida (Principia) e Mc Cabelinho (Carta aberta), pelo Slam de Dall Farra (Fala), pela poesia de Conceição Evaristo (Vozes mulheres) e pela leitura de dois contos completos, Uólace e João Victor, de Rosa Amanda Strausz, e O bife e a pipoca, de Lygia Bojunga, além de finalizarmos com um conto africano sobre a filosofia Ubuntu, que consolidou, no meu entender, o nosso vínculo com os estudantes.

Permitir o acesso a tal diversidade de linguagens amplia as possibilidades de acesso à leitura e favorece o engajamento dos estudantes, ao articular diferentes formas de expressão e repertórios culturais, contribuindo para uma formação leitora mais plural e inclusiva com relação às suas experiências anteriores. O texto da carta resgata ainda a dimensão afetiva da mediação, em destaque no trecho:

Cecilia Bajour nos fala desse espaço de mediação, um espaço relacional que permite que a ação se desenvolva e se renove de acordo com o vínculo entre os sujeitos. Nosso vínculo foi sendo construído ao longo do ano e isso ficou perceptível no último encontro quando a despedida se consolidou em abraços e lágrimas. Esse foi o selo de aprovação do nosso trabalho: o reconhecimento dos estudantes e a certeza de que ali havia se construído algo importante, significativo e único.

Assim, o sucesso da mediação não se limita à compreensão de decifração do texto, embora esta seja uma etapa importante, mas se manifesta na construção de vínculos significativos com o texto e entre os leitores, aí incluído o mediador. Reforçando o caráter sensível dessa experiência, o trecho a seguir aponta para uma concepção ampliada de leitura, que ultrapassa o texto escrito e se articula com a experiência de vida, aproximando-se de uma perspectiva formativa e crítica:

Nosso estudo é constante, nossa leitura deve ser diária, tanto dos textos impressos, músicas, filmes, como da vida. Ler o mundo, ler as pessoas, ler o tempo, a natureza, ler a nós mesmas. Essa percepção de nós e do outro é o que engrandece o nosso fazer cotidiano. É o que nos torna melhores e o que fica de nós nos nossos alunos.

Portanto, com sua carta, a professora Fabiana evidencia uma compreensão de mediação que transcende o ensino técnico da leitura, configurando-se como uma prática humanizadora, reflexiva e profundamente implicada na formação dos sujeitos, tanto dos estudantes quanto do próprio mediador.

4.2.3 Carta da extensionista Suna

Suna, minha colega extensionista no primeiro semestre de 2025, optou por enviar sua carta em um formato menos tradicional, utilizando-se do contato direto via WhatsApp para compartilhar uma mensagem extensa. Tal escolha será considerada nesta análise, da qual destaco os trechos mais significativos.

Analisando a mensagem, noto o quanto a mediação literária não se limita ao ato de ler, exige uma ação intencional formativa que se configura no trajeto a um reencontro de si e sensibilização. Tal perspectiva dialoga com Petit (2008), ao compreender a leitura como experiência capaz de tocar dimensões subjetivas profundas, permitindo ao leitor elaborar o mundo e a si mesmo. Nesse lugar, a mediadora afirma que: *“nos propusemos a construir um percurso que não fosse apenas de leitura, mas de sensibilização e ampliação de consciência”* evidenciando uma concepção de leitura literária que ultrapassa a dimensão técnica e se insere no campo da formação humana.

É interessante perceber, por meio do relato de Suna, o quanto ela consegue destacar uma fluidez nas nossas práticas, quando relata como começamos e sublinha a diversidade de linguagens que, em nosso trajeto, mobilizamos.

Ao longo do processo, trabalhamos com diferentes linguagens, músicas, um conto e dois slams, com o objetivo de aprofundar discussões sobre classe, raça e desigualdade social.

Assim, ela destaca ao narrar nossa prática que, apesar da nossa intencionalidade e planejamento, a turma foi nos conduzindo pela temática de acordo com as respostas que surgiam aos textos, evocando outras referências em nós, que iam sendo integradas ao repertório, para dar continuidade à conversa literária. Como vimos anteriormente, a grande potência do círculo de leitura consiste em permitir que a palavra circule, e ao ser partilhada faz com que os sentidos não fiquem pertencendo apenas a um único sujeito, mas sim ao coletivo em que se constroem e partilham.

“Aos poucos, era possível perceber que as ideias iam sendo assimiladas, como se suas mentes estivessem sendo, de fato, adubadas para receber algo mais denso. Foi então que introduzimos o livro Uólace e João Victor, que apresenta a história de dois meninos inseridos em realidades completamente distintas, mas atravessados por experiências humanas que, em muitos aspectos, se aproximam.”

A metáfora das “mentes sendo adubadas” revela um gesto que reafirma a leitura literária como um ação que não deve ser imposta, mas que é construída em processo gradual de aproximação e possibilidades, o que se aproxima de Munita (2024), ao entender a mediação como um gesto que cria condições para que o leitor se envolva, se implique e construa sentidos na experiência com o texto. A extensionista revela também algo importante que transcende a construção ativa de sentidos, que Petit (2008) nomeia como criar espaços simbólicos onde o sujeito se vê, se encontra e elabora a sua própria experiência.

O envolvimento dos alunos com a narrativa foi intenso. Eles se reconheceram, se surpreenderam e, em muitos momentos, se confrontaram com questões que talvez nunca tivessem nomeado antes. Apesar dos desafios ao longo da leitura, especialmente na condução até a conclusão do livro, a resposta da turma foi extremamente significativa e encorajadora para o trabalho de mediação.

Suna conclui dizendo que lamenta não ter concluído o projeto, o que é um ponto sensível para a sua experiência. Mas ao fim ela destaca o que aprendeu sendo e se formando mediadora de leitura literária:

Infelizmente, não pude acompanhar o encerramento do processo com os alunos, o que foi, para mim, um ponto sensível dessa experiência. [...]O envolvimento dos alunos com a narrativa foi intenso. Eles se reconheceram, se surpreenderam e, em muitos momentos, se confrontaram com questões que talvez nunca tivessem nomeado antes. Apesar dos desafios ao longo da leitura, especialmente na condução até a conclusão do livro, a resposta da turma foi extremamente significativa e encorajadora para o trabalho de mediação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, busquei refletir sobre o professor-mediador e os processos que perpassam sua formação no contexto de mediação da leitura literária, articulando contribuições teóricas às experiências vividas no projeto de extensão Ler, Conviver e Transformar-se. Ao longo desse percurso, a investigação se constituiu não apenas como um exercício analítico, mas como um movimento de retorno à prática, no qual foi possível revisitar experiências, refletir sobre elas e ressignificá-las à luz de uma perspectiva crítico-reflexiva, compreendendo, com Freire (1996), que não há prática docente que se sustente sem o exercício rigoroso de pensar criticamente o próprio fazer.

Nesse movimento, a escolha metodológica pelas cartas mostrou-se não apenas um recurso de registro, mas um dispositivo de produção de conhecimento. Ao escrever, reler e analisar as cartas — minhas e das demais mediadoras — tornou-se possível acessar uma dimensão da formação que escapa às descrições objetivas: aquela que se inscreve nos afetos, nas dúvidas, nas hesitações e nos deslocamentos que atravessam o sujeito que medeia.

Assim, as cartas não apenas ilustram a experiência, mas a constituem como campo de reflexão, evidenciando que a formação do professor-mediador se produz na e pela experiência, tal como sugerem as discussões de Larrosa (2002). Retomar, neste ponto, as palavras de Jorge Larrosa não é apenas um gesto de citação, mas de reafirmação do que sustenta esta pesquisa: não há experiência onde nada nos toca, onde nada nos passa, onde nada nos afeta. A leitura literária, quando mediada de forma sensível e aberta, rompe com essa lógica da indiferença e instaura a possibilidade de acontecimento. Acontecimento, este, que não se controla, não se antecipa e não se reduz a resultados mensuráveis.

As experiências vivenciadas no projeto evidenciaram que o encontro com a literatura e, consequentemente, a construção dos letramentos literários não se realiza de forma imediata ou homogênea. Em diferentes momentos, o que emergia eram silêncios, hesitações e formas diversas de participação, que inicialmente poderiam ser compreendidas como dificuldades, mas que, ao serem analisadas com maior atenção, revelaram a complexidade dos processos formativos implicados na mediação. Nesse sentido, fui levada a compreender que tais manifestações não dizem respeito apenas aos sujeitos leitores, mas também à própria atuação do mediador e às condições em que o encontro se constrói. Esse deslocamento

implicou reconhecer que as dificuldades não se localizam exclusivamente nos sujeitos leitores, mas emergem da relação entre mediador, leitores, texto e condições de produção da leitura, evidenciando o caráter relacional e situado da experiência literária.

Esse deslocamento foi fundamental: deixou-se de compreender tais manifestações como falhas individuais dos estudantes para reconhecê-las como expressões de um processo relacional, situado na intersecção entre mediador, leitores, texto e condições concretas de realização da leitura. As cartas analisadas reforçam essa compreensão, ao evidenciarem que a mediação literária não atua sobre sujeitos isolados, mas se constrói no entre – no espaço de relação em que sentidos são negociados, tensionados e compartilhados.

As situações acompanhadas no projeto evidenciaram que a aproximação dos sujeitos com a literatura não se orienta por linearidade nem por previsibilidade. Nesse sentido, sustento que a leitura literária, no contexto investigado, não se reduz à apropriação de competências, tampouco pode ser circunscrita a desempenhos observáveis. Tais indícios permitiram compreender que a relação com o texto literário não se esgota no domínio de habilidades, mas envolve processos de autorização, pertencimento e negociação de sentidos, atravessados pelas trajetórias e pelas formas de inserção dos sujeitos no espaço escolar. As falas das mediadoras, especialmente quando relatam momentos de reconhecimento, estranhamento ou identificação dos estudantes com os textos, evidenciam que ler literatura implica, antes de tudo, sentir-se autorizado a participar desse universo.

A partir dessa inflexão, sustento que a leitura literária, no contexto investigado, não se reduz à dimensão técnica, tampouco pode ser circunscrita à aprendizagem de conteúdos que se possam listar e checar com exatidão. As cartas tornam visível que mediar não é conduzir interpretações nem aplicar procedimentos previamente definidos. Trata-se de um processo que envolve dimensões de autorização, pertencimento e implicação subjetiva, no qual os sujeitos negociam sentidos a partir de suas trajetórias e de suas formas de inserção no espaço escolar e na vida social. Nesse sentido, este estudo contribui para a produção de conhecimento sobre a educação literária ao evidenciar que os letramentos literários não se constituem prioritariamente no domínio de saberes conceituais e procedimentais, mas na possibilidade de os sujeitos se reconhecerem como participantes legítimos de uma prática cultural, o que desloca o foco das

metodologias para as condições de participação e a apropriação de lugares no espaço social.

É nesse horizonte que a mediação se redefine. Em vez de operar como aplicação de procedimentos ou condução de interpretações, ela se afirma como prática de sustentação das condições de possibilidade do encontro. Isso implica reconhecer o imprevisível como dimensão constitutiva do trabalho docente e, portanto, não como falha a ser corrigida. Ao mediador cabe sustentar o tempo da elaboração, acolher o que não se traduz imediatamente em palavra e operar a partir de uma escuta que não se restringe ao dito. Nessa perspectiva, o silêncio deixa de ocupar o lugar de ausência para ser compreendido como forma de presença, um modo de participação que exige do mediador uma atenção às nuances do processo, em diálogo com as contribuições de Bajour (2012). Assim, esta pesquisa corrobora as formulações da autora, ao deslocar a compreensão do silêncio de um indicador de não aprendizagem para um elemento constitutivo da experiência de leitura, ampliando as formas pelas quais se reconhece a participação dos sujeitos.

Ao mesmo tempo, as cartas revelam que esse processo não transforma apenas os estudantes. Ao narrar suas experiências, as mediadoras explicitam seus próprios deslocamentos: o medo inicial, a insegurança diante do imprevisível, a necessidade de rever planejamentos, a descoberta da escuta como eixo central da prática. Esses elementos evidenciam que a mediação literária incide diretamente na constituição de quem ensina, reafirmando que o mediador não ocupa um lugar externo ao processo, mas é igualmente atravessado por ele.

No interior desse movimento, a formação do professor-mediador não pode ser concebida como etapa prévia ou como acúmulo de técnicas. Ao contrário, ela se produz na própria experiência, no confronto com situações que desestabilizam saberes prévios e exigem reposicionamentos constantes. Formar-se, nesse contexto, implica desenvolver uma postura investigativa diante da prática, marcada pela capacidade de problematizar o vivido, sustentar perguntas e resistir a respostas apressadas. Nessa direção, este estudo confirma as proposições freireanas, ao revelar, em seus achados, a formação docente como um processo situado e processual, que se constitui no próprio exercício da mediação e não em sua antecipação, tensionando modelos formativos baseados na prescrição e no controle.

As vivências no Ler, Conviver e Transformar-se também evidenciaram que a constituição de um espaço de leitura demanda mais do que a proposição de

atividades: requer a construção de um ambiente relacional no qual os sujeitos possam, progressivamente, reconhecer-se como participantes legítimos. Nesse sentido, o encontro tornou-se o eixo central desta pesquisa, e configura-se como uma produção situada, atravessada por vínculos, tempos e condições que não se deixam reduzir a prescrições metodológicas. Desse modo, este trabalho contribui para o campo da educação e para os estudos de educação literária ao sustentar o encontro como categoria analítica fundamental para pensar a mediação da leitura literária, deslocando-o de uma noção espontânea para compreendê-lo como construção pedagógica e intencional.

Ao longo deste percurso investigativo, reconheço que algumas das ideias aqui retomadas podem, à primeira vista, sugerir certa recorrência. No entanto, acredito que tal movimento não se configura como redundância, mas como insistência analítica: é justamente no retorno reflexivo à experiência que se consolidam as compreensões construídas. Nesse sentido, a pesquisa me permitiu afirmar, com maior nitidez, que ser professor-mediador implica desenvolver uma sensibilidade pedagógica que envolve saber quando intervir quando provocado e, sobretudo, saber quando escutar. Trata-se de uma atuação que não se ancora em respostas prontas, mas na capacidade de aprender com a prática, compreendendo que o ensinar e o aprender se constituem de forma indissociável e simultânea.

Nessa direção, a experiência também evidenciou que tornar-se mediador da leitura literária exige um deslocamento na própria relação com a leitura. Ao mesmo tempo em que se preserva sua dimensão de fruição, de prazer e de encontro estético, incorpora-se uma intencionalidade que é, ao mesmo tempo, pedagógica e artística. Ler, nesse contexto, deixa de ser apenas um ato individual para se tornar gesto compartilhado, mediado e comprometido com a produção de sentidos no coletivo.

Além disso, neste percurso, defendo que os letramentos literários se constituem na qualidade das relações que se estabelecem no espaço educativo, sendo a mediação um elemento estruturante dessa dinâmica. Mais do que viabilizar o acesso ao texto, o professor-mediador sustenta experiências que articulam dimensões cognitivas, afetivas e culturais, ampliando as possibilidades de inserção dos sujeitos no universo da leitura e na produção de sentidos sobre o mundo. Nesse aspecto, esta pesquisa toma posição ao reafirmar a centralidade da mediação como

prática que não apenas operacionaliza o ensino da leitura, mas que produz condições de existência para que a leitura aconteça como experiência significativa.

Por fim, admito que as considerações aqui expostas não se esgotam neste trabalho, mas integram um processo formativo permanente, marcado por deslocamentos, revisões e novas indagações. Ao revisitar minhas vivências, reafirmo que não existe prática docente desvinculada da reflexão, assim como não há mediação sem o encontro concebido como uma construção ética, estética e relacional, que viabiliza a produção de sentidos. Nesse panorama, mais do que indicar respostas, este estudo revela a complexidade do atuar docente no âmbito da literatura e reafirma a urgência de uma prática comprometida com a escuta, com a alteridade e com a criação de espaços nos quais a palavra, seja ela enunciada ou silenciosa, possa surgir como forma legítima de participação. Assim, sustentar a literatura na escola como experiência formadora implica assumir, de modo consciente, o compromisso com a formação de sujeitos capazes de ler, interpretar e se posicionar no mundo, reconhecendo na leitura não apenas uma prática escolar, mas uma possibilidade de existência, relação e transformação.

Assim, mais do que encerrar, estas considerações finais assumem o caráter de abertura. Ao revisitar minhas vivências e as de minhas colegas, reitero que não há mediação sem encontro, nem encontro sem disponibilidade para ser afetado por ele. Sustentar a literatura na escola como experiência formadora implica assumir, de modo consciente, o compromisso com uma prática que é, ao mesmo tempo, ética, estética e relacional. Nesse panorama, este estudo postula e assume a potência, e também a exigência, de ser professor-mediador: um sujeito que se constrói na vulnerabilidade, na escuta e na presença, reconhecendo que ensinar a ler literatura é, também, aprender continuamente a ler o outro, o mundo e a si mesmo.

REFERÊNCIAS

ABALF – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (canal). Métodos de alfabetização e projetos para a nação – #LIVE 1 [vídeo]. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BmaXgERAr7k>. Acesso em: 15 jul. 2025. (Trecho de 0:25:00 a 1:20:00)

ABALF – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (canal). Métodos de alfabetização e projetos para a nação II: Brasil, 1980–2020 – #LIVE 2 [vídeo]. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=phPawAjRICU>. Acesso em: 15 jul. 2025. (Trecho de 0:14:40 a 1:28:00)

ALVES, Rubem. Lições de um velho professor.[ebook] 2. reimp. Campinas, SP: Papirus, 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ANPAE. Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo. Brasília: ANPAE, [s.d.]. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf> acesso em 22 de Jan de 2026

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

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024 [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao

/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf Acesso em: 22 jan. 2026.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Fábio Mariani; Magda Mattos; Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011

CONED. Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-d-e-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 jan. 2026.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014

COSTA, Sandy Lima; OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Teoria e Prática da Educação, Maringá v. 24, n. 3, p. 221-225, set./dez. 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GOES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1993.

HOOBS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade/ bell hooks; Tradução de Marcelo Cipolla. – 2 ed – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53–65.

MUNITA, Felipe. Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emilia, 2024

PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Círculo de leitura: material orientador. Rio de Janeiro: SME, 2022. Disponível em: https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14500049/4363121/TU_CIRCULODELEITURA_06abril20221.pdf Acesso em: 22 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. Disponível em: http://portais.seed.se.gov.br/sistemas/portal/arquivos/p14-499_conae_dermevalsaviani.pdf Acesso em: 22 jan. 2026.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 17-48.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). Democratizando a leitura: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE, 2008. p. 17–32.

VENTURA, Lidnei; CRUZ, Dulce Márcia. Metodologia de narrativas autobiográficas na formação de educadores. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 426-446, jan./mar. 2019.

ZILBERMAN Regina. A maioria do leitor. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). Fim do livro, fim dos leitores? São Paulo: Senac São Paulo, 2001. p. 87-1

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Maria Fernanda

FERNANDA, Maria. [Correspondência]. Destinatário: Ana Clara. *Carta para Ana Clara sobre minha formação como mediadora no projeto de extensão Ler, conviver, transformar-se*. Rio de Janeiro, 2 de mar. de 2026 Disponível em:

 Carta para Ana Clara sobre minha formação como mediadora no projeto de ext...

Rio de Janeiro, 02 de março de 2026.

Querida Ana,

Faz um mês que você enviou a sua carta e somente hoje, finalmente, tomo coragem para escrever de volta. Demorei porque queria deixar fermentar as suas palavras, o seu gesto, de exposição e de convite, tomando deles impulso para evocar minhas próprias memórias do nosso trabalho no ano de 2025, para nelas tentar discernir o que teria deixado as marcas de um processo de formação, que é o que você quer investigar. Como a formação, apesar de se dar em ambiente coletivo, é uma construção muito singular, sei que para escrever preciso tentar acessar algo de mais pessoal, não bastando comparar as situações que vivemos com os argumentos teóricos que, na minha vida de professora de Didática e Prática de Ensino de Português-Literaturas, têm me ajudado a pensar sobre o ensino da leitura e a aproximação à literatura na escola. Preciso, não abdicar de pensar, mas ficar atenta ao que esse trabalho me fez de fato viver, e ao que, nele, me (trans)formou.

Para isso, vou ter que começar de antes. Fazia um tempo, alguns anos, que eu queria ter um projeto de extensão voltado para a leitura de literatura. Sendo orientadora de estágio, eu frequento as escolas, quando vou assistir meus alunos nas suas regências. Converso durante o ano, pessoalmente ou pelo whatsapp, com os professores, meus parceiros na formação dos licenciandos, e, entrando nas salas de aula, tenho oportunidade de vivenciar um pouco do entrecruzamento de movimentos e vozes que expressam a vida em estado ebulição que é a dos jovens que compõem cada turma, mutante a cada dia. Essa complexidade sempre me fascina e desconcerta um pouco. Muitas vezes, durante as regências, acabo interferindo no diálogo dos licenciandos com a turma, para fazer algum questionamento relacionado ao texto que serve de base para a aula, e assim, um pouco “de contrabando”, me experimento como professora na educação básica. Não planejo fazer isso; me acontece, porque aquele ambiente me estimula. As aulas em que se tenta conversar sobre um texto literário despertam reações que me intrigam, seja uma fala que chega com força, como uma coisa ousada, exprimindo surpresa, agrado, indignação, seja uma reação de enfado, ou o cochicho paralelo que nem sempre se sabe se é sobre o texto ou alguma outra preocupação da vida que o texto não conseguiu vencer, segurando a atenção dos alunos. Interfiro, sem poder me conter, e isso vem com um entusiasmo e ao mesmo tempo uma perplexidade, uma

vontade de saber que não fica satisfeita em observar os futuros professores ensaiando a docência. Acho que esse não é um comportamento comum nem ortodoxo nesse tipo de situação, um momento em que o professor estaria ali supostamente apenas para avaliar, julgando até que ponto a performance do graduando foi a contento. Tenho dificuldades com esse ritual, que frequentemente transgrido, um pouco por opção, outro por falta dela. Sobre tudo, são as perguntas que me impelem: como são as vidas que se encontram com os textos na sala de aula? Que textos podem favorecer mais esses encontros de leitura, torná-los acontecimentos, ou, como você diz com Larrosa, no seu trabalho – experiências? Se é que isso acontece, de que modo as aulas em que se lê literatura penetram na elaboração das leituras de mundo dos estudantes? Em que medida esses encontros fornecem ou não material para a construção de suas visões do futuro, nessa fase movimentadíssima que é a adolescência? Será que os estudantes podem dar chance para que alguma coisa que se passa na escola os toque de verdade? Ou estão por demais cerrados na resistência, rechaçando tudo o que vem com força de mando, obrigação, e tudo que não é da sua cultura juvenil? Quem sabe já estejam capturados por alguma previsão de seus destinos para a qual o saber, a arte, pelo menos a que vem através da escola, não parecem ter muita coisa a contribuir? Mas será possível que alguns secretamente ainda acreditem que alguma coisa, naquelas longas horas de aula que têm que aturar todos os dias, possa chegar a despertar o seu interesse? O que costumo ver nas visitas que faço não é muito animador. Quase sempre sinto pairar no ar um certo fatalismo do fracasso, uma profunda desconfiança nas propostas que as aulas apresentam, que não sei se atinge mais o próprio conhecimento, considerado inútil para quem acha que não vai viver de nada disso, ou a eles próprios, acreditando-se incapazes de saber tantas coisas. Do outro lado estão os colegas professores da educação básica e as pressões que sofrem, entre um alunado difícil e uma gestão que exige desempenho, bons resultados, sem valorizá-los minimamente, e parece, ao contrário, ativamente trabalhar para impossibilitar que seu trabalho seja criativo e empenhado. Convivendo com eles, entendo aqueles que, nesse contexto, são levados a adequar o seu esforço a um mínimo de expectativa, segurando o andor da educação com bravura mas também com uma boa dose de desengano, para se proteger de sofrimentos maiores. Do outro lugar que ocupo, como formadora de professores, no entanto, a acomodação a esse estado não é uma alternativa. A mim cabe cultivar, como for possível, a esperança na docência, que preciso transmitir aos meus alunos, cuidando ao mesmo tempo de não lhes vender ilusões sobre a vida profissional. Difícil. O que sei é que para isso o caminho não é tomar distância da realidade dos conflitos sociais e de política educacional que convergem para as salas de aula, nem buscar trabalhar somente com as escolas em que esses conflitos estão minimizados, porque os professores têm melhores condições de trabalho e os alunos, por sua cultura familiar e social, se mostram menos resistentes ao investimento escolar. Ao contrário, tenho que estar mais próxima, vivenciar, ainda que da posição certamente mais confortável, que é a minha, ao menos uma parte dos desafios que estudantes e professores da educação básica pública enfrentam. Ao pensar nisso, começou a me

parecer insuficiente discutir semanalmente com os formandos os textos de didática da literatura, estudar sobre as “boas práticas”, e assistir às aulas que eles ministram, esperando que as reproduzam; também não era bastante me intrometer uma vez ou outra nas aulas que ministram, para sentir um pouco o gostinho de dialogar naquele espaço, com pontuações que possivelmente me ocorriam por eu não estar tão nervosa quanto eles. Era preciso me pôr um pouco mais à prova, provar de verdade da maior, possivelmente, das dificuldades com que lida um professor da educação básica: a de instaurar um trabalho coletivo, sustentado no diálogo, em uma turma de estudantes. Com essa intenção e a de continuar formando professores para o trato da literatura, foi que propus o projeto *Ler, conviver, transformar-se*. Um ano depois, a sua escolha de pesquisa lança luz sobre uma das motivações singulares da criação desse projeto, que era justamente a de mergulhar na prática e na formação junto com meus alunos, e aprender sobre a leitura de literatura na sala de aula. Nesse movimento, o que eu buscava era primeiramente poder fazer parte, estar dentro, para compreender desde a experiência, e assim poder falar sobre essa realidade com mais propriedade. Algo como a passagem que você cita, no seu trabalho em construção, sobre o narrador da tradição, segundo Benjamin: mergulhar as mãos na argila da narrativa, deixando-a marcada no vaso criado; aqui, mergulhar as mãos na argila da docência, e ver que forma essa docência encontra, que sentidos revela. Uma disposição de experiência e de formação, mesmo. Nesse movimento, não havia condenação, mas uma disposição de renegar intencionalmente o desânimo, essa presença que eu sentia com força no ambiente escolar das escolas municipais e estaduais que frequentava. Queria ingressar nesse meio sem arrogância nem ingenuidade, sem achar que nossa entrada na escola iria alterar profundamente um panorama desenhado por questões sociais e de política educacional amplas e complexas. Com esse norte, me permitia discretamente sonhar: não seria bom se, furando as barreiras, a gente conseguisse sustentar um espaço, nessa instituição formadora que é a escola, em que um pouco mais de troca sobre a mais importante criação, a criação das pessoas e de seus destinos por elas mesmas, pudesse acontecer? Não seria bom se a literatura, que é feita para nos provocar, nos sensibilizar, nos fazer ver as palavras conhecidas como novas, e o tempo e a vida transformados no seu tecido, fazendo a gente respirar outros ares, pudesse ajudar nisso? Será que entrar e sair desses mundos outros poderia oferecer suporte para, como sugere Petit, uma “margem de manobra”, uma ruminação por meio da qual alguma coisa nova germinasse, um espacinho de fantasia, um movimento de imaginar em que esse fatalismo que parece habitar em tantos dos rostos tão jovens fosse menos acachapante? Será que um certo modo de convidar para a conversa sobre os textos literários, tão ricos de estímulos, poderia dar um impulso, um pouco que seja, para isso? Para entrar numa via de resposta, nunca definitiva, a essas perguntas foi que me lancei a esse trabalho, e assim encontrei você, Suna e Fabiana, três mulheres com esperança, vontade de trabalhar e uma necessidade de mexer com a realidade, movimentá-la, e dar sua contribuição ao mundo, por meio do fazer diário da educação.

No fim de 2025, escrevi um texto sobre o percurso que estávamos fazendo, desde o início do ano, com a turma de sexto ano que foi nosso espaço de atuação. Nesse texto, falei dos acasos e das decisões conscientes que nos levaram a criar a “constelação literária” – esse termo que Munita usa para falar da seleção de textos que se relacionam por algum aspecto: tema, gênero, época, espaço... – que organizou nosso itinerário de leituras. No momento dessa escrita, eu estava entusiasmada com o fato de que a temática da desigualdade, que acabou por ser o fio com que entrelaçamos as leituras, tinha surgido de um movimento de escuta da manifestação espontânea de duas crianças na primeira aula de que a gente participou. A discussão sobre a diferença entre prestígio e importância, a partir do “Apólogo” de Machado, permitiu que duas crianças trouxessem conflitos das suas vidas para a conversa coletiva, o que nos (ou me?) fez acreditar que explorar esse tema poderia ser um caminho para manter acesa a própria conversa. Essa delimitação teve suas vantagens: nos deu segurança para fazer a cada vez a seleção dos novos textos, incorporando sugestões de cada uma de nós, que abordaram questões ligadas a diversos grupos desprestigiados, a despeito da sua importância: os negros, as mulheres, os moradores de favelas... Até que ponto essa costura se mostrou para os alunos e em que medida o tema levou a uma expansão da sua compreensão de si e da vida social é mais difícil dizer. Você se lembrou da surpresa de um aluno, quando, no final do primeiro semestre, fizemos a brincadeira de ligar pequenos trechos aos títulos de cada texto lido, e da exclamação que ele soltou ao perceber que estava tudo ligado, o que aconteceu também, em certa medida, com você mesma. Entendo que professores precisam planejar, eles conduzem, e acho que as relações temáticas, em um primeiro momento de trabalho, talvez sejam as mais fáceis de perceber, para os alunos. Isso pode ter ajudado alguns a criar uma certa noção do universo literário como um conjunto constituído por afinidades, diálogos que a gente pode acompanhar ou mesmo criar. Esse é um modo de entrada para os leitores. Mas não podemos esquecer que isso só se constrói leitura após leitura, e por isso nós também sabíamos que cada texto e cada encontro tinham que ser vividos e produzir os seus efeitos. Então, restava aprender a mediar, respeitando os textos e os saberes dos alunos, para que eles pudessem extrair sentidos que tornassem a atividade interessante. Isso para mim é e sempre será o mais desafiador, o que não tem modelo didático que baste para ensinar, o que faz com que a gente esteja constantemente em formação! Não há manual para lidar com seres humanos, e muito menos com turmas deles!

O que eu desejava era que o texto que se lia a cada semana fosse o suporte de uma troca, ao mesmo tempo investigativa, sobre o próprio texto, e sensível, capaz de expandir os olhares e as percepções dos sujeitos sobre si mesmos e uns sobre os outros. Queria não só uma “leitura subjetiva”, de acordo com essa vertente da didática da literatura, mas muito também uma leitura intersubjetiva, em que as surpresas que um texto é capaz de trazer para a leitura de mundo de um leitor pudessem servir de base para surpresas de encontros humanos entre nós e os alunos e principalmente entre eles. Que eles ouvissem a si mesmos lendo mas que ouvissem também e pudessem admirar, não somente o diverso, o singular daquela

situação, personagem, linguagem, mas também o diverso, o singular, o talvez divertido, ou emocionante, ou intrigante, do outro ser humano cuja voz escutavam, reunidos na sala de aula. Uma espécie de reencantamento do encontro, a que o texto e a nossa mediação dariam lugar. Com relação às duas aberturas, ao outro do texto e ao outro leitor, o que me impressionou foi a presença da resistência. A primeira, em relação ao próprio texto. Aqui, não sei se tudo se explica pelo afastamento em relação a o que quer que seja aula, obrigação, mesmo que nossa atividade não tivesse nota. Me pergunto se, além disso, nossos roteiros de perguntas não ultrapassavam, algumas vezes, o que os alunos eram capazes de ver nos textos, se não tentamos conduzi-los com mão firme demais, apontando que olhassem para isto, que notassem esta semelhança, aquele contraste etc. Não estou desvalorizando o que fazíamos a cada semana, construindo perguntas que queríamos que estimulasse os alunos a experimentar a superfície verbal para deixar-se tocar por ela, mas andei lendo coisas novas sobre a condução de conversas literárias que me fizeram pensar que a medida desses estímulos precisa ser cuidadosamente pesada, e que precisamos nos guiar mais pelo que os alunos dizem, mesmo que nos pareça pouco, intervindo quando necessário para organizar contribuições diversas e às vezes sugerindo um ou outro apontamento. Mas isso não arrisca muito, a não se chegar a lugar nenhum, ou a cair no marasmo, ou a deixar o caos se instalar? Para responder, é preciso tentar. O livro que acabei de ler chama-se *Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa*, do Aidan Chambers, um autor que muita gente cita e que só recentemente foi editado em Português. O que ele propõe é basicamente começar por estimular os alunos a fazer as constatações mais óbvias e as mais comuns em conversas reais entre leitores, tais como “do que gostei”, “do que não gostei”, “o que me intrigou” e “percebi algum padrão?” (alguma marca estrutural, algo que se repete, que dá forma ao texto). E fazer com que todos se respeitem, podendo dizer realmente o que viram, pensaram, os afetou. Aqui entra uma questão de disciplina no convívio, de consideração mútua, de respeito a regras que confesso que me deixa temerosa. Conduzir com perguntas pré-elaboradas me parece, não fácil, nós vimos que não, mas um pouco mais adaptado, talvez, aos costumes que observamos. Mas assim, de fato, como pudemos constatar, nem todos falam. Nós tínhamos um grupinho mais ativo e outros grupos, diversos e talvez com diferentes motivações, mais disperso. Criar um sentido de pertencimento a um coletivo maior do que o dos colegas mais próximos me parece ainda algo bastante desafiador, no contexto de trabalho que escolhemos. Isso tem raízes na força da própria cultura escolar, possivelmente. Num sistema que avalia individualmente, distribuindo méritos e fracassos individuais, o que outro colega diz pouco interessa. Não tem legitimidade de saber, não me ajuda, então, se quero me sair bem, devo me esforçar para conferir se o que entendo faz sentido para a professora, e seguir meu próprio caminho. E haverá outros fatores – as inseguranças adolescentes, a fidelidade às lideranças nos pequenos grupos e, não menos, a disputa entre o mundo real e o virtual, em que ficamos na bolha que escolhemos, sem termos que conviver com quem pensa diferente de nós, tem outros gostos, vive diferente.

Sublinhei as dificuldades, porque acho que é com elas que a formação continua. Mas quero finalizar, sem concluir muito, é claro, com um dado que me intrigou e tocou especialmente. Por que, com toda a aparente desconfiança de uma parcela da turma, os estudantes quiseram fazer uma homenagem para nós, nos oferecendo uma linda festa de encerramento? Seria uma senha para a abertura das portas da confiança, depois da nossa insistência de todo um ano? Penso que, mesmo tardiamente reconhecido, esse gesto marca a produção de um efeito de engajamento de que mais de um autor fala, e que Petit nomeia, com a ajuda da Psicanálise, como transferência. Os estudantes pareciam nos dizer, naquele dia, que o nosso interesse neles era, tinha sido, capaz de fazer com que eles aceitassem essa coisa nova que tínhamos para dar a eles, a leitura e a partilha da literatura. Eles nos diziam que, apesar dos estranhamentos com uma atividade que não teria sido comum no seu percurso de vida e escolar, se nós lhes oferecíamos esse presente, eles o aceitavam, e retribuía. Mesmo não sendo um pleno reconhecimento do proveito que ler e conversar sobre leituras pode ter na vida, penso que foi um belo começo, e espero que tenha sido mesmo só o começo! Quanto a mim, como mediadora, sinto também que estou apenas começando.

Obrigada pela bela e forte companhia no caminho da nossa formação sem fim!

Um abraço com muito carinho,

Fernanda

ANEXO B – Carta de Fabiana

FABIANA. [Correspondência]. Destinatário: Ana Clara. *Carta para Ana Clara*. Rio de Janeiro, 20 de mar. de 2026. Disponível em:  Carta para Ana Clara (1).pdf

Rio de Janeiro, 20 de março de 2026.

Cara Ana Clara,

É gratificante ler a sua percepção sobre a atividade de mediação de leitura. 2025 foi um ano de muito aprendizado para os alunos e, sobretudo, para nós. Como você disse, a mediação de leitura exige de nós um olhar sobre o outro e sobre sua formação leitora, mas também requer de nós um olhar sobre o nosso percurso, pois caminhamos juntos com os estudantes. Sua visão de mundo enriquece a nossa, porque difere dela em muitos aspectos, e nos atravessa e faz refletir sobre algumas questões que antes, talvez, não tenhamos cogitado.

Inicialmente, durante a leitura de *Um Apólogo*, de Machado de Assis, os alunos pareciam tímidos, um pouco sem saber o que dizer. Talvez pela linguagem do texto (publicado originalmente em 1885), pelo campo semântico da costura – atividade que não tem tanta visibilidade para muitos deles –, ou pela referência mitológica, que exigiram de nós, mediadoras, o domínio dessas informações a fim de poder criar para os alunos um caminho para a compreensão do texto. Esse é um ponto importante: nós precisamos, antes de tudo, conhecer o texto com o qual vamos trabalhar, lê-lo nas entrelinhas, anteciparmos as possíveis dúvidas que surgirão e estarmos preparadas para aquelas que não antecipamos. A partir dessa primeira leitura, pudemos pensar em como organizar nossa sequência de leitura, sem esgotar o tema de importância vs privilégio, mas aprofundando-o através de outros textos de outros gêneros, aproveitando para introduzir conceitos importantes para a formação dos estudantes.

Foi assim que demos continuidade ao trabalho trazendo para eles uma fábula: *O Leão e o Rato*, de Esopo, que nos ajudou a explorar visualmente, através do clipe a que assistiram, a relação que se estabelecia ali entre os animais e compará-la à relação entre a agulha e a linha. Abordamos o nosso eixo “importância vs privilégio” e aproveitamos para compreender as características de um apólogo e de uma fábula.

Acredito que a forma como nos organizamos para explorar os textos foi adequada, pois permitiu a cada uma de nós o espaço para interagir com os

estudantes, complementando o que a outra dizia, sem atropelos, permitindo também que eles percebessem a organização da atividade. O planejamento é importante nesse sentido, pois mostra a importância que damos ao que fazemos e a eles, além de indicar que houve um tempo dedicado a pensar em cada etapa da atividade e o que fazer em cada momento. Mediar a leitura vai além de simplesmente ler um texto. É uma tarefa que requer um ir e vir constante na interação com o texto e com o leitor/ouvinte, que explora o conhecimento prévio e aprofunda o olhar do leitor e, porque não dizer, do mediador.

Cecilia Bajour nos fala desse espaço de mediação, um espaço relacional que permite que a ação se desenvolva e se renove de acordo com o vínculo entre os sujeitos. Nosso vínculo foi sendo construído ao longo do ano e isso ficou perceptível no último encontro quando a despedida se consolidou em abraços e lágrimas. Esse foi o selo de aprovação do nosso trabalho: o reconhecimento dos estudantes e a certeza de que ali havia se construído algo importante, significativo e único.

Durante o processo, por mais que tenhamos ouvido alguns elogios, por mais divertida que parecesse a atividade de mediação, ficamos em dúvida sobre ter ou não atingido nosso intento, se eles estariam acompanhando todo o processo ou se estaria sendo enfadonho discutir a temática a que nos propomos, mesmo fazendo uso de textos de gêneros variados para tornar mais agradável para eles a interação. Para alguns, o processo foi lento. E isso de se deve também ao fato de estarem em níveis distintos no processo de alfabetização. Muitos alunos com dificuldades relacionadas a questões de ordem neuropsicológica, com e sem laudo, o que nos colocou em uma posição delicada de como saber lidar com tanta diversidade. Outros alunos nos deram trabalho por conta de comportamento, a falta de hábito de parar para ouvir, o que também gerou alguns empecilhos, pois cortavam o fio condutor das atividades, exigindo de nós o controle para a retomada.

Por mais que tenhamos algum conhecimento teórico sobre neurodiversidade, somente a prática nos ensina como agir e, mesmo assim, sem ter certeza de que nossas escolhas darão certo em todas as situações. Percebemos que cada aula é única e diferente da anterior. O que funcionou bem num dia não necessariamente funcionará bem no outro. E precisamos estar sempre nos reinventando. Nosso estudo é constante, nossa leitura deve ser diária, tanto dos textos impressos, músicas, filmes, como da vida. Ler o mundo, ler as pessoas, ler o tempo, a natureza,

ler a nós mesmas. Essa percepção de nós e do outro é o que engrandece o nosso fazer cotidiano. É o que nos torna melhores e o que fica de nós nos nossos alunos.

Nessa interação, nos vimos confrontadas com nossas certezas e aquelas dos nossos alunos, pudemos nos questionar, como você mesma percebeu, rever nossos dogmas, “sair da caixa” e ver além. Tivemos a oportunidade de perceber como a leitura, a literatura e as artes de modo geral, nos ajudam a desenvolver a empatia, a reflexão crítica, a humanização, a criação de sonhos, aguça a curiosidade e conduz a uma mudança social. Passeamos por músicas de Gilberto Gil (A mão da limpeza), Emicida (Principia) e Mc Cabelinho (Carta aberta), pelo Slam de Dall Farra (Fala), pela poesia de Conceição Evaristo (Vozes mulheres) e pela leitura de dois contos completos, Uólace e João Victor, de Rosa Amanda Strausz, e O bife e a pipoca, de Lygia Bojunga, além de finalizarmos com um conto africano sobre a filosofia Ubuntu, que consolidou, no meu entender, o nosso vínculo com os estudantes.

Posso dizer que todas nós finalizamos o ano sendo muito diferentes de quando começamos e que nenhuma de nós saiu igual a outra depois de toda interação. Que bom que foi assim! Porque foi assim para nós e para os alunos. Cada um deles se recorda com carinho de cada etapa que viveu e de cada uma de nós. De vocês, principalmente, com quem eles tiveram contato apenas uma vez por semana, mas cujo impacto foi profundo e permanente, reiterando o vínculo que se estabeleceu entre eles e vocês. E entre nós, porque também nos afetamos nesse processo.

De tudo o que fizemos e vivemos ao longo do projeto em 2025, fica a certeza de que o trabalho conjunto, o respeito mútuo, o ouvir o outro são a chave para que a mediação aconteça de forma efetiva para todos nós.

Muito obrigada pela oportunidade de trabalharmos juntas. Espero que tudo tenha contribuído para a sua formação e para a certeza de que vale a pena investir na Educação.

Com carinho,
Fabiana

ANEXO C – Carta de Suna

SUNA. [Correspondência]. Destinatário: Ana Clara. Mensagem Suna. [S. l.], 19 mar. 2026. Mensagem enviada via WhatsApp. Disponível em: [☰ Mensagem Suna](#)

19/03/2026

Minha experiência como mediadora com a Ana no semestre 2025.1 foi, sem dúvida, desafiadora, mas ao mesmo tempo profundamente transformadora e gratificante.

Desde o início, nos propusemos a construir um percurso que não fosse apenas de leitura, mas de sensibilização e ampliação de consciência. Iniciamos a jornada com um apólogo que provocou nas crianças um exercício importante de empatia, ao se colocarem no lugar dos objetos. Esse primeiro contato gerou debates ricos e uma reflexão significativa, abrindo espaço para uma escuta mais atenta e um olhar mais sensível sobre o mundo ao redor.

Ao longo do processo, trabalhamos com diferentes linguagens, músicas, um conto e dois slams, com o objetivo de aprofundar discussões sobre classe, raça e desigualdade social. Foi interessante perceber como a turma respondeu com envolvimento genuíno: surgiram perguntas inesperadas, inquietações e questionamentos que demonstravam não apenas compreensão, mas também um início de elaboração crítica sobre as temáticas abordadas.

Essa etapa foi essencial como uma espécie de “preparo de terreno”. Aos poucos, era possível perceber que as ideias iam sendo assimiladas, como se suas mentes estivessem sendo, de fato, adubadas para receber algo mais denso. Foi então que introduzimos o livro Uoálace e João Victor, que apresenta a história de dois meninos inseridos em realidades completamente distintas, mas atravessados por experiências humanas que, em muitos aspectos, se aproximam.

O envolvimento dos alunos com a narrativa foi intenso. Eles se reconheceram, se surpreenderam e, em muitos momentos, se confrontaram com questões que talvez nunca tivessem nomeado antes.

Apesar dos desafios ao longo da leitura, especialmente na condução até a conclusão do livro, a resposta da turma foi extremamente significativa e encorajadora para o trabalho de mediação.

Infelizmente, não pude acompanhar o encerramento do processo com os alunos, o que foi, para mim, um ponto sensível dessa experiência. No entanto, a Ana deu continuidade ao trabalho com o apoio das professoras e conseguiu conduzir a finalização com muita competência e sensibilidade, superando as dificuldades que surgiram no caminho.

Essa vivência me ensinou que a mediação vai muito além do que, à primeira vista, pode parecer. Ser mediadora exige presença, escuta, preparo e, principalmente, responsabilidade diante do impacto que cada palavra, cada proposta e cada intervenção podem gerar. Percebi que, a cada aula, abre-se um campo vasto de possibilidades, e que é fundamental estar atenta para acolher os caminhos que surgem, ao mesmo tempo em que se mantém o cuidado de não perder a intencionalidade pedagógica.

Saio dessa experiência com a consciência de que mediar é, sobretudo, sustentar processos: provocar, escutar, organizar e apoiar o pensamento dos alunos, sem impedir que ele floresça de forma autêntica.

06:28