

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO HUMANA

FLÁVIA LUCIENE AZEVEDO OLIVEIRA LIMA

**MEDIAÇÃO LITERÁRIA: o epíteto como possibilidade para a formação
do leitor**

BELO HORIZONTE

2019

FLÁVIA LUCIENE AZEVEDO OLIVEIRA LIMA

**MEDIAÇÃO LITERÁRIA: o epíteto como possibilidade para a
formação do leitor**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade Estadual de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Orientador: Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes.

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Santuza Amorim da Silva

Belo Horizonte

2019

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 02/06/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes – UEMG – Orientador

Prof.^a Dr.^a Santuza Amorim Silva- UEMG - Co-orientadora

Prof.^a Dr.^a Janayna Alves Brejo (FAE/UEMG)
TITULAR

Prof.^a Dr.^a Maria José Francisco de Souza (FAE/UFMG)
TITULAR

Prof.^a Dr.^a Daniela Amaral Silva Freitas (UFRN)
SUPLENTE

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Braz Maleta (UEMG)
SUPLENTE

Belo Horizonte 02 de julho de 2019

FICHA CATALOGRÁFICA

L732m Lima, Flavia Luciene Azevedo Oliveira.

Mediação Literária: o epitexto como possibilidade para a formação do leitor
Flavia Luciene Azevedo Oliveira Lima. Belo Horizonte, 2019.

128 f.: il. tabs. color. enc.

Orientador: Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes.
Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Santuza Amorim da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana.
Universidade do Estado de Minas Gerais.

Referências e anexos: (f.105-128).

1. Mediação. 2. Literatura. 3. Epitexto. 4. Guia de Mediação. 5. A Taba. 6. Clube de Leitura
Quindim. I. Título. II. José de Sousa Miguel Lopes. III. Universidade do Estado de Minas Gerais
- Faculdade de Educação.

CDD: 370.371

CDU: 37.048.2

AGRADECIMENTOS

“Tu te tornas eternamente responsável por tudo aquilo que cativas.”

Abro meus agradecimentos com a conhecida frase do personagem Pequeno Príncipe de Antonie de Saint-Exupèry. Para mim, ela representa questões muito humanas, como a criação dos laços da minha existência, na relação com as pessoas e com os livros que conheci. A partir dessas relações passei a acreditar que a literatura tem potencial para a formação mais sensível e empática do homem. Assim, tenho muito a agradecer, tanto aos autores dos livros que li, quanto aos mediadores que me fizeram chegar esses livros.

Devo lembrar que agradecer é um ato de humildade, de reconhecimento de que sem o outro nenhuma etapa se conclui, tampouco se constrói. Mas o agradecimento corre o risco de ser um ato falho, por que pode não registrar muitas mãos. Então, de antemão, se as suas for uma delas, lhe peço perdão. Todavia, registrarei algumas dessas mãos que me acolheram e me ajudaram neste processo.

Agradeço a Deus por tornar possível o meu sonho mais íntimo que, por muitas vezes, julguei-o irrealizável. Pelo dom da vida, da saúde, da crença em uma educação democrática, libertadora e para todos, bem como na potencialidade da literatura para tal.

Obrigada à minha família, ao meu pai que partiu antes da conclusão deste trabalho, acho que teria gostado que eu lesse para ele. À minha mãe que torce por mim, incansavelmente, mesmo que não compreenda o sentido da pesquisa científica. Eles me mostraram que apesar de semianalfabetos são doutores em humanidades.

Ao meu esposo, Jackson, que com paciência respeitou cada abstração, cada ausência. Às minhas filhas, Luana e Aline, força do meu viver, minhas inspirações, minhas companheiras. Todos vocês são as peças chave que compõem a minha existência.

Aos professores que fizeram parte da minha trajetória e inspiraram este estudo muito antes dele acontecer, em especial à Mônica Dayrell, Zélia Versiani e Daniela Amaral. Suas contribuições foram além dos estudos literários.

Aos meus Orientadores, José Miguel e Santuza Amorim, não encontrei, apesar de pensar muito, nenhuma palavra que possa expressar com justiça a minha gratidão. Pela confiança, pela acolhida, por compartilhar princípios de democracia e de igualdade, e, principalmente, pelos ensinamentos de como devo ser enquanto educadora. Ensinar é mais que expor um saber, é ser o exemplo do próprio saber.

À banca de Qualificação e de Defesa, Maria José e Janayna, meu muito obrigada! Cada apontamento foi de grande reflexão. Mostram-me a importância de cada olhar, que juntos tornam a pesquisa um diálogo contínuo, uma partilha. Só tenho a agradecer.

À Professora Dionísio, pelas conversas, pelo envio do seu livro de Portugal, meu carinho eterno! Encontrar essa disponibilidade em prol da educação foi um presente.

Aos colegas da Turma IX de Mestrado, como vocês são importantes, foram muitas as contribuições. Entre elas, o estímulo ao saber (Maria), a conscientização da responsabilidade social (Glaucimary), o exemplo de empatia (Jaqueline), a humildade, a inteligência e o companheirismo (Amanda). Minha gratidão por cada abraço e palavra.

Aos grupos de pesquisa de literatura, Jasbra (Jane Austen), Passarinhos (Cefet), Gell e Tertúlia (UFMG), obrigada pela contribuição sobre o tema. Ainda tenho muito a aprender.

A todos os professores do Programa de Mestrado da UEMG, vocês são exemplo de resistência, de força, de coragem e de profissionalismo.

À Coordenação, minha gratidão.

Ao apoio da CAPES, pela bolsa concedida, da qual este trabalho muito provavelmente não teria sido possível.

Por fim, volto ao Pequeno Príncipe para lembrar que só se pode ver bem com o coração, e que o essencial é mesmo invisível aos olhos.

Muito obrigada!!!

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza!

Grande Sertão Veredas
João Guimarães Rosa

RESUMO

Este trabalho investigou as guias Mapa de Leitura e Mapa de Exploração, que se propõem a orientar a mediação de leitura literária para crianças. O material é composto por kits de livros literários das empresas A Taba e o Clube de Leitura Quindim, e foram comercializados no ano de 2017. Os procedimentos metodológicos utilizados foram inspirados na análise do discurso de Fairclough (2001), de modo que o material analisado foi assumido enquanto discurso de uma prática social. Para compreender sua produção, foi preciso analisar a acepção de epitexto (GENNETT, 2009) e sua relação com o mercado editorial (THOMPSON, 2013; LAJOLO; ZILBERMAN, 2017). Foram entrelaçados diferentes conceitos que ligam a criança (ARIÈS, 2006; GREGORIM FILHO, 2009) à literatura (CÂNDIDO, 2011; CHIAPPINI, 2005), conjugando com a noção de campo de Bourdieu (1996), por entender a curadoria como um campo de produção intelectual do material. Com base nesses pressupostos, buscou-se explicitar como são constituídos os seus discursos em prol de uma ação mediadora de livros, em particular, para as crianças ainda não alfabetizadas, segundo os preceitos da mediação literária (REYES, 2014). A análise demonstra que as guias analisadas são produzidas para o mediador de leitura, e que orientam, em certa medida, para as mediações, embora apresentem marcas discursivas que sugerem a reflexão do mediador mais do que o instrumentaliza para a atividade. No entanto, de modo geral, percebe-se que o material pode colaborar com a capacidade de se mediar um livro na medida em que incita a atenção para elementos da obra, como a apreciação estética da imagem e da palavra, a produção artística e o valor cultural dos livros. A sensibilização para a literatura pode, desse modo, contribuir para a eficiência da formação do leitor.

Palavras-chave: Mediação. Literatura. Epitexto. Guia de Mediação. A Taba. Clube de Leitura Quindim.

ABSTRACT

This work investigated the Reading Map and Exploration Map guides, which aim to guide the mediation of literary reading for children. The material composes literary book kits from the companies A Taba and Quindim Reading Club, which were marketed in the year of 2017. The methodological procedures used were inspired by the analysis of Fairclough discourse (2001), so that the material analyzed was assumed as a social practice discourse. To understand its production, it was necessary to analyze the meaning of epitext (GENNETT, 2009) and its relation with the publishing market (THOMPSON, 2013; LAJOLO; ZILBERMAN, 2017). Different concepts linking the child (ARIÈS, 2006; GREGORIM FILHO, 2009) to literature (CÂNDIDO, 2011; CHIAPPINI, 2005), are coupled with the notion of field according to Bourdieu (1996), once they see curation as an intellectual field of material production. On the basis of these assumptions, we sought to explain how their discourses are constituted in favor of a mediating action of books, in particular, for children not yet literate, according to the precepts of literary mediation (REYES, 2014). The analysis shows that these guides are produced for the mediator of reading and that they guide, to a certain extent, the mediations, although they present discursive marks that suggest more the reflection of the mediator than the instrumentalization for the activity. However, in general, it is perceived that the material can collaborate with the ability to mediate a book insofar as it emphasizes elements of the work, such as aesthetic appreciation of image and word, artistic production and cultural value of books. Literature awareness can, in fact, contribute to the efficiency of reader training.

Keywords: Mediation. Literature. Epitext. Mediation Guide. The Taba. Quindim Reading Club.

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
AD	Análise do Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBL	Câmara Brasileira do Livro
FNLIJ	FNLIJ- Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livro
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Guias para a leitura: Clube de Leitura Quindim e A Taba	48
Figura 2 – Representação da concepção tridimensional do discurso.	55
Figura 3 - Guias para a leitura das empresas: A Taba e o Clube de Leitura Quindim	59
Figura 4 - Mapas de Exploração da Taba	61
Figura 5 – Brindes enviados pela A Taba.....	61
Figura 6 – Produtos enviados pelo Clube de Leitura Quindim	62
Figura 7 - Passaporte do Leitor: capa	66
Figura 8 – Página da identificação do leitor da Taba	67
Figura 9 – Páginas de registro de leitura do livro mensal da Taba.....	68
Figura 10 – A capa do Diário do Leitor Quindim	74
Figura 11 – Ficha técnica do Diário de Leitor.....	75
Figura 12 – Página da identificação do leitor	76
Figura 13 - Páginas de registro da leitura mensal.....	77
Figura 14 - Mapa de Exploração – Frente e aberta.....	81
Figura 15 - Mapa de Exploração - primeira parte	82
Figura 16 - Mapa de Exploração - segunda parte.....	83
Figura 17 –Mapa de Exploração - terceira parte	85
Figura 18 - Mapa de Exploração – quarta parte	87
Figura 19 – O verso do Mapa de Exploração – quinta parte	89
Figura 20 - Mapa de Leitura - frente e aberta.....	91
Figura 21 - Mapa de Leitura - primeira parte	92
Figura 22 - Mapa de Leitura – segunda parte.....	93
Figura 23 - Mapa de Leitura – o verso	95
Figura 24 - Mapa de Leitura– quinta parte	96
Figura 25 - Mapa de Leitura - quarta parte.....	98
Figura 26 - Mapa de Leitura – quinta parte	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Planos de kits de livros ofertados pela A Taba	63
Quadro 2 – Planos de kits de livros ofertados pelo Clube de Leitura Quindim	72
Quadro 3 – Informações sobre o Mapa de Exploração – Primeira parte.....	82
Quadro 4 - Informações sobre o Mapa de Leitura - Primeira parte.....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I.....	24
1. A criança e a leitura literária: alguns entrelaces	24
1.1. Criança e infância: entrelaces com a literatura infantil	24
1.2. Leitura e leitor: aprofundando os conceitos	29
1.3. Letramento e letramentos: a dimensão no plural.....	31
1.4. Literatura e literatura infantil: entre definições e funções	34
1.5. Mediação literária e mediadores dos livros: uma possibilidade para apreciação	37
1.6. Curadoria: entre o cuidar e o guiar	39
1.7. Paratexto e epitexto: a apresentação de uma obra	41
1.8. Mercado editorial para crianças: um breve percurso histórico.....	42
CAPÍTULO II.....	48
2. Percurso metodológico da pesquisa.....	48
2.1. Guias de mediação de leitura: os critérios de seleção	49
2.2. A escolha do método e o caráter da pesquisa	50
2.3. Análise do Discurso: inspirações para a análise	51
2.4. Análise Crítica do Discurso: para a compreensão das vozes.....	53
2.5. Os desafios do acesso ao material para análise	57
CAPÍTULO III	59
3. Das empresas aos epitextos – o discurso para a formação do leitor.....	59
3.1. Das empresas: o desenho geral e os materiais enviados.....	60
3.1.1. A Taba - A apresentação da empresa	62
3.1.2. A curadoria da Taba: o campo de produção do epitexto	69
3.1.3. O Clube de Leitura Quindim – A apresentação da empresa.....	71
3.1.4. A Curadoria do Clube de Leitura Quindim: a produção do epitexto.....	78
3.2. O Mapa de Exploração do Livro da TABA – a sua constituição	80

3.3. O Mapa de Leitura do Clube de Leitura Quindim – a sua constituição	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106
ANEXO I.....	119
ANEXO II.....	122

INTRODUÇÃO

O discurso de que o Brasil não é um país de leitores se faz presente em muitas falas, ora de origem do senso comum, ora com origem de pesquisas, ora no discurso de professores, ora em documentos que regulamentam a educação. Ainda que, muitas vezes, eles sejam limitados e possam estar vinculados a interesses diversos e até questionáveis, esses discursos são constantemente propagados, reforçando a ideia de que o brasileiro não tem hábito de leitura, de que o brasileiro não gosta de ler, como destacados a seguir.

No sentido do senso comum, e sob a lente da Análise do Discurso, Lysardo-Dias (2012) analisa a consagração da incipiência da leitura do brasileiro reproduzida na fala da população quando ela entende que, atualmente, se lê pouco ou menos que outrora. Consciente das múltiplas limitações e dos problemas que dizem respeito ao assunto, a autora lembra que os ideais construídos para a leitura desconsideram os diferentes percursos leitores, que delinearão sua história, bem como os modos textuais que as novas tecnologias estão se apresentando na atualidade. Porém, a autora garante que isso não impede que o senso comum propale a opinião de defasagem da leitura.

Todavia, os professores replicam a mesma frase quando afirmam que seus alunos não leem (KRAUSE, 2015), que não conhecem bons autores, bons livros, e que não sabem sequer escolher as leituras mais adequadas. Essa certeza desanimada, demonstra tanto a frustração quanto às expectativas do ideal predominante sobre a formação do leitor, principalmente na escola.

Lígia Cademartori, também assumindo que “O Brasil ainda não é um país de leitores, situação determinada por fatores de ordem social, econômica, política, histórica, cultural”, entende que “existe hoje especial sensibilidade para esse assunto, traduzida em inúmeras iniciativas, públicas e privadas, para promover a leitura” (CADEMARTORI, 2012, p. 25). Desse modo, a formação do leitor é, por vezes, representada e quantificada por avaliações e pesquisas, sendo estas, uma pública e outra privada, como exemplo.

A primeira, trata-se do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹, que tem por objetivo elaborar indicadores sobre a educação em países que dela participam. O Brasil é um país convidado participante desde a primeira edição que ocorreu no ano 2000 tendo o

¹ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como responsável por sua aplicação. A avaliação é trienal e enfatiza, a cada edição, uma das três competências: Leitura, Matemática e Ciências. No ano de 2015, foi constatado que o Brasil está entre os países avaliados com o pior desempenho na leitura².

O segundo exemplo, trata-se da pesquisa, nacional e não governamental, Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016), realizada pelo Instituto Pró-Livro³, que, por meio de entrevistas com um público aleatório e em diferentes regiões do Brasil, buscou identificar o comportamento leitor do brasileiro. Em sua quarta edição divulgada em 2016, apesar de constatar um aumento tímido de leitores no país, comparado aos últimos anos, identificou que cerca de 44% da população brasileira não se enquadra na condição de leitor.

Avaliações e pesquisas como essas, de iniciativa governamental ou particular, apontam indicativos e sugerem diretrizes para reformulação e implementação de ações na ordem de políticas públicas para o incentivo da formação do leitor. O PISA elabora notas concisas⁴ para se pensarem questões que envolvem as habilidades educativas em um aspecto mais amplo, como, por exemplo, a formação do professor, a educação em classes desfavorecidas, a participação familiar na vida do estudante, entre outras. Por sua vez, Retratos de Leitura no Brasil formula um perfil do leitor brasileiro, ainda que dentro do que considera por leitor ideal, e identifica e quantifica suas práticas leitoras. Informações desse tipo podem ser consideradas na reflexão sobre a formação do leitor de forma integral e dentro do contexto do país.

Outro indicativo de importância que este tema – a formação do leitor – tem para a sociedade, ou a necessidade de se garantir essa formação, pode ser percebida em sites oficiais do governo federal. O site do Ministério da Educação, por exemplo, disponibiliza uma série de materiais voltados para o professor, com vistas a propor reflexões e dar orientações sobre a leitura, de modo a amenizar os dados estatísticos que denunciam o quanto o país ainda tem de avançar nesse sentido. Entre os materiais disponibilizados que tratam da mediação do livro, encontram-se manuais e guias, como o *Meus alunos não gostam de ler* (LAJOLO, 2005), a Coleção Explorando o Ensino: Literatura (BRASIL, 2010) ou Literatura fora da caixa (BRASIL, 2014).

² Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/42741-resultado-do-pisa-de-2015-e-tragedia-para-o-futuro-dos-jovens-brasileiros-afirma-ministro>. Acesso em: 04 nov. 2017.

³ Instituto Pró-livro: Entidade privada, mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros). Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/pro-livro/entidades-fundadoras>. Acesso em: 04 nov. 2017.

⁴ <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa-in-focus-all-editions.htm>. Acesso em: 09 nov. 2018.

O primeiro, o *Meus alunos não gostam de ler* (LAJOLO, 2005), integra uma série de fascículos que fizeram parte de cursos de formação continuada para professores. Ofertados pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) por meio do Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL) em parceria com o Ministério da Educação do Brasil (MEC). Nesse fascículo, em linguagem didática, Marisa Lajolo (2005) questiona o gosto de ler em consonância com as práticas escolares de leitura, e apresenta aspectos históricos da leitura em sala de aula e possibilidades para se desenvolver o prazer literário.

O segundo exemplo, a *Coleção Explorando o Ensino: Literatura* (BRASIL, 2010) tem por foco o educador. A coleção é constituída por 22 volumes que são destinados à diferentes áreas da ciência, como: Artes, Astronáutica, Português, Matemática. O volume 20, referido neste estudo, é voltado para a Literatura Infantil. Seu principal propósito é oferecer um recurso científico-pedagógico que incite reflexões a partir de uma fundamentação teórica e metodológica que contribua para a formação continuada do professor. Dessa forma, apresentando uma linguagem clara, ele reuniu dez ensaios de conceituados pesquisadores do assunto, como Rildo Cosson e Patrícia Corsino.

Por fim, o terceiro exemplo, *Literatura fora da caixa* (BRASIL, 2014), que é um material composto por três guias: o primeiro para a Educação infantil, o segundo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e o último para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Elaborados de forma didática, tinha por objetivo contribuir com a mediação de leitura literária com textos que buscam orientar o professor no planejamento de ações direcionadas para a formação do aluno como leitor.

Os exemplos demonstrados estão, de alguma forma, relacionados aos programas de acesso ao livro em uma perspectiva política de valorização da leitura literária na escola. Esses materiais são de acesso livre na Internet, o que torna possível que não somente o professor, mas demais interessados possam pesquisar e inteirar sobre o tema. Pensando nessas constituições dos materiais, pode-se inferir que o problema do aprendizado e da construção do hábito da leitura estão presentes em diferentes discursos e, em grande medida, relacionados ao ambiente escolar.

Nessa mesma direção, os estudos supracitados, de alguma forma, apontam a responsabilidade do professor em ensinar a ler (KRAUSE, 2015), em despertar o interesse do aluno por literatura, em criar e ofertar meios de aprendizados significativos (LAJOLO, 2005) desde o início de sua inserção escolar (BRASIL, 2014). Contudo, essa mediação de leitura não

parece ser um problema local ou pontual, e discutir esse tema, como afirma Colomer (2002), é sinal de que há um reconhecimento de desajuste, o que leva a diversas hipóteses de suas causas.

É interessante destacar que, a despeito da questão posta de que se lê pouco no país, há um mercado de livros significativo no Brasil. Ainda que, em especial nos dois últimos anos, o comércio de livros tenha sentido os impactos das mudanças políticas e econômicas ocorridas no Brasil⁵, ainda é grande o número e a diversidade de editoras, bem como o número de eventos e de espaços para a sua divulgação, como feiras e livrarias (FONSECA, 2013). Eventos como esses parecem indicar que, de alguma forma, existem muitas pessoas interessadas em leitura. Nesse contexto, os modos de leitura, os espaços de leitura, os suportes de leitura têm sofrido diversas alterações.

Nessa discussão, percebe-se que a leitura literária demanda um aprendizado, para si, sujeito leitor, e para o outro, quem ensina, ou um professor, afinal “para gostar de ler literatura, é preciso aprender” (LAJOLO, 2005, p.05). A partir disso, pode-se pensar que uma efetiva vivência literária é mais fácil e propícia se acontecer desde a primeira infância e em condições favoráveis de mediação (REYES, 2010). O que pode acontecer, por exemplo, com a oferta e a diversidade de obras, assim como com uma mediação em prol do pensamento e da reflexão, o que pode não ocorrer com uma simples leitura de uma obra ou a disponibilização dos livros para a criança.

Na defesa desta ideia, ao ingressar no Programa de Mestrado da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) a primeira proposta foi investigar sobre os aspectos de mediação da Literatura Infantil que pudessem contribuir com o gostar de ler, com o saber ler para, assim, formar de fato um leitor. Nesse caso, a concepção da palavra formar não teria o significado de moldar, mas sim de proporcionar ao leitor uma experiência com a leitura que o convidasse a outras, no sentido mais amplo que a leitura literária possui, o de “prática cultural de natureza artística” (PAULINO, 2014, p.177), isso por acreditar, como Antônio Candido (2011) que, além de um direito, a literatura pode ampliar a visão de ser, de estar e de viver no mundo, auxiliando a formação humana.

Tendo em vista esse tema, nos primeiros meses deste curso, foi realizada uma revisão bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

⁵ “Painel das Vendas de Livros no Brasil” pesquisa do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) em parceria com o instituto de pesquisa Nielsen, que busca apurar as vendas de livros em grandes livrarias e supermercados. O primeiro levantamento foi apresentado no dia 1º de abril de 2015, em um evento realizado na sede do SNEL, no Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.snel.org.br/levantamento-mensal/>. Acesso em: 22 nov. 2017.

de Nível Superior (CAPES). O principal objetivo foi conhecer o que estava sendo pesquisado sobre o tema que associava leitura literária, educação infantil e mediação, resultando em dois trabalhos.

No primeiro, um resumo expandido apresentado no *19º Seminário de Pesquisa e Extensão da UEMG*⁶, *Práticas de leitura e formação do leitor literário na educação infantil: o que dizem as pesquisas?* (LIMA; FREITAS, 2017), a busca focou em estudos que relacionavam as três palavras-chave: “mediação”, “práticas de leitura” e “educação infantil”. Foram encontrados um total de 43 trabalhos, no entanto, nem todos tratavam, especificamente, da mediação da literatura para crianças na faixa de três a cinco anos. Porém, a intenção foi identificar, por meio das observações de campo relatadas, quais eram as práticas de leitura literária mais recorrentes na Educação Infantil.

Constou-se que elas eram muito semelhantes, sendo que a principal era a leitura literal dos textos em rodas de leitura, depois a tradução oral realizada a partir da interpretação do educador, principalmente, nos livros de imagens, mas o reconto e a dramatização também se fizeram presentes. A leitura livre foi relatada como prática recorrente para preencher o tempo em que as crianças não estavam realizando atividades pedagógicas. De modo geral, as práticas encontradas eram realizadas quase que de forma mecânica, não abriam espaços para diálogos sobre o texto lido, evidenciando, assim, um problema de mediação.

No segundo trabalho, apresentado no *XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: Palavras em Deriva*⁷, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), *Mediação, Práticas de Leitura, Educação Infantil – Diálogos na Revisão Bibliográfica* (LIMA, FREITAS, 2018), como forma de embrenhar nas pesquisas encontradas, foram selecionados os trabalhos que investigavam a mediação de maneira mais específica, ou seja, os modos como elas se desenvolviam. Nesse estudo, foram identificados 53 trabalhos, e após uma leitura atenta dos resumos, selecionou-se, apenas, sete que apresentavam relação direta com a mediação de leitura literária na primeira infância.

Esses sete trabalhos foram lidos na íntegra, e todos convergiam em consenso sobre a importância do mediador para a formação do leitor. De modo semelhante, as sete pesquisas foram realizadas com observações em espaços escolares, com crianças de 0 a 5 anos, a maioria

⁶ http://www.uemg.br/seminarios/seminario19/resumo/Projeto_926.pdf. Acesso em 07 de nov. de 2018.

⁷ <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/Media%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Leitura%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.pdf>. Acesso em 10 de nov. de 2018.

entre os 4/5, utilizando a abordagem qualitativa e a observação de campo, conforme apresentados a seguir.

Fernanda Pereira (2014), constatou que apesar do discurso unânime da acuidade da prática da leitura literária constar nos depoimentos dos educadores entrevistados em sua pesquisa, a brincadeira livre predominava nas atividades diárias observadas. Sobre isso, os professores justificaram o fato argumentando a necessidade de um profissional destinado à prática leitora, bem como um espaço apropriado para a leitura, como uma bebeteca, biblioteca especializada no atendimento à primeira infância, que entendiam ser essencial para a experiência de leitura.

Daniela Bagnasco (2014) abordou os aspectos relacionados aos espaços de leitura, e encontrou livros em estantes altas, que impossibilitam o acesso livre das crianças. Para além disso, percebeu que a “tradução” das obras, feitas pelos educadores, que suprimiam trechos e adaptavam vocabulários a seu modo, questionando, assim, a importância dada às palavras em livros infantis. Interessa dizer que a pesquisadora percebeu que as crianças, quando manuseavam os livros, imitavam a educadora em seus modos de ler.

Ízala Alencar (2016) também chama a atenção para a disposição dos livros e seu acesso, que para a autora seria essencial para oportunizar o contato das crianças. Observou que muitas delas buscavam pelos livros em momentos que não estavam realizando atividades pedagógicas. Além disso, pontuou que a criança precisa ter momentos destinadas à leitura, com livre acesso aos livros, e que o currículo escolar deve contemplar esse tempo.

No trabalho realizado por Cláudia Silva (2016) a leitura livre foi relatada, embora tenham faltado detalhes do que a autora compreendia por essa prática: se o acesso ao livro seria orientado pela professora, ou uma iniciativa dos próprios alunos. Relatou que a professora apresentava o objeto livro e seus paratextos⁸, que estimulava a compreensão das crianças a partir deles mesmos, envolvendo-as numa relação dialógica com a história. Assim, para ela, as práticas de leitura observadas foram satisfatórias, e associou o envolvimento das crianças com a literatura à formação da professora que era especialista em literatura infantil.

De modo crítico, Roberta Silveira (2014) questionou a respeito da formação do educador em consonância com sua prática escolar. Muitas vezes, percebeu que a literatura foi usada como pretexto para atividades pedagógicas, morais e comportamentais. Para ela, havia pouca abertura para a interação da criança nas raras práticas literárias observadas.

⁸ O termo foi cunhado por Gérard Genette para definir aquilo “por meio do qual um texto se torna livro e se propõe como tal aos seus leitores” (GENETTE, 2009, p.09), e será melhor explorado na página 37-38.

Kênia Aquino (2009) atentou-se para as linguagens do educador no exercício de se trabalhar a leitura literária em uma pesquisa-ação. Assinalou que a primeira infância é um período propício para se criarem possibilidades de apropriação com a literatura. Sobre isso, convidou o educador de sua pesquisa para uma contínua autorreflexão e reavaliação de sua prática, destacando para o perigo em subestimar a capacidade interpretativa da criança. Dessa forma, a autora compreende a leitura como aliada para o desenvolvimento da linguagem.

Márcia Silva (2016 b), por sua vez, problematizou as concepções que norteiam o docente nas práticas com a literatura. A autora identificou a dicotomia entre a prática e o discurso para a formação do leitor. Questionou, com base em suas observações, como pode alguém efetivar o direito à literatura sem conhecer sobre a infância e a educação da criança. Para ela, muitos estudos culpam a escola ou o educador pelos insucessos da formação do leitor, e desconsideram os problemas culturais que desfavorecem o hábito da leitura no país. Márcia Silva entende que o problema não se resume com explicações simplistas ou de culpabilidades, para ela é um obstáculo bem mais complexo, ou seja, de ordem cultural.

De fato, pode-se dizer que o fator cultural possui sua parcela de responsabilidade, uma vez que ele impacta a formação pessoal e, conseqüentemente, a formação e a prática profissional, pois “não podemos esquecer, porém, que muitos professores não tiveram condições necessárias para se desenvolverem devidamente como leitores” (CADEMARTORI, 2012, p. 25). Desse modo, é preciso entender que o acesso cultural também perpassa pela ordem econômica, mercadológica, política e social, que se não convergirem para o mesmo ideal de formação do leitor, apenas uma ordem poderá servir de empecilho para tal efetivação.

Assim, percebe-se que, de ordem cultural ou não, o problema é mesmo complexo, e não pode ser reduzido a uma só razão, uma vez que envolve questões culturais, econômicas, sociais e políticas, que afetam, de variadas formas, a prática de leitura. Esses estudos permitiram a reflexão de que para promover a leitura é preciso bem mais do que ter acesso ao livro, e eles possibilitaram a apreensão do que já havia sido pesquisado sobre a mediação de leitura literária para crianças pequenas na CAPES, e de alguma forma eles validaram os questionamentos sobre a mediação, mas também apontaram novos caminhos que poderiam ser trilhados.

Assim, foi consenso na revisão empreendida o valor da escola na prática literária, mas nenhum trabalho encontrado aprofundou sobre a experiência com a literatura vivida fora dela. De fato, a escola é o local em que se espera um encontro sistematizado, intencional, metódico, com a leitura literária (CADEMARTORI, 2012; COSSON, 2006; LAJOLO; ZILBERMAN, 1991), mas é preciso se investigar além, pois quando chegam à escola, muitas crianças já viveram alguma experiência com a leitura e com a literatura infantil no âmbito familiar e/ou

social. Mas, como tiveram acesso aos livros? Quem fazia o papel de mediador? Como era feita essa mediação? Especificamente a leitura literária com crianças entre 3 e 5 anos em contextos não escolares, enquanto pesquisa, não foi contemplada na seleção da revisão de teses e de dissertações empreendida.

Todavia, assumindo que nos primeiros anos de vida muitas crianças, até então, não estão na escola, mas têm acesso a algum tipo de literatura, assim seria interessante saber se há uma preparação para se fazer essa mediação e, se sim, como ela se dá. Sabe-se que o mercado está atento às necessidades e aos desejos do consumidor, e sobre a literatura infantil ele tem respondido oferecendo materiais paratextuais que propõem preparar o mediador (não só o professor, mas também a família) para a condução da leitura literária. Com uma simples busca na internet encontra-se um mercado que funciona como fornecedores e distribuidores desses materiais.

Em especial, destacam-se os kits mensais de livros literários, que instituições privadas comercializam, distribuindo-os via Correios, acompanhados de um guia para a mediação do livro infantil. Assim, indaga-se se seria com a percepção de que o hábito da leitura literária enriquece com uma boa mediação, que diferentes instâncias estão considerando que é possível prover mediadores para a literatura em espaços para além da escola.

Uma vez que esse tema é de interesse para os que preocupam com a prática da leitura literária, é preciso uma análise minuciosa desses materiais que orientam sobre como deve ocorrer a mediação de leitura, bem como suas possíveis contribuições para a formação do leitor. Nesse contexto, algumas questões, que também norteiam esta pesquisa, podem ser feitas: Como são constituídos esses paratextos que servem para a mediação? Quem são os sujeitos que elaboram esses guias de leitura? A quem são dirigidos? Que discursos estão presentes nesses materiais? Como orientam a mediação de leitura literária? Quais habilidades de mediação são requeridas e estimuladas? Será que esses paratextos que orientam a mediação da leitura podem contribuir para o desenvolvimento da habilidade leitora da criança?

É mister ressaltar que esta pesquisa tem o propósito de analisar como funciona o discurso da mediação literária em epitextos⁹ que acompanham os livros de literatura infantil comercializados, por meio de kits, por instituições privadas. Para isso, foi necessário identificar e mapear instituições que ofertam esse tipo de produto pela Internet, em que as propostas de mediação de leitura contemplam a literatura infantil e a criança que ainda não lê com autonomia,

⁹ Gérard Genette (2009), definiu por epitexto toda a produção que apresenta uma obra sem que esteja necessariamente ligado a ela. O termo será melhor explicitado na página 42.

e, por conseguinte, requer um mediador de leitura. Com esse intento, esta pesquisa está organizada em três capítulos além desta introdução.

No primeiro capítulo, foram apresentados conceitos que entrelaçam a criança, a mediação e a literatura. Diferentes noções foram cruzadas para compreender de maneira significativa o contexto de produção e de circulação em que se insere o material analisado. O segundo capítulo, por sua vez, aponta as opções metodológicas a fim de realizar a análise do discurso das guias de mediação literária. Por fim, o terceiro capítulo é a análise proposta, em que o material é apresentado em sua íntegra e discutido com os pressupostos teóricos deste estudo.

No tocante às considerações finais, este capítulo aborda as impressões acerca dos materiais em resposta ao que se pretende investigar, ou seja, como são constituídos os discursos dos epitextos que servem de mediação de leitura em kits de literatura infantil, buscando reconhecer possibilidades e limitações das guias. Os anexos apresentam as listas de curadores e seus minicurrículos reproduzidos com a fidelidade dos anúncios das páginas iniciais das empresas em questão.

CAPÍTULO I

“Não se pode conhecer as borboletas sem suportar duas ou três lagartas.”
Pequeno Príncipe - Saint-Exupéry

1. A criança e a leitura literária: alguns entrelaces

A prática social da leitura apresenta um imbricamento de diferentes conceitos históricos, de pressupostos teóricos, de definições, de políticas de leitura, de significações, de consumo, de produção e de circulação de livros. Alinhados a essas perspectivas, este capítulo tem por objetivo apresentar as principais considerações adotadas, bem como os conceitos apropriados neste estudo, pois entre as peculiaridades que demarcam a leitura literária, há os princípios que norteiam a formação do leitor conforme aqui se acredita.

Primeiro foi preciso retomar conceitos básicos, assim como sua relação com a pesquisa, do que se entende por criança e infância; leitura e leitor; letramento e letramentos; literatura e literatura infantil, mediação literária e mediadores de livros. Dado esses conceitos, outros foram igualmente explicitados, uma vez que se relacionam, diretamente, com a pesquisa, como: a curadoria; o paratexto e o epitexto e mercado editorial.

1.1. Criança e infância: entrelaces com a literatura infantil

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera por criança a pessoa de até doze anos de idade incompleto (BRASIL, 1990). Vista como um sujeito social, portadora de direitos, a ela é destinado uma variedade de políticas e de práticas sociais e culturais, campo que permanece em constante construção, haja vista as inclusões de artigos na lei supracitada, como questões relativas à proteção no que concerne ao trabalho e ao processo penal. Todavia, essa noção atual é fruto de um processo histórico, pois embora a criança sempre tenha existido enquanto ser biológico, a história mostra que nem sempre foi assim, reconhecida como sujeito social.

Ao realizar uma pesquisa documental iconográfica, o historiador francês Philippe Ariès (2006) buscou interpretar as representações da infância e da criança presentes em ícones, por meio de pinturas e de inscrições em túmulos; de documentos; de cartas e de outros registros de diferentes épocas. Constatou que em tempos antigos, como na Idade Média, a criança não era

representada em meio à sociedade e à família. Analisando, algumas pinturas a óleo, o autor constatou que:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIÈS, 2006, p. 17).

Procurando distinguir a ausência da representação do sentimento de infância, da afeição que as pessoas pudessem sentir por elas, o autor declara que entre o infanticídio, a violência, os abusos sexuais, o trabalho infantil, as crianças não eram consideradas necessárias socialmente. A criança somente adquiria certo prestígio social a partir dos sete anos, quando começava a ser produtiva nos trabalhos das famílias. Por esse motivo, o autor considera que “a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII” e que o seu progresso pode ser observado na história da arte e na iconografia representada nos séculos posteriores (ARIÈS, 2006, p. 28).

Porém, antes disso, era uma prática comum o fato de que as crianças nem sempre cresciam na família a que pertenciam, comumente, eram enviadas a outros lares “para que elas morassem e comesçassem suas vidas, ou, nesse novo ambiente, aprendessem as maneiras de um cavaleiro ou um ofício, ou mesmo para que frequentassem uma escola e aprendessem as letras latinas” (ARIÈS, 2006, p. 157). Isso acontecia de modo independente da condição social. A escola, naquele tempo, “se destinava apenas aos clérigos, aos latinófonos, aparece como um caso isolado, reservado a uma categoria muito particular” (ARIÈS, 2006, p. 157). Embora, no geral, sua pesquisa tenha privilegiado as classes mais abastadas, o autor comenta que representações semelhantes tenham sido observadas também em classes populares, com indícios dos mesmos costumes.

No avanço de suas análises e com a percepção do progresso da substituição do modo educativo em casa para o sistema escolar, Ariès (2006) notou que a participação familiar tornou-se parte importante na criação das crianças, aproximando e reconfigurando as relações familiares e escolares. No momento em que ocorre essa mudança no núcleo familiar e social o sentimento sobre a criança também sofre alterações, e fica “mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola” (ARIÈS, 2006, p. 232). Dessa forma, depois de ser negada, a infância é institucionalizada, na escola e na família, para atingir o que hoje se conhece por sujeito social e sujeito de direitos.

Na perspectiva sociológica, por exemplo, Jacinto Sarmiento (2005) aponta dois conceitos que entende como fundamentais da infância. O primeiro é o de geração, que parte da

ideia de que ao nascer no mesmo período histórico, partilha-se semelhantes experiências e consciência em comum, que, conseqüentemente, afeta o grupo de relações, considerando-se as suas diferenças sociais, de gênero e de etnia.

O segundo conceito, diz respeito à alteridade, ou seja, a ideia de que a constituição se faz na perspectiva do olhar do outro. Isso se dá na medida em que um adulto, adolescente, jovem, idoso, olha para a infância e lhe atribui significados de acordo com a sua relação com ela. Assim, um adolescente pode considerar uma criança como um empecilho na sua vida, um adulto pode vê-la como carente de cuidados, um idoso, por sua vez, pode vê-la como portadora de vida.

Manuel Pinto (1997) reflete sobre as diferentes conceituações históricas da infância. Em seu estudo considera importantes contribuições para o conceito atual, tanto no campo da Sociologia e da História quanto no campo da Psicologia, com os apontamentos de Philippe Ariès, John Locke, Jean Jacques Rousseau, Sigmund Freud e George Hebert Mead. Para o autor, as abordagens também reproduzem “em certa medida, a própria sociedade” (PINTO, 1997, p. 34), de modo que é possível perceber que a criança e a infância não são conceitos estáticos, tampouco isentos de influências e de interesses do seu contexto.

Quanto às questões da conceituação da infância nos distintos campos de estudo, nos quais ora a criança era um adulto em miniatura, ora diferente do adulto, Marisa Lajolo diz que há incentivos para se acreditar que “a criança é tábula rasa onde se pode inscrever qualquer coisa, ou que seu modo de ser adulto é predeterminado pela sua carga genética, (...) ou então tudo isso, ou nada disso” (LAJOLO, 1997, p. 228). Por vezes, essas linhas de pensamentos que buscam sugerir um grupo homogêneo são contraditórias, “esquisitas” e até “humilhantes” (HUNT, 2010, p. 290).

Além disso, Marisa Lajolo (1997) entende que a forma de construção de ideias ocorre conforme os pressupostos da área de conhecimento que adequa as expectativas da infância aos saberes em causa da sua comunidade. Hunt (2010) assinala que muitas sociedades concebem a infância como estado sujeito à manipulação, estado de pureza para os românticos, ou estado em desenvolvimento para a psicologia. As definições variam em tempo e espaço, pautando-se em interesses dos segmentos representados por toda a sociedade. Desse modo, sob influências econômicas, sociais e históricas:

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo, assim que ultrapassava

o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. (KRAMER, 2006, p. 64).

Nesse contexto histórico, de mudanças da sociedade (emancipação da burguesia), do sistema econômico (capitalismo), do sistema de trabalho (industrial), com diferentes noções de criança e de infância, a criação da escola com seu modelo de educação em massa, torna-se necessária para a sociedade emergente,

A visão de que a criança deveria ocupar espaços diferenciados e destacados da sociedade adulta determinou a construção de saberes sobre a infância, de conhecimentos que definissem as características supostamente intrínsecas à criança que dirigissem as práticas de socialização (GOUVÊA, 2002, p. 14).

A psicologia, nesse momento do século XX, tem uma relação estreita com a criança, a infância e a escola, pois foi utilizada para determinar a construção de conhecimentos que embasassem as práticas escolares para as crianças. A psicologia infantil surge “buscando caracterizar e definir a infância e seus contornos, suas necessidades e estratégias de aprendizagem e socialização, de maneira a nortear a ação do adulto, a partir do conhecimento científico” (GOUVÊA, 2002, p. 14).

Sendo assim, são utilizados autores como “Gesell, Wallon, Claparede, Hall, Piaget, Froed e Vigotsky, os quais irão investigar a infância” assim como um complexo “aparato técnico constituído por manuais e livros de psicologia do desenvolvimento” (GOUVÊA, 2002, p. 14-15). A intenção era caracterizar as etapas de crescimento da criança, para que o adulto pudesse agir, na família e no espaço escolar. Esses saberes nortearam a construção dos currículos, dos programas, das avaliações e dos modos de seriação escolar, pautados na idade e no aprofundamento dos conteúdos (GOUVÊA, 2002).

Em se tratando da literatura infantil, como a criança e a infância, ela também não existia nessa época, século XIX, ainda que alguns autores já tivessem demonstrado interesse pelos contos de fadas, como Charles Perrault, cujo foco principal era a transmissão de valores morais. De forma oral ou escrita, popular ou para os nobres, a literatura “para adultos e crianças era exatamente a mesma, já que esses universos não eram distinguidos por faixa etária ou etapa de amadurecimento psicológico, mas separados de maneira até drástica em função de classe social” (GREGORIM FILHO, 2009, p. 108).

Ressalta-se que “os livros para crianças têm, e tiveram, grande influência social e educacional; são importantes tanto em termos políticos como comerciais” (HUNT, 2010, p. 43). Todavia, seu surgimento e disseminação, dá-se, sobretudo, como ferramenta educacional, tanto

no sentido moral quanto pedagógico, em consonância com os preceitos iniciais da formação educacional que entendia a psicologia:

Como é à instituição escolar que as sociedades modernas confiam a iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais, é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 25).

Na convergência das concepções da infância e da educação, dos interesses comerciais, do sistema capitalista, das novas demandas da sociedade, das exigências educacionais, no Brasil “a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 18). Ela tinha uma função específica – educar –, um espaço fecundo – a escola –, e estava alinhada aos interesses de nação e de sociedade, dentro do que se tinha por criança e infância da época. Como lembra Coelho:

Conhecendo-se esse panorama e como nasceu essa literatura infantil, descobre-se a seriedade e os altos objetivos que nortearam a construção de cada um de seus títulos. Não há nada, nessa produção, que seja gratuito ou tenha surgido como puro entretenimento sem importância, como muitos veem a literatura infantil (COELHO, 1991, p. 76).

Com esses imbricamentos considerados, é mesmo interessante pensar nessa alteridade em face às práticas do cotidiano. A psicologia aponta os modos de ser e de pensar das crianças, seus medos, suas alegrias, seus sentimentos. O mercado em geral oferece brinquedos, roupas, calçados, livros, todos direcionados a esse público. Por sua vez, as mídias denunciam as mazelas de parte das crianças que vivem em condições sub-humanas e subjugadas a todo o tipo de violência. As políticas públicas defendem direitos plenos na infância. E, a escola parece ser um local propício para o exercício das práticas educativas mais adequadas com vistas à sociedade que se deseja formar.

Em meio a esses fatores, como o campo filosófico aponta, parece ser apropriado concluir que a infância não é um fato natural, mas está inserido em atributos sociais (WARTOFSKY, 1999). Percebe-se que, coincidindo com o início da escola, o conceito da infância adquire novos contornos em um processo constante de mudanças, embora não linear. O acepção da escola, da infância e da literatura infantil surgiram e evoluíram, em número e qualidade, pois “é verdade que, por restrições históricas – sociais, educacionais e morais, manifestações da síndrome de “proteção e controle” -, foi apenas no século XX que os talentos mais notáveis se dedicaram à literatura infantil” (HUNT, 2010, p. 97).

Mas apesar disso, não é difícil encontrar a literatura infantil pedagogizante ou moralista, com claro ou sutil ideal instrutivo. O modo de se fazer literatura para criança, bem como o modo de se ler para ela, demonstra os conceitos que se tem delas, isto se dá nas mais diversas esferas, não só no ambiente escolar (CORSINO, 2010). Esferas que estão expostas e sob as influências de diferentes aspectos demarcados pelo tempo histórico em que se vive. Portanto, não parece certo pensar em uma produção para a criança sem considerar a infância do tempo presente.

Ao compreender a infância articulada com a linguagem, conclui-se que a criança não é apenas uma etapa cronológica na evolução da espécie humana a ser estudada ou compreendida por campos isolados – pela biologia ou pela psicologia do desenvolvimento –, mas sim um ser que participa da criação da cultura por intermédio do uso criativo da linguagem na interação com seus pares, adultos e crianças, e também com as coisas ou os objetos que existem ao seu redor. A representação simbólica da realidade modifica, ao longo da vida, em direções e formas, cada vez mais, sofisticadas ou inusitadas, tendo por base o diálogo permanente da criança com o seu contexto cultural e a sociedade em que está inserida.

Portanto, este trabalho assume a criança como um ser biológico, com especificidades do momento em que se vive. Mas, também, como um ser ativo, cultural, social, entendendo que elas:

São competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de realizarem suas próprias inferências, nas suas pluralidades e singularidades, e usarem “para tudo o que as rodeia (SARMENTO, 2005, p. 373).

Com base nesses estudos, é possível inferir que as relações subjacentes entre os conceitos criança, infância e literatura infantil existem, e precisam ser consideradas quando se quer entender a produção e a circulação de livros para as crianças.

1.2. Leitura e leitor: aprofundando os conceitos

A acepção do termo leitura já foi assinalada como um processo de decodificação de uma representação (LEFFA, 1996), ou seja, o ato de ler os códigos escritos que formam uma mensagem. Porém, para pensar a escrita alfabética, uma nova dimensão conceitual da leitura é apontada quando “a concebemos como um sistema notacional e não como um código” (MORAIS, 2014, p. 34). Isso porque a leitura deixou de ser apenas “uma atividade mecânica

de decodificar palavras, ou de extrair sentidos que supostamente estariam prontos no texto” para ser concebida como a ação do leitor na apreensão do texto, na compreensão crítica, no estabelecimento de relações das informações postas com seus próprios saberes (CAFIERO, 2014, p. 167).

Para a autora, o ato de ler não se esgota na alfabetização, é uma atividade complexa entremeada por diferentes subprocessos. Por ser uma atividade cognitiva e social requer saberes tanto de operações mentais quanto interacionais, que são delineadas a partir dos objetivos sob diferentes gêneros discursivos. No decorrer da leitura, “a compreensão se processa” o que faz com que o leitor seja “capaz de apreciar o que ele diz, é capaz de se posicionar, é capaz de realizar a crítica do que é dito” (CAFIERO, 2014, p. 167). A autora entende que o leitor mobiliza estratégias de leitura a depender das finalidades do texto, ou seja, por prazer, por lazer, para encontrar determinada informação.

Roland Barthes (1996) entende que há dois tipos de leitura: o primeiro é objetivo, um modo que não considera os jogos de linguagem nem a extensão do texto, vai direto ao ponto, não tem fascínio; o segundo tipo não deixa passar nada, arrebatada, encanta, prende o leitor. Nesse sentido, o prazer da leitura está relacionada à compreensão textual, quando define “texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura” (BARTHES, 1996, p. 21).

O leitor não é um simples sujeito que lê as palavras, ele é capaz de estabelecer uma relação com a narrativa, relação de conhecimento de mundo, de outras leituras de textos e de vida. A leitura, então, pode ser compreendida como “um processo de interação entre o leitor e o texto” (SOLÉ, 1998, p. 22), porque ela não só “pressupõe, mas ultrapassa, a alfabetização” (PERROTTI, 1990, p. 13), de modo que seja possível separar um ledor de um leitor, uma vez que:

O ledor prefigura aquele ser passivo, imobilizado, que pouco ou nada acrescenta ao ato de ler. O texto para o ledor não tem aberturas porque ele decifra mecanicamente os seus sinais. Não há mistério, nem criação. A leitura é definitiva. O leitor, no entanto, é móvel e tem um olhar indefinido, errante e criativo sobre o texto, que se permite ler em suas linhas e entrelinhas, desvelando seus sinais visuais e invisíveis. Isto só ocorre quando se dá o pacto entre texto e leitor, que o ledor não se arrisca a fazer (PERROTTI, 1999).

Rildo Cosson (2016) afirma que ser leitor é muito mais que possuir uma atividade constante de leitura, e aprender a ler é mais do que simplesmente adquirir uma técnica específica. O leitor dialoga com o texto, percebe as nuances textuais, ultrapassa a leitura das palavras para interagir com elas, não sendo um ledor, mas sim o leitor concebido por Perrotti

(1999). Nesse sentido, “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2016, p. 40).

Nesta pesquisa, pensa-se o leitor como um sujeito ativo, que reconhece significações para além das palavras, que dialoga, interage, interroga a escrita (PERROTTI, 1999). Ler, portanto, é um ato de compreensão e interação, de se colocar em relação aos discursos emaranhados, dentro e fora do texto, em um diálogo contínuo. Essa perspectiva para a leitura é vista atualmente sob a dimensão do letramento.

1.3. Letramento e letramentos: a dimensão no plural

No Brasil, o termo letramento surgiu na década dos anos 1980, e teve seu sentido associado à alfabetização em função de questões sociopolíticas que tratavam o contexto dos índices de analfabetismo no país. Nesse período, o conceito já designava a aprendizagem inicial da representação da língua escrita compreendida para além da aquisição do sistema alfabético, considerando, também, a inserção dos sujeitos nas práticas sociais e culturais da escrita (SOARES, 2014). Porém, segundo Magda Soares, o letramento é concebido de diferentes formas, conforme seu campo de uso, como o antropológico, o psicológico, o pedagógico.

No campo pedagógico, a definição exata do letramento é difícil por que “cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais” (SOARES, 1998, p.65). No entanto, a autora afirma que o “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p.18).

Pensando na perspectiva social do letramento, Angela Kleiman concebe “o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Embora o letramento possua uma relação com a leitura e com a escrita, seu significado ultrapassa o sentido da alfabetização, se ampliando para a prática social, e por consequência, extrapolando os limites escolares formais. A autora assevera que:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de competência individual necessária para o sucesso e a promoção na escola. Já outras agências de letramento,

como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Nessa perspectiva da dimensão do letramento, Brian Street (2014) o compreendeu como prática social, acreditando que a aprendizagem da leitura e da escrita se dá por meio de práticas concretas e socialmente construídas. Como lembra o autor, na sociedade contemporânea, o letramento se encaixa em instituições não escolares, ainda que, por vezes, não seja fácil o reconhecer ou mesmo dele se esquivar. Street considera que, do ponto de vista das práticas de letramento, há uma multiplicidade de eventos de que os sujeitos participam, e que vão constituindo uma capacidade letrada, de modo que “o letramento, portanto, não precisa ser associado com a escolarização ou com a pedagogia” (STREET, 2014, p. 127), mas se relaciona com as práticas sociais de leitura e de escrita de que as comunidades participam.

Essa constatação de Street (2014), surgiu a partir de uma pesquisa etnográfica, em que o autor estudou as práticas de letramento de uma determinada comunidade dentro da escola e em casa. Street percebeu que a escola tem prestígio, em certa medida, sobre o que os pais entendem por letramento, pois identificou em casa práticas semelhantes às da escola. A princípio, ele pensou que a escola teria influência sob as práticas de letramento no ambiente familiar, dado o envolvimento das famílias em demandas escolares para a casa.

Contudo, em sua pesquisa, percebeu que essa influência não se resumia a esse modelo, ao contrário, sugeria “parte de correntes sociais e culturais mais amplas” tendo uma produção e reforço de disseminação “nos jornais, pelos rótulos dos brinquedos educacionais, pelos debates políticos e pelo discurso do país” (STREET, 2014, p. 133).

O letramento assume uma perspectiva ampla, ou seja, a capacidade de apropriação da língua escrita adquirida nas relações e nas práticas sociais. Ser letrado não é apenas saber ler e escrever o sistema do alfabeto, mas sim possuir aptidões essenciais de um leitor (PERROTTI, 1999), como a capacidade de fazer associações, inferências, diálogos com os diferentes saberes já adquiridos e nos quais a sociedade está imersa (COSSON, 2016). Logo, justifica-se o letramento no plural, e nesta pesquisa, entre os mais relevantes está o letramento literário.

Sobre isso, Rildo Cosson (2016) assinala que toda pessoa possui um certo grau de letramento, a depender de suas experiências e necessidades individuais ou sociais. Na perspectiva do autor, o letramento literário tem uma “configuração especial”, pois “compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas, também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu domínio efetivo” (COSSON, 2016, p. 12). Em síntese, o que predomina é a compreensão e a ressignificação própria dos textos literários. Portanto, o letramento literário é um “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (COSSON, 2014, p. 185), ou

seja, as habilidades supracitadas do letramento como prática social, pensadas sob textos de literatura.

Rildo Cosson (2014), explicita que o letramento literário se trata de um processo contínuo, em movimento e sem fim, que se inicia com as cantigas de ninar e estende-se por toda a vida em cada filme assistido, novela ou romance lido, em um processo de apropriação e de internalização. Logo, como o autor prevê, para ter um letramento literário é preciso que se tenha o contato interativo com obras literárias, com uma comunidade de leitores onde se possa compartilhar, discutir e assim ampliar a circulação e a diversidade do repertório de textos, bem como uma aprendizagem leitora sistematizada.

Neste estudo, o letramento tem relação com as habilidades letradas do mediador que convergem com o que se espera para a formação leitora da criança. Pressupõe-se que o mediador possa utilizar suas competências de letramento literário e compartilhar com a criança, demonstrando, por meio das linguagens verbais e não verbais, as possibilidades de associação e de resignificação dos textos lidos. Posto isso, enfatiza-se que a alfabetização, ainda que outrora ligada (SOARES, 2014), não é o mesmo que letramento, uma vez que:

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (...) a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada” (SOARES, 1998, p.24).

Diante desses pressupostos, importa lembrar que os letramentos estão, de alguma forma, incorporados na sociedade contemporânea e que pode não ser fácil perceber que “as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais” (STREET, 2014, p. 123), e de diferentes maneiras. Isso cria novas necessidades de letramento dos sujeitos, pensando que “o que conta como letramento varia de acordo com fatores como lugar, instituição, objetivos, período da história, cultura, circunstâncias econômicas e relações de poder”¹⁰ (COMBER; CORMACK, 1997, p. 22-23).

Assim, para analisar as guias de mediação de leitura literária desta pesquisa, pode-se considerar outros tipos de letramentos, como também, o letramento em marketing (BETHÔNICO, 2008), que diz respeito à capacidade que se tem em analisar com criticidade as diferentes campanhas de marketing, percebendo as mensagens persuasivas que podem estar em

¹⁰ Tradução da autora: “counts as literacy varies according to factors such as place, institution, purpose, period in history, culture, economic circumstance, and power relations”.

qualquer suporte por ele utilizado, seja em embalagens, folhetos, cartazes, encartes, entre outros. O sujeito letrado em marketing é “capaz de se relacionar ativamente com as ações de comunicação de caráter publicitário, presentes nas mais diversas mídias sob múltiplas formas, de modo a compreender suas alegações e demandas e se posicionar criticamente frente a elas” (DIONÍSIO; BETHÔNICO, 2014, p. 679).

Quando se pensa na comercialização de um kit de leitura literária, interessa refletir sobre possíveis e variadas formas de interesses subjacentes. Além disso, tanto a oferta quanto a procura por tal produto podem ter surgido a partir da lógica capitalista, que, como explica os autores, por influência política, econômica e tecnológica afeta o mercado, compartilhando ou transferindo as responsabilidades antes estatais “para a iniciativa privada, como o fomento à cultura e aos desportos”, e conseqüentemente impactando “nas relações sociais e nos vínculos institucionais, condicionando atos e desejos” (DIONÍSIO e BETHÔNICO, 2014, p. 679).

Compreender a necessidade dos múltiplos letramentos não significa criticá-los em sua condição comercial, econômica, social e política, mas, sim, ter a consciência das conexões que perpassam entre elas. Como lembra os autores, essa formação “pode-se dar nas mais diversas instâncias sociais (na sua relação com a família ou com os amigos, por exemplo)” (DIONÍSIO; BETHÔNICO, 2014, p. 679), e, pode-se dizer, desde a infância. Ser letrado, nesta pesquisa, é perceber e utilizar um complexo conjunto de saberes, sobre a leitura, da escrita e do mundo, e as mais variadas relações entre elas.

1.4. Literatura e literatura infantil: entre definições e funções

Leyla Perrone concebe a literatura como “uma grande variedade de práticas escritas” (PERRONE, 2016, p. 8), já Antônio Cândido diz que a considera por “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático” (CANDIDO, 2011, p. 176). Embora as duas concepções não se distanciem, também, não definem o termo pontualmente. A definição da literatura sugere certa complexidade, talvez por sua relação com a arte e com juízo de valor, por ser aberta ou por que “é sempre provisória” (FREITAS, 2014, p. 34), e está imbricada por um conjunto de discursos de ordem e de interesse que o termo designa para cada sujeito em seu próprio tempo de existência.

Nesse sentido, Marcia Abreu (2006) assinala que há uma noção que naturaliza a literatura como “se ela fosse própria ao ser humano”, como se sempre tivesse existido em todos os lugares. Por isso a autora entende que é preciso discutir o que é a literatura “pois ela é um

fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais” (ABREU, 2006, p. 41).

Essa posição dialoga com Terry Eagleton (2001) quando adentra na discussão da definição da literatura problematizando diferentes concepções em uma visão histórica. Para o autor, “alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta” (EAGLETON, 2001, p. 12). O autor lembra que há uma relação de valor sobre o que seja literatura, e valor é transitório e ocupa-se do sentido ideológico, com questões de poder social. Desse modo, literatura não é “apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura” (EAGLETON, 2001, p. 22), ela envolve questões humanas universais por meio da emoção e da experiência, sem excessos ou extremismos ideológicos.

Assim, a literatura tem a possibilidade de questionar a organização do mundo, propondo novos caminhos numa perspectiva de “convivência cultural” (PAULINO, 2014, p. 177), está aberta a outros pontos de vista, às singularidades e às pluralidades. Talvez por isso, Lígia Chiappini (2005) sugere pedir ajuda aos poetas para tal definição. Em relação a considerar tudo como literatura, a autora emite de maneira subjetiva, bem-intencionado o desejo que se quer de democratizar a literatura.

Entretanto, “tal perspectiva corre sérios riscos de adotar uma atitude condescendente, populista” e talvez com desrespeito com as manifestações que se quer defender ao não adotar o mesmo rigor que a elite adota para chamar de literatura (CHIAPPINI, 2005, p. 252). Por ela, é preciso refletir sobre o cânone sem cair no vale-tudo, é necessário, entre outras, tratar das funções de categorias discursivas:

Levando em conta o pragmatismo popular, a gratuidade burguesa e a função do entretenimento na sociedade manipulada pela mídia; distinguir os textos que servem a um lazer produtivo e ativo daqueles que favorecem um lazer alienado, passivo, a literatura que enriquece e desafia a imaginação e a inteligência, dos produtos que as embotam na repetição e na facilidade (CHIAPPINI, 2005, p. 259).

Entre a dicotomia que separa e categoriza a literatura da literatura infantil, encontram as mesmas definições, mesmo sendo parte inerente da primeira, por muito tempo essa última foi relegada a uma arte de menor valor. Mas, defini-la, não parece ser uma preocupação quando “não pode haver uma definição única” até por que a literatura infantil é determinada por seu público, independentemente de sua idade, mas que está em busca da aquisição de experiências literárias (HUNT, 2010, p. 75). Peter Hunt garante que ela possui elementos temporais e socioculturais, que não é simples, nem menor, ainda que nem sempre tenha sido pensada assim.

Todavia, a literatura infantil está marcada pela concepção da sociedade no que tange à criança e à infância, lembrando do aspecto moralizante e pedagógico, modo como ela foi instituída no Brasil (LAJOLO, 2012). Embora ela deva considerar o seu destinatário, como “um leitor em formação e com vivências limitadas” (CADERMARTORI, 2014, p. 199), deve também proporcionar possibilidades de ampliar e ressignificar os sentidos do texto. Sem adentrar em um juízo de valor do que se teria por boa literatura infantil, salutar “seria analisar as condições de produção e de circulação desse discurso” (FREITAS, 2014, p. 39), assim como as discussões que estas podem proporcionar.

Assim, a preocupação teórica, atualmente, gira em torno dos sentidos da expressão infantil que a acompanha, como é o caso de Teresa Andruetto (2012) que alerta para o modo como o termo literatura infantil se sustenta. Para a autora, essa expressão está associada aos interesses de mercado que visa seduzir docentes e escolas, e está impregnada de intenções e de valores. Peter Hunt assinala que se “definimos a literatura infantil segundo nossos propósitos (...)” ela, “por inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lido por; especialmente adequado para; ou especialmente satisfatório para membros de um grupo hoje definido como crianças” (HUNT, 2010, p. 96).

O ideal seria, então, uma literatura sem adjetivação, pois “a literatura é uma arte na qual a linguagem resiste”, não sendo “necessariamente o lugar onde encontrar o igual, às vezes é a única janela para se debruçar sobre o diferente” (ANDRUETTO, 2012, p. 60-72). O fato é que a literatura possui uma linguagem peculiar, e tem um modo singular de construção de sentidos em que a palavra não é só palavra, posto que é capaz de “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006), em qualquer idade.

Nessa direção, a literatura tem por essência o poder de sensibilizar para a condição do homem, na sua humanização, na capacidade do reconhecimento de si e do outro, talvez por isso, sua falta possa ser mutiladora (CANDIDO, 2011). Para o Antônio Cândido, a literatura gera uma desorganização no sujeito, uma desconstrução, um processo de transformação do pensamento, da conscientização, do reconhecimento essencial à formação humana, compreendida como:

O exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 182).

Em consonância com o autor, a Legislação Brasileira entende que a literatura é um direito de todo cidadão. A Lei n. 13.696 (BRASIL, 2018), explicita que ela deve ser, entre outras, democratizada em seu acesso, valorizada em seu valor simbólico, fortalecida enquanto economia, difundida como bem cultural, incentivada em pesquisas, assim como ter fomentada a formação para a sua mediação, em diferentes instâncias sociais. A literatura, seria, desse modo, uma forma de expressão que contribui com a formação cidadã e humana.

No entanto, é certo que a literatura não vai atingir a todos da mesma forma, tampouco ao mesmo tempo ou com a mesma intensidade, do mesmo modo que não é possível “prever quais serão os livros aptos a ajudar alguém a se descobrir ou se reconstruir” (PETIT, 2013, p. 49). Ademais, “nem todo mundo tem gosto, sensibilidade, interesse para ser leitor de livros literários” (CADEMARTORI, 2012, p. 91), mas para muitos que gostariam, pode ser que lhes falte a oportunidade de encontro com as obras que lhes tocariam e que poderiam suscitar toda, ou parte, da humanização preconizada por Antônio Cândido (2011).

Por fim, com esses apontamentos que mais instigam que definem, o conceito de literatura que será utilizado neste trabalho será o defendido por Cândido (2011), que considera a literatura em suas variadas criações, mas dependente “da maneira pela qual alguém resolve ler, e não na natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 2001, p. 11), e, sobretudo, como um direito e uma necessidade, enquanto potência humanizadora a todos os sujeitos, em especial à criança. Afinal, pensando na mediação da literatura, pode-se dizer que “o interesse também se cria, se suscita” (SOLE, 1998, p. 43), e por vezes, a depender do modo de sua apresentação.

1.5. Mediação literária e mediadores dos livros: uma possibilidade para apreciação

O verbo mediar e as palavras mediação e mediador são recorrentes em estudos de recepção da literatura na América Latina, e que só por esse motivo bastaria para que o termo fosse melhor definido, mas não é (SIGNATES, 1998). Entre a multiplicidade de apropriação e entendimento conceitual do termo, Luiz Signates afirma que sua definição é complexa por que “o campo de indefinições extrapola a simples reflexão conceitual” (1998, p. 46). Contudo, de modo genérico, mediar significa servir de meio para alguma coisa, para alguém. Porém, no campo da educação, o termo mediar possui uma noção mais clara, embora não menos difícil de se definir.

Em relação à mediação literária, Beatriz Cardoso (2014) diz que ela tem relação com a prática, com o modo de operar o acesso ao livro, com o comprometimento pedagógico, com a

consciência das linguagens que envolvem a leitura. Ela é a possibilidade de oferecer e de oportunizar um encontro com o texto, posto que não se trata apenas da oferta da obra, mas que a mediação se dá “desde o estabelecimento de critérios para a seleção do texto, até a ênfase, a intencionalidade de cada leitura e seus desdobramentos para além da leitura em si” (CARDOSO, 2014, p. 211).

Desse modo, a mediação “ultrapassa a ação estrita de ler para as crianças se relacionarem com os livros e se coloca, portanto, como desafio, dar visibilidade à linguagem a fim de introduzi-las no universo letrado desde a primeira infância” (CARDOSO, 2014, p. 212). A autora entende que as linguagens no ato da leitura, se adequadas, permitem a apropriação do texto e a conscientização das dimensões discursivas. Logo, o que define a mediação é o modo de fazer, é a prática.

Nessa perspectiva a mediação literária não é neutra, ela está impregnada de ideologias que muitas vezes são imperceptíveis para o mediador, é uma linguagem que se diz sem palavras (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1995). Dentro da concepção de linguagem, conceituada por Mikhail Bakhtin (1992), a interação verbal realiza-se nas condições sociais em que são produzidos os discursos, garantindo que o grupo social e o espaço temporal influenciem e determinem concepções dos sujeitos. Nessa construção social da vida, que não é dissociada do campo ideológico e possui bases arraigadas nos atos de fala e de enunciação, pode-se dizer que o locutor e o interlocutor são agentes que interferem na relação e na compreensão do outro (BAKHTIN, 1992).

Os mediadores de leituras são os agentes, “são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem” (REYES, 2014, p. 213). O mediador é um sujeito que escolhe, seleciona, oferece o livro, que conta histórias, que possibilita o acesso ao diálogo com a obra, que demonstra os sinais do texto, não apenas a narrativa, mas que oportuniza e orienta múltiplas leituras que uma obra pode suscitar.

O trabalho do mediador de leitura não é fácil de reduzir a um manual de funções. Seu ofício é ler de muitas formas possíveis: em primeiro lugar para si mesmo, porque um mediador de leitura é um leitor sensível e perspicaz, que se deixa tocar pelos livros, que desfruta e que sonha compartilhá-los com outras pessoas. Em segundo lugar, um mediador cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores (REYES, 2014, p. 213).

A primeira função do mediador é a oferta da obra, mas ela se estende a outras práticas que dão vida ao texto, instigando, motivando o leitor. Ele pode criar rituais de leituras, pensar

nos espaços e nos momentos em que a leitura vai ocorrer, nas palavras e nos silêncios que a leitura demanda, ser esse mediador envolve dedicação. Ademais, “isto supõe, por parte do ‘mediador’, um trabalho sobre si mesmo, sobre seu lugar, sobre sua própria relação com livros” (PETIT, 2013, p. 26), pois ela implica em oferta, capacitação, exemplo e contaminação do gosto de ler (CADERMATORI, 2012).

Considerando que para esta pesquisa, optou-se pela criança que ainda não lê a escrita alfabética com autonomia, a mediação de leitura para ela ganha uma multiplicidade de escolhas a que está submetida por sua pouca idade, pois para a promoção da leitura “a mediação começa na escolha do acervo e dos recursos e na organização do espaço” (CORSINO, 2010, p. 188). A criança, em geral, não faz a compra, a seleção, a escolha deste ou daquele livro ou kit de literatura, por isso as “concepções de infância, literatura e as mediações são as três pontas da trança que tecem o trabalho de literatura junto às crianças, não só na escola, mas em todas as esferas por onde circulam” (CORSINO, 2010, p. 187), na qual se encontra um mediador de leitura disponível para elas.

A mediação de literatura do adulto para uma criança pode ser vista como um ato e uma atitude responsiva, uma vez que o mediador “é o ponto-chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta a voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as traduções alteram a obra e revelam o que e como a criança deve ler” (CORSINO, 2010, p. 186). A criança observa e aprende não apenas o que ouve, mas o que vê, pois “impressionada pelo interesse de seus pais na leitura e no prazer que eles demonstram ao ler em voz alta para ela, a criança passa a estudar com agudo interesse as histórias que a fascinam” (BETTELHEIM, 1992).

Portanto, a mediação não é um ato de simples oferta ou leitura de um texto, ela envolve diferentes linguagens, verbais e não verbais. Importa lembrar, que “lemos como nos foi ensinado, e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar” (COSSON, 2016, p. 29), reafirmando, assim, para a importância da mediação de leitura.

1.6. Curadoria: entre o cuidar e o guiar

Atrelado à concepção de mediação, a curadoria tem ligação com este estudo por sua participação na seleção das obras e, possivelmente, na escolha do *corpus* de análise pesquisado, ou seja, a guia de mediação de leitura. Dessa forma, a curadoria na seleção dos livros importa por que “o curador é conhecido como aquele responsável por uma exposição ou coleção de obras artísticas” (OLIVEIRA, 2017), e no contexto da comercialização dos kits de literatura

infantil é aquele que escolhe, que seleciona o material que será mediado, assim como o que orienta e/ou produz o item analisado.

Para a Isa Oliveira (2017), esse modelo de curadoria é relativamente novo e inspirado no Círculo do Livro da década de 1960, que foi um sistema mensal de venda de livros com um significativo número de associados no Brasil. Nesse sentido, a confiança do leitor nas escolhas da curadoria representa uma crença em sua qualificação e capacidade de realizar as escolhas que este se abdica de fazer, creditando-se ao grupo curador um saber, um conhecimento tal que seja melhor do que ele mesmo poderia realizar.

Muito provavelmente, essa abdicação não se dê no acaso, ela pode ser fruto, entre outras, de uma escala de confiança constituída e legitimada socialmente pelo campo literário. Pierre Bourdieu (2007) conceituou o campo como um espaço bem estruturado de posições sociais que só pode ser ocupado por pares devidamente providos do capital que importe ao campo em questão. Para o autor, qualquer área pode ser tratada por campo, o educacional, o esportivo, o artístico, o político, e nesse caso, o literário se relaciona à interação existente entre a produção, a circulação e o consumo de obras literárias.

Bourdieu (1996) assinala que no interior dos campos é preciso que os agentes e/ou as organizações se relacionem em cooperação e interdependência, mas também em competição e com autonomia. Desse modo, há tensões, disputas pela legitimação das crenças, ideologias, produções “que têm por aposta a transformação ou a conservação do valor relativo das diferentes espécies de capital” (BOURDIEU, 1996, p. 244).

Nessa acepção, o ponto de partida da cadeia de valor composta pela curadoria pode ser bem mais complexo do que se possa parecer à primeira vista, uma vez que essas lutas simbólicas impõem a definição do mundo social a partir de seus interesses. Como lembra Bourdieu, as ligações entre agentes de um campo “é um produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis” (BOURDIEU, 2007, p. 67).

Por esse motivo, dá-se a relevância de “compreender o papel do curador dentro do mercado de assinaturas de livros e sua importância para as empresas” (OLIVEIRA, 2017, p. 162). Sua posição vai além da seleção de materiais ou da conquista de novos consumidores, ele tem uma responsabilidade social, pois é um ativador de reconhecimento, e conforme Thompson:

Graças a esse reconhecimento, a obra é agora considerada tanto visível – selecionada de um mar de títulos concorrentes e levada à percepção dos consumidores – quanto digna de ser lida, isto é, digna não apenas do dinheiro gasto pelo consumidor ao

comprá-la, mas – igualmente importante– digna do tempo que eles gastarão lendo-a. (THOMPSON, 2013, p. 330).

Pensando na perspectiva do assinante, o curador pode ser um ponto atrativo se este fizer parte do campo do saber reconhecido na temática, seria, pois, a legitimação da competência para realizar a seleção das obras a serem lidas. Isso interessa uma vez que nem sempre os idealizadores de empresas de vendas de kits de literatura infantil têm trajetória relacionada ao campo da educação e do mercado editorial, alguns apenas perceberam uma oportunidade de negócio, inspirados pelo modelo do Clube do Livro e pelas experiências pessoais ao se tornarem pais (CÁCERES, 2018).

Todavia, escolher, selecionar, indicar, guiar, são alguns dos verbos que acompanham a guia de mediação de leitura literária para crianças. Muitas vezes subestima-se o leitor em suas próprias escolhas de leitura. Magda Soares (2009) propõe que ao invés de se colocar toda a atenção no objeto livro, centrar-se na atividade de leitura em desenvolvimento, pois o fundamental está em quem lê, para que lê e no modo com que se lê. A leitura literária tem suas particularidades, ela é uma prática, com funções e intenções diversas, e também é:

Aquela que questiona a significação, que busca o sentido, que persegue o valor mutante e mutável da palavra, que é dirigida pelo estético, que despreza o literal e valoriza o subjacente, o implícito, que se surpreende com a originalidade e a força criativa, que identifica no texto a condição humana (SOARES, 2009, p. 22).

A formação do leitor é um desafio político, cultural e social, que envolve diferentes instâncias e está intrincado por diferentes disposições sociais e relações de poder.

1.7. Paratexto e epitexto: a apresentação de uma obra

Paratexto foi um termo utilizado por Gérard Genette (2009) para se referir a materiais que circundam ou acompanham os textos como forma de ampliar, de facilitar e de introduzir uma narrativa, uma obra. Alguns exemplos de elementos paratextuais mais visíveis são: o título, a ilustração, o índice, o prefácio, o posfácio, a dedicatória, a bibliografia, entre outros. O paratexto compõe-se de práticas e de discursos do mundo sobre o texto, dentro e fora da obra, constituindo “uma zona de transição e de transação” que apresenta o texto ao possível leitor (GENETTE, 2009, p. 10).

Gérard Genette (2009) apresentou uma subdivisão dos paratextos: o Peritexto e o Epitexto. O primeiro se dá “em torno do texto, no espaço do mesmo volume, como o título ou

prefácio, e, às vezes, inserido nos interstícios do texto, como o título (...); já o segundo, o epitexto, é externo à materialidade do livro, encontra-se, por vezes, em um “suporte midiático (conversas e entrevistas), ou sob a forma de comunicação privada (correspondências, diários e outros)”, assim, o que os divide é a questão espacial (GENETTE, 2009, p. 12).

Desse modo, o epitexto é um material que está fora do livro, não está anexo nem circula com ele, pode existir ou não, e até mesmo deixar de existir de um momento para o outro sem que isso afete a leitura de uma obra. Apesar de possuir essa distância do texto, o epitexto auxilia na compreensão textual, por que fala do texto, por levar ao texto, por apresentá-lo, e assim contribuir para a sua recepção. Os períodos temporais do epitexto são diversos, por que ele pode estar:

Em qualquer lugar fora do livro, pode ser, por exemplo, em jornais e revistas, programas de rádio ou de televisão, conferências e colóquios, qualquer intervenção pública eventualmente conservada sob a forma de gravações ou textos impressos (...). Pode tratar-se ainda de testemunhos contidos na correspondência ou no diário de um autor, eventualmente destinados a uma publicação posterior, ântuma ou póstuma (GENETTE, 2009, p. 303-304).

Do mesmo modo que auxiliam, os paratextos também podem influenciar e modificar as características de um texto, ou, ainda, ignorar elementos orientadores que ampliam sentidos, saberes e questionamentos. Importa que os paratextos, tal qual a mediação, não deem respostas para a criança, mas suscite sua imaginação e suas possibilidades de leitura literária na construção de sentidos. A formação do leitor abarca essa relação mental com a literatura, uma atividade do leitor com o texto, o que Louise Rosenblatt (2002) chama de relação transacional, ou seja, o processo de leitura essencial para um leitor proficiente.

Por isso, a partir da definição desse elemento paratextual, a guia de mediação de que se ocupa este estudo insere-se como categoria de um epitexto, como conceituado por Genette (2009). A guia que é produzida por uma empresa privada e sugere orientações para a mediação da leitura, apresenta a obra, tal qual o conceito posto. Propõe-se, portanto, a servir de orientação para se mediar o livro para crianças. Interessa assim, investigar sua construção com vistas a formação de leitor.

1.8. Mercado editorial para crianças: um breve percurso histórico

Durante o Brasil Colônia, a produção de livros era proibida, e foi só com a vinda da Família Real, em 1808, que o país começou a publicar seus próprios livros. Entretanto, essa

produção voltava-se para os interesses do Príncipe Regente e atendia, na maioria das vezes, os cursos acadêmicos instalados na época. A circulação de livros para a criança no Brasil, deu-se no final do século XIX e início do século XX (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991), impulsionada pelas transformações econômicas, políticas e sociais que influenciaram na produção de literatura para as crianças. Importa lembrar que, nesse período, o contexto brasileiro mesclava o rompimento do sistema monárquico, o fim do regime escravocrata, a mecanização da impressão tipográfica, o surgimento da escola, novas concepções da criança, as influências da Revolução Francesa e da Revolução Industrial.

O processo de modernização no país, em meio a essas modificações, encontrou seus desafios, e o livro, enquanto “primeiro objeto produzido industrialmente” (ZILBERMAN, 1984, p. 97), deparou-se com uma sociedade desigual e com altos índices de analfabetismo. Zilberman (1984) destaca que a existência do livro, enquanto objeto cultural, não teve sua difusão logo após a invenção da imprensa por Gutenberg, mas teve que aguardar um momento propício, com o cenário de produção em série, de economia capitalista, de políticas de alfabetização em massa.

Isso se deu em função de duas razões: primeiro o aperfeiçoamento dos processos de reprodução mecânica, e depois o domínio da escrita, ou seja, a alfabetização “o que não foi possível enquanto não se ampliou a rede escolar ou se promoveu a reforma dos instrumentos tradicionais de ensino” (ZILBERMAN, 1983, p. 20). A escola serve, então, para modernizar o país do mesmo modo, com o intuito de instrumentalizar a população como consumidora.

Com a difusão da escola, o Estado se torna a mais importante via de distribuição de livros e, também, de agenciador de leitores. A escola é uma instituição em que a sociedade confia a iniciação dos valores ideológicos, técnicos e os conhecimentos relativos à produção de cultura, assim, oportuniza-se para as “letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 25). Nesse sentido, a literatura infantil se fortalece, seja para a manipulação intelectual, emocional ou pedagógica e ganha contornos funcionais.

Em detrimento do lúdico, da dimensão estética, foi adotada uma postura pedagógica, com a transmissão de valores e de normas que o adulto escolhia, de modo que “o ludismo, porque condenado como escapismo, foi banido para obras sem maior importância e de livre trânsito entre as camadas populares” (ZILBERMAN, 1984, p. 100). A literatura, nesse momento, assume um caráter formativo.

Contudo, quando a literatura não serve ao Estado como “aparelho ideológico”, cai na trama da indústria do mercado editorial (LAJOLO, 2012, p. 58). De alguma forma, a escola é

o entreposto do livro infantil e da criança, ainda que sua circulação, por vezes, estivesse conformada às relações financeiras, pois, comumente “escritores e intelectuais dessa época eram extremamente bem relacionados nas esferas governamentais, o que lhes garantia a adoção maciça dos livros infantis que escrevessem” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 29).

A esse fato, pode-se relacionar o trabalho do editor e escritor Monteiro Lobato. Como editor inovou e modernizou a prática editorial brasileira com estratégias de marketing, propagandas e vendas. Doou suas obras para todas as escolas do Estado de São Paulo, e com o sucesso de sua obra negociou com o Governo. Como escritor, Lobato inaugurou uma nova representação da infância brasileira. Mesclou fantasia com realidade em uma linguagem que fazia sentido para as crianças do país, a despeito das obras que circulavam até então, pautadas em outras infâncias e outras culturas por serem, em grande parte, importadas de outros países.

Mas, o autor tinha uma visão mercadológica da literatura, evidenciada em suas palavras “cada livro considero uma vaca holandesa que me dá o leite de subsistência” confirmando que sua produção é “simultaneamente instrumento e fruto de um projeto de modernização social” (LAJOLO, 2012, p. 67). Apesar disso, suas obras demonstravam uma visão menos pedagógica da literatura para crianças e com uma produção mais contextualizada do país, e isso influenciou em grande medida as produções literárias posteriores. A industrialização acompanhou essa mudança na história dos livros para crianças, pois:

Após a fase de estruturação do gênero através de iniciativas pioneiras e corajosas, como a de Monteiro Lobato, o momento seguinte foi uma etapa de produção intensa e fabricação em série, respondendo de modo ativo às exigências crescentes do mercado consumidor em expansão (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 86).

Outro momento importante ocorreu em meados dos anos 1960, em que políticas públicas foram implementadas a fim de combater o baixo índice de leitura. A criação da Fundação do Livro Escolar (1966), a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968), o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973), são exemplos que contribuíram com o encaminhamento da literatura para crianças. Os investimentos nas compras de livros para munir as bibliotecas impulsionaram esse setor do mercado editorial, fomentando o número de lançamentos de livros infantis. Nesse período, o Instituto Nacional do Livro (INL), rompe com o favoritismo para escritores quando passa a financiar um número expressivo de coedições (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991).

A partir desse período, autores de outras áreas viram uma oportunidade de se lançarem no setor infantil, dado sua franca expansão. Os profissionais se especializaram, a revolução

gráfico-editorial modificou a oferta e “provocou uma revolução tecnológica” na atividade do país (KORNIS; EARP, 2005, p. 37). Os temas deixaram de ser ambientados no clima rural, lançado por Monteiro Lobato, e passaram a contemplar o urbano, além disso, questões sociais, modernas, com ficção, fantasia, poesia, eram problematizadas.

Além disso, essa conformação, de algum modo, ainda está presente no cenário de livros infantis no Brasil. Segundo os dados de vendas organizados pela Câmara Brasileira de Livros (CBL) e do Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) o Estado, por meio dos programas de distribuição de livros, ainda é responsável por uma fatia significativa de compras no setor (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017), mesmo que no último ano tenha diminuído esses investimentos.

Certamente, esse entrelace da escola, mercado e literatura infantil contribui com o pensamento de que a “formação de um quadro vivo de leitores não se dá no vazio ou apenas no acaso” (PERROTTI, 1990, p. 63), está entremeado de interesses de diferentes segmentos. A produção literária, na ordem da conformação oligopólica que subjaz ao sistema capitalista, com prioridade do lucro (THOMPSON, 2013), pode estar desconsiderando que a “pressão para obter rendimentos imediatos tem um efeito perverso que atua contra os interesses do próprio círculo editorial, já que não contribui para criar novos e bons leitores” (ANDRUETTO, 2012, p. 62).

Indubitavelmente “a indústria nos espreita” (LAJOLO, 2008, p. 32), ela está atenta ao completo movimento reivindicado em favor da leitura e dos livros, mas estudar e discutir sobre o assunto não significa travar uma luta contra ela, e sim entendê-la e apreender as suas formas de falar. E são muitas as ofertas do mercado editorial na sociedade contemporânea, muitos são os modos de se ler, bem como muitos são os modos de se encontrar e viver a literatura. O mercado editorial está acompanhando tais transformações tecnológicas e tudo que as envolve.

Sobre isso, com os avanços tecnológicos, inúmeras oportunidades de buscar e de compartilhar conhecimento são criadas e ampliadas. E mesmo sabendo que muito do que está disponível na web pode ser de caráter duvidoso, é preciso reconhecer que a Internet atinge um número expressivo de pessoas, não apenas difunde o saber, mas potencializa novas formas de conhecimento.

Somado a esse fato a consciência coletiva da necessidade de formação do leitor apresentada no início deste trabalho, torna-se compreensível que muitos pais, familiares e amigos busquem meios de contribuir com o hábito da leitura de suas crianças. Assim, o mercado de livros para crianças vai assumindo funções e dando contorno aos modos de ler que em outros tempos eram pensados, apenas, para a escola e com funções de cunho pedagógico (LAJOLO, 2012). Desse modo, segundo Cosson:

Agora outros espaços se abrem para ela, seja no âmbito da família, que se preocupa com a formação do leitor desde antes da idade escolar, seja nos espaços do mercado propriamente ditos, como se observa pelos setores especialmente dedicados à literatura infantil nas sofisticadas livrarias dos shopping centers e pelas editoras especializadas em publicar livros para crianças (COSSON, 2016 b, p. 58).

É possível que o fator mercado seja o que mais pese nessas modificações, pois “mais livre em relação à escola, a literatura infantil escapa igualmente da escrita e do livro como sua única forma de expressão” (COSSON, 2016 b, p. 58) encontrando e legitimando outros espaços. Rildo Cosson explica que esses novos espaços são reflexos de um movimento mais amplo, que retrata a expansão desse mercado, não reduzindo a literatura para crianças, mas apenas dando outras reconfigurações.

É importante destacar que “toda cultura realiza produtos, transmitindo-os para gerações mais novas”, o que não quer dizer que não há necessidade de se ter cuidado para não “reduzir a cultura aos produtos que realiza, deixando-se de lado o modo e as relações de produção com o próprio produto” (PERROTTI, 1984, p. 17). A produção merece o mesmo olhar que a qualidade do produto, pois “um dos índices mais evidentes dessa nova morfologia da literatura infantil é a existência farta e variada de produtos dirigidos ao leitor criança, e não mais prioritariamente para o uso escolar” (COSSON, 2016 b, p. 58).

Com isso, é possível pensar que o mercado de livros destinado às crianças pode ter identificado a necessidade de orientação para as mediações como fomentadoras do desejo de ler, pois adquirir um livro é simples, basta ir à livraria, mas tornar um livro próximo do leitor e do mediador é aumentar as chances de se ter um leitor contínuo, portanto um consumidor de livros. Talvez seja essa mais uma reconfiguração desse mercado, além da vasta oferta apontado por Cosson (2016 b).

Além disso, em função da globalização, do multiculturalismo e dos avanços tecnológicos, não é vantajoso oferecer o mesmo discurso literário, é preciso pensar nas novas formas de ler, pois surge “um novo modelo como leitor, um novo ato de leitura, assim como um novo conceito de literatura, em que os paratextos ampliam a teia de significação que o leitor assume” (PANO, 2011, p. 112).

Quanto às mudanças relacionadas aos livros, Gemma Lluch (2006) reconhece os paratextos de mediação como auxiliares na interpretação da narrativa que dão sinais da história, ajudam na construção de sentidos, trazem consigo uma infinidade de informações, de ordem funcional, imaginária, prática, entre outras. Todavia, é preciso estar atento em como o mercado o tem utilizado para ampliar os consumidores de livros infantis.

Diante das evidências apresentadas que dialogam com o discurso de diferentes comunidades em que pesa o valor da literatura e identifica problemas na formação do leitor, a mediação importa em todos os espaços, e, ainda mais no escolar. Porém, é preciso assumir que a literatura ocorre também em outras instâncias, tornando necessário uma análise de como essas novas formas de mediação são concebidas e praticadas. Se o objetivo é mediar o livro desde a primeira infância para a construção de um país de leitores, há de se refletir sobre as possíveis e melhores estratégias.

O próximo capítulo apresenta os caminhos da pesquisa, os critérios das escolhas e as opções metodológicas. O conjunto de ações que rege a pesquisa busca a coerência para as análises pretendidas, a fim de refletir sobre a efetiva formação de leitores, que como visto até aqui, passa pela mediação da leitura.

CAPÍTULO II

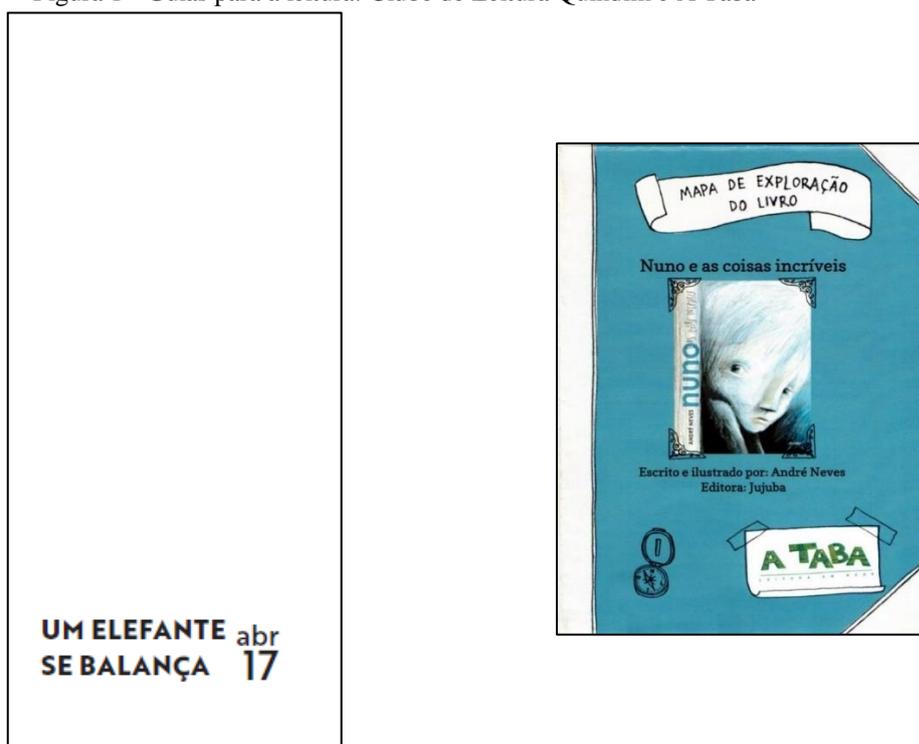
Adultos adoram números. (...) Nunca perguntam “Qual o tom da voz dele?”,
 “De que gosta de brincar?”, “Ele faz coleção de borboletas?”.
 Os adultos preferem perguntar: “Que idade tem?”, “Quantos irmãos?”,
 “Quanto pesa?”, “Quanto ganha o pai dele?”
 O Pequeno Príncipe – Antoine de Saint- Exupéry

2. Percurso metodológico da pesquisa

Este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa, os critérios de seleção, bem como os caminhos trilhados na análise de duas guias de mediação de leitura (Figura 1), cedidas pelas empresas, Clube de Leitura Quindim e A Taba, que acompanham um kit de literatura destinada a crianças entre 3 e 5 anos, e comercializados por empresas privadas em Websites da Internet.

Para esta pesquisa, recorreu-se aos teóricos da Análise do Discurso que possibilitaram a compreensão dos elementos que figuram o material selecionado, como forma de entender os discursos presentes nas guias de mediação em estudo (Figura 1).

Figura 1 - Guias para a leitura: Clube de Leitura Quindim e A Taba



Fonte: elaborado pela autora.¹¹

¹¹ As imagens não estão apresentadas proporcionalmente.

2.1. Guias de mediação de leitura: os critérios de seleção

A definição da escolha do material para análise desta pesquisa (guia de mediação de leitura - Figura 1) deu-se, principalmente, em função da questão que se pretendia responder: como são construídos os paratextos que sugerem orientar a mediação de leitura para crianças? O principal critério para essa seleção foi que o kit de livros literários para crianças possuísse em sua composição um material cuja proposta se dirigisse a orientar o mediador de livros para a leitura de textos literários, e que o kit fosse destinado a crianças entre 3 e 5 anos de idade, pensando que elas, muitas vezes, precisam da presença de um mediador de livros.

O segundo critério foi que esse material fosse produzido por empresas privadas, que comercializam seus produtos pela Internet. A Web tem um papel importante na difusão da oferta deste kit, uma vez que é crescente o número de pessoas conectadas que recorrem a ela para se informar sobre os produtos que desejam, descentralizando suas compras das lojas físicas (MORGADO, 2003). A opção por esse kit deu-se em razão dos avanços que esse tipo de comércio tem alcançado nos últimos cinco anos. Notícias informam que esse nicho tem movimentado mais de 1 bilhão ao ano no país, algumas empresas chegam a possuir 100.000 assinaturas (RODRIGUES, 2018).

Assim sendo, mais do que disseminar o livro de literatura, o kit de livros para crianças parece ser um bom negócio, e o mercado percebe as transformações que as envolve, prevendo e antecipando os desejos dos consumidores. O material que anuncia a orientação para a mediação de leitura, pode-se destacar para o mediador de livros que deseja aprender algumas estratégias que possam promover o gosto literário nas crianças, bem como a potencialização da formação leitora nelas.

O terceiro critério foi que a empresa não tivesse um vínculo editorial específico, pressupondo uma oferta ampla de obras e de editoras diferentes, ou seja, variada em autores, temas e sem privilégios de uma única editora. Dessa maneira, a construção desse material importa por que sua construção se dá no âmbito da escolha e da produção da empresa que comercializa o kit, sem necessária ligação com determinado autor ou editor e com liberdade em sua elaboração. Percebendo essa configuração de oferta da literatura para crianças, e suas novas formas de relação com o livro, definem-se os princípios para a investigação proposta.

2.2. A escolha do método e o caráter da pesquisa

Esta pesquisa é qualitativa e exploratória, e tem por inspiração a Análise Crítica do Discurso (ACD) como procedimento metodológico (FAIRCLOUGH, 2001). Recorreu-se a teóricos que tratam da literatura infantil (COELHO, 2000; COSSON, 2014; COLOMER, 2002; LAJOLO; ZILBERMAN, 1991; PETIT, 2013; SOLÉ, 1998) e do campo da linguagem (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1995; LURIA, VIGOTSKI; LEONTIEV, 2016) para pensar acerca dos discursos construídos nas guias que sugerem orientações para a mediação de leitura.

Destaca-se assim, que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que [...] tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do [...] objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Há que ressaltar que, quando se fala em mediação da leitura literária para crianças, raramente focaliza-se para análise das guias de mediação que circulam no comércio da literatura infantil.

Quanto aos epítextos apresentados (Figura 1), eles se enquadram na categoria do conceito dos paratextos (GENETTE, 2009), objetos de análise desta dissertação, e são aqui considerados documentos que auxiliarão investigar o que tem sido dito sobre a mediação da leitura literária, uma vez que “para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno” (GIL, 2008, p. 147). Além disso, é preciso considerar que:

Todas as sociedades estão continuamente mudando. Mudam as estruturas e as formas de relacionamento social, bem como a própria cultura da sociedade. Para captar os processos de mudança, não basta, portanto, observar as pessoas ou interrogá-las acerca de seu comportamento. Nesse sentido é que as fontes documentais tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais etc (GIL, 2008, p. 153).

Para compreender a construção das guias em questão (Figura 1), foi necessária uma abordagem que possibilitasse meios para identificar as construções discursivas que subjazem ao material pretendido de análise. Portanto, para o trabalho proposto foi realizada uma Análise do Discurso sobre as guias de mediação de leitura que acompanham os livros de literatura para o exame dos seguintes questionamentos: como são construídos os discursos desses materiais? Quem são os sujeitos que os produzem? De que forma abordam a mediação? Quais estratégias

propõem? De que maneira o significado de mediação se constitui para as interações de leitura entre os leitores?

É imprescindível analisar o lugar social em que esses materiais são produzidos, tentar apreender as diferentes vozes que estão presentes, explícitas ou não, pois “as relações de linguagens são relações de sujeitos e de sentidos e seus sentidos são múltiplos e variados” (ORLANDI, 2015, p. 20). Assim, a Análise do Discurso, que tem por finalidade a análise de como o plano discursivo se constrói no texto e afeta o mundo (MAINGUENEAU, 1997) poderá contribuir com a compreensão das falas impressas nos epitextos.

Pensando nesse material (Figura 1) como elemento que se relaciona com a formação do leitor e da educação, Van Dijk (2008) menciona que “além do discurso político e midiático, é o discurso da educação e da pesquisa o mais influente, ideologicamente falando, na sociedade” (p.21). Essa questão sugere que o discurso tende a interferir nos modos como seus produtores enunciam ou escrevem suas falas, o que leva a pensar, também, na teoria de campo “que se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos objetos de interesse próprios dos campos (...) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar nesse campo” (BOURDIEU, 1983, p.89).

Nos modos em que se constituem os materiais desta análise, em seus campos pertencentes e os discursos proferidos, há de se considerar um leque de interesses e de forças que podem estar presentes, ainda que inconscientemente.

2.3. Análise do Discurso: inspirações para a análise

A Análise do Discurso (AD) trata-se de ponderações de diferentes teóricos que analisam a construção do texto e que se ancora em diversas correntes teóricas, como: a etnografia comunicacional, a análise conversacional e a abordagem de linha francesa desenvolvida por Pêcheux (ABREU, 2015). Michel Pêcheux é o precursor dos estudos da AD de linha francesa, e propôs uma noção de discurso como efeito de sentido entre os sujeitos. Ao conjugar os estudos da linguagem, da psicanálise e do materialismo histórico entendeu que:

O sentido de uma palavra, de uma proposição, etc., não existe em “si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio histórico, no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é reproduzidas) (PÊCHEUX, 1994, p. 160).

Nesse sentido, pode-se pensar que o construto das guias de mediação de leitura analisadas neste estudo está sob influências ideológicas, do que se propõe e se entende por mediação de leitura literária nesse tempo histórico. Cada palavra; cada oração; cada texto é escolhido em função de uma posição que se ocupa enquanto conhecedor de um campo, nesse caso a literatura para as crianças, e também de quem se quer fazer ouvir, o mediador.

A análise deste estudo se dá na reflexão sobre as formas de comunicação que ultrapassam a escrita, que atribui sentido e produz a interpretação. Formas que nem sempre estão explícitas em palavras, por isso, a AD que “não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata o discurso” (ORLANDI, 2015, p. 13), pode contribuir para a compreensão dos sentidos subjacentes ao texto do guia de mediação de leitura, do qual poderá apreender os sentidos entre o produtor do epitexto e o mediador de livros.

De forma geral, a AD provém das considerações de diferentes correntes teóricas, que adotam o texto como seu objeto de estudo e instituem relações entre o discurso com as condições sociais e históricas de sua produção. Nessa perspectiva, o sujeito tem o seu discurso entrelaçado por formações ideológicas, pois “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções do sujeito” (ORLANDI, 2003, p. 30). Assim, a Análise do Discurso:

Não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a (...) eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque (ORLANDI, 2015, p. 19).

Na concepção da linguagem, Bakhtin (1992) compreende a dimensão discursiva como um dos elementos do aparelho ideológico, em que o discurso é dialógico e polifônico, uma vez que ocorre em interação entre os sujeitos, na fala ou na escrita, nas construções das diferentes vozes da qual os sujeitos se constituem, seja por meio de suas experiências pessoais, sua ideologia ou suas leituras (ABREU, 2015). Para Bakhtin, os sujeitos não são passivos, eles inferem sobre as coisas a partir de suas próprias vivências, que são propiciadas à medida que se relacionam com o outro.

Soma-se a essa interação, a noção de poder compreendida por Bourdieu (2001), em que as comunicações ocorrem em interações socialmente estruturadas. Os agentes de fala não são passivos, aliás se defrontam conforme seu poder e direito de fala, constituído dentro do campo. Bourdieu entende que:

Todas as sociedades se apresentam como espaços sociais, isto é, estruturas de diferenças que não podemos compreender verdadeiramente a não ser construindo o princípio gerador que funda essas diferenças na objetividade. Princípio que é o da estrutura da distribuição das formas de poder ou dos tipos de capital eficientes no universo social considerado – e que variam, portanto, de acordo com os lugares e os momentos (BOURDIEU, 2001, p. 50).

O interior do campo também possui estruturas demarcadas de poder pela ordem do capital social no espaço em que se ocupa. Para Bourdieu (2007) “o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento” (BOURDIEU, 2007, p.67). Logo, o capital social dos agentes colabora para a legitimação de seu discurso.

Os discursos das guias de mediação de leitura indicam, então, uma construção conjunta de diferentes vozes, que emergem de um campo em direção a outro, e nesse espaço é ressignificado em seu próprio conjunto de vozes. O estudo que parte da AD, assim, é uma possibilidade de analisar as construções dialógicas e ideológicas de uma forma “menos ingênua com a linguagem” (ORLANDI, 2015, p. 8), sem que se tenha a:

Pretensão de fazer de todo mundo especialista em análise de discurso, mas que através de contato com os princípios e procedimentos analíticos (...), poderão se situar melhor quando confrontados com a linguagem e, por ela, com o mundo, com os sujeitos, com os sentidos, com a história (ORLANDI, 2015, p.9).

Nesta pesquisa, pensa-se no capital intelectual que abarca o interior das organizações que produzem as guias de mediação de leitura, sem esquecer do capital cultural, ou seja, o valor que pesa na formação do leitor literário desde a primeira infância. Portanto, é preciso considerar que diferentes significações se fazem presentes nas construções das linguagens, seja na palavra ou no texto, de forma verbal ou não verbal. Há nelas um discurso que ultrapassa os limites visíveis, sempre em movimento, uma prática social, da qual se pretende analisar. A construção do material pode apresentar, ou não, discursos ideológicos comuns ao campo da literatura infantil.

2.4. Análise Crítica do Discurso: para a compreensão das vozes

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma vertente da AD que busca analisar com mais criticidade a dimensão da linguagem enquanto prática social e ideológica, e a sua essência como transformadora social, além de ter um interesse particular sobre a relação existente entre

a linguagem e o poder (WODAK, 2010) presente nos discursos. A autora assinala que ultimamente a ACD tem sido mais utilizada em abordagens a linguística crítica, adotada por estudiosos que consideram o texto como unidade mais ampla, e que essas pesquisas tomam por especial “os discursos institucional, político, de gênero social, e da mídia (no sentido mais amplo), que materializam relações mais ou menos explícitas de luta e conflito” (WODAK, 2010, p. 224).

Como expoente dessa análise (ACD), Norman Fairclough (2001) atenta para o discurso como prática social que tem a capacidade de transformar a sociedade. Alia teorias linguísticas com as sociológicas e políticas, entendendo que a linguagem faz parte de uma construção de significações que entrelaçada pelas dimensões sociais afeta os sujeitos nas mais variadas instâncias, como cognitivas, materiais, morais, políticas, sociais. Por isso, o autor assevera que:

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

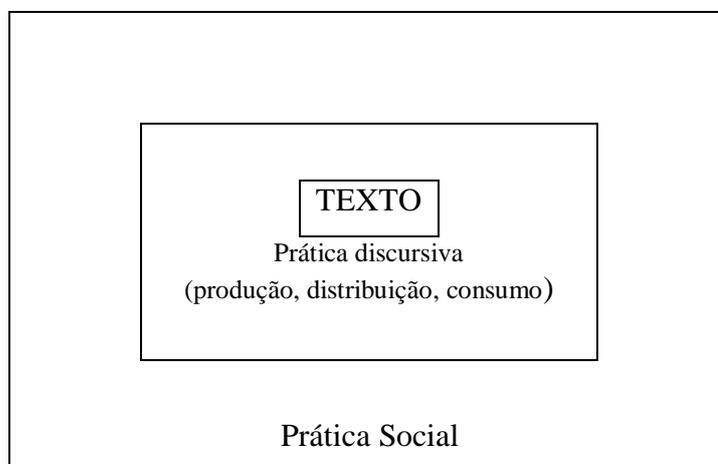
Enquanto teoria e método de estudo, a ACD busca evidenciar como as práticas discursivas estão entrelaçadas com as relações de dominação e de poder de estruturas mais amplas, sociais e políticas. Nessa lógica, o discurso contribui para a reprodução ideológica da sociedade, nas “identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença”, de modo que “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas”(FAIRCLOUGH, 2001, p. 92-93).

Ao usar o termo discurso, Fairclough (2001) propõe considerar o uso da linguagem como prática social e não como uma atividade individual ou o reflexo de situações sociais e superficiais do uso linguístico. Primeiro, por que o discurso é um modo de ação, de como as pessoas agem sobre o mundo e sobre os outros, uma representação; segundo, por que implica em uma relação dialética, entre a prática social e a estrutura social, uma sob efeito da outra. Visto assim:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou, indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que; lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Na tentativa de exemplificar sua teoria, Fairclough (2001, p. 101) representou a concepção tridimensional do discurso que considera indispensável para a realização da análise:

Figura 2 – Representação da concepção tridimensional do discurso.



Fonte: FAIRCLOUGH, 2001, p.101.

No sentido dessa representação de Fairclough (2001), o texto assume a materialidade da guia de mediação analisada nesta pesquisa. Sua proposta emerge das condições sociais que se articulam em um contexto sócio-histórico, em que a prática discursiva do material é produzida e consumida em uma dimensão socialmente demarcada. A guia de mediação não se dá no acaso, ela está articulada em um contexto mais amplo.

O texto pode “ampliar a percepção dos sistemas de conhecimento e crenças e dos pressupostos sobre as relações sociais e as identidades sociais que estão embutidos nas convenções dos tipos de texto” (FAIRCLOUGH, 2001, p.106). Para o autor, é importante explorar os esquemas estruturais do texto e sua forma argumentativa de discurso como evidência de variadas formas de racionalidade que cada prática discursiva se constitui.

A prática discursiva “envolve processos de produção, distribuição e consumo textual. A natureza desses processos varia conforme o tipo de discurso e os fatores sociais, de modo que “os textos são produzidos de forma particulares em contextos sociais específicos” (FAIRCLOUGH, 2001, p.107). Assim, o epitexto é produzido na ordem das rotinas de um grupo, seja na escolha da produção gráfica, na escolha argumentativa do material, na seleção das obras que compõem os kits, na parte da divulgação, o processo discursivo se apresenta de muitas maneiras.

Fairclough (2001) assinala, que cada contexto social consome o texto de uma maneira diferente. A interpretação se adequa ao material específico, pois “não se leem receitas como textos estéticos ou artigos acadêmicos como textos retóricos, embora ambos os tipos de leitura sejam possíveis” (FAIRCLOUGH, 2001, p.107), isso implica nas condições sociocognitivas de produção e interpretação do texto que ocorre na interrelação de domínio dos membros participantes do discurso.

Em se tratando da prática social do seu quadro tridimensional, Fairclough analisa os conceitos de ideologia e hegemonia. Para ele, a ideologia “tem existência material nas práticas das instituições” (Fairclough, 2001, p. 116), de modo que afeta os sujeitos com seus significados ideológicos, investindo nas linguagens de inúmeras maneiras e níveis. Todavia, o efeito ideológico é uma variável dependente das condições que são estabelecidas nas relações de dominação.

A hegemonia, nesse sentido, trata-se da liderança dos domínios culturais, econômicos, ideológicos e políticos de uma sociedade, é o poder que uma das classes reconhecidas como fundamentais tem sobre a sociedade, é a construção de alianças que vai além da simples dominação de classes por meio de concessões e vias ideológicas para ganhar sua anuência. Hegemonia, assim, é um ponto de lutas entre as classes, como família ou educação, com articulações e desarticulações, nas relações assimétricas existentes.

Desta maneira, a empresa privada produz o material, construído por uma curadoria especializada em literatura para crianças, comercializada para sujeitos que compartilham as crenças e os valores da leitura literária, e que buscam, de alguma forma contribuir com a formação de leitores, essa que é entrelaçada por discursos. O quadro que se identifica, parece coincidir com as ideologias da importância de se formar leitores no contexto sócio histórico atual, tornando a ACD uma perspectiva analítica adequada para analisar o epitexto e suas condições de produção, afinal “nunca se fala sobre aspectos de um texto sem referência à produção” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 101). A guia que orienta a leitura é um texto produzido, distribuído e consumido dentro de uma prática social mais ampla.

Nesse caso, o epitexto assume a função de orientar a leitura, sua “estrutura textual” é construída com elementos específicos e combinados que fazem sentido para pensar nas práticas do mediador de leitura. Sua produção e consumo estão inseridas em um contexto específico de prática social e prática discursiva, lembrando que “as três dimensões da análise vão inevitavelmente estar superpostas na prática” (FAIRCLOUGH, 2001, p.282).

Entende-se que os textos não são inocentes nem livres de ideologias, e via de regra, quando produzidos para crianças, reafirmam o poder do mais forte para o mais fraco, dos

adultos sobre as crianças. Reafirmam o peso da experiência e do poder de decisão que um tem sobre o outro, do especialista sobre os pais, dos pais sobre as crianças. Assim, o texto é construído com um propósito, uma visada discursiva, ou seja, “uma intencionalidade psicossócio discursiva”, que demonstra, incita, informa, instrui, prescreve, solicita de acordo com a posição de fala que se tem (CHARAUDEAU, 2004).

Portanto, para a ACD o texto não é uma unidade de sistema, mas integra-se em dimensões sociais, eles são produzidos no coletivo e não no singular, no individual, “os textos são feitos de formas às quais a prática discursiva passada, condensada em convenções, dota de significado potencial” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 103) e amplia sua significação, sua interpretação. Nessa linha de estudo, importa, entre outras, a análise de como são construídos os discursos, como se legitimam, como são operadas as ideologias nas instituições sociais que a produzem, pois “não apenas indivíduos, mas também as instituições e grupos sociais possuem significados e valores específicos, que são expressos de forma sistemática por meio da linguagem” (WODAK, 2010, p. 229).

2.5. Os desafios do acesso ao material para análise

Dadas as opções metodológicas em consonância com o objetivo pretendido, iniciou-se um mapeamento, via Web, por meio do site de buscas Google, por instituições que comercializam kit's de literatura para crianças. Tais kit's são acompanhados por materiais que propõem orientações para a mediação de leitura dirigidos para a primeira infância.

De modo geral, foram encontradas algumas empresas com a oferta dos kits de literatura tratada nesta pesquisa, mas muitas delas não oferecem a guia para a mediação, além de tratarem de empresas ligadas a determinadas editoras, o que implica na venda restrita de suas próprias produções editoriais. Todavia, nesse momento, o interesse foi identificar empresas com a proposta de oferta mais diversificada possível, ou seja, que pudesse ampliar a distinção de obras, de autores, de temas e até de editoras, isso por considerar que é mais frutífero que o leitor não fique condicionado a uma mesma editora, ainda que ela seja considerada pelos críticos literários e os estudiosos do meio, como uma editora que possua um critério elevado nas suas publicações.

Nesse refinamento das buscas, analisando as informações que os sites de hospedagem das empresas forneciam, foram selecionadas, somente, as empresas que montavam os kit's de diferentes editoras e que ofereciam uma guia de orientação para a mediação. Com esse perfil foram encontradas 6 empresas, sendo que as nomeações desses epitextos, às vezes,

apresentavam-se diferentes, como Guia de Leitura, Carta Pedagógica ou Mapa para Exploração. Porém, todos prometiam orientações para a mediação do livro pertencente ao kit.

O contato foi realizado via e-mail institucional das empresas, e apenas duas das seis, manifestaram o interesse de participar da pesquisa cedendo os seus materiais destinados à mediação de leitura que acompanham os kits de literatura, enviando-os via Correios e outra parte via e-mail. Com esses elementos em mãos (Figura 1), iniciou-se a análise discursiva dos epítextos, em face ao mercado dos livros para crianças, as concepções de infância, as possibilidades de mediação, construindo conexões e diálogos com sustentação teórica do que se entende e se espera do leitor, da leitura literária e do mediador de livros.

A materialidade de produção do impresso analisado é considerada em sua estrutura física: capa, contracapa, quantidade de páginas e qualidade do papel, do mesmo modo de análise que seu conteúdo discursivo que prevê a mediação literária. Além disso, o contexto de produção em que emergem podem ser importantes indicadores das acepções da literatura, da infância e da mediação de leitura, dado que:

Definir um elemento de paratexto consiste em determinar seu lugar (pergunta onde?) sua data de aparecimento (quando?), seu modo de existência (como?), as características de sua instância de comunicação, destinador e destinatário (de quem? A quem? E as funções que animam sua mensagem: fazer o quê?) (GENETTE, 2009, p. 12).

Para essa análise, considera-se necessário um olhar responsável sobre o material, isso por reconhecer que a compreensão deste estudo está, do mesmo modo, imbricada por uma posição ideológica da prática discursiva. Dito de outro modo, as significações, crenças, experiências pessoais da autora desta pesquisa, que partem do campo da educação, podem influenciar o olhar e os entendimentos sobre os materiais analisados.

Posto isso, no capítulo a seguir, será feita a apresentação das empresas que cederam o epítexto para a pesquisa, bem como a apresentação detalhada das guias de mediação de leitura selecionadas, relacionando-as com os estudos teóricos que pauta este estudo.

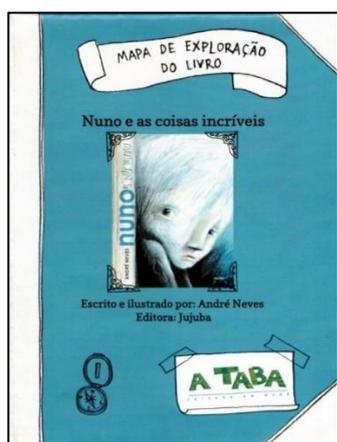
CAPÍTULO III

Todo dia eu aprendia alguma coisa sobre seu planeta, sua partida, sua viagem.
Cada detalhe aparecia aos poucos, ao longo de nossos papos.
O Pequeno Príncipe – Antoine de Saint- Exupéry

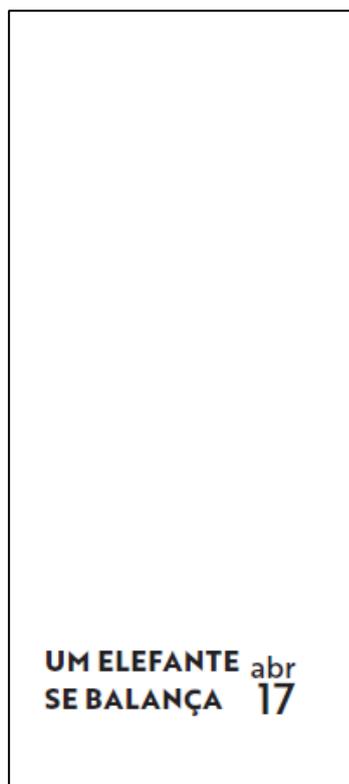
3. Das empresas aos epitextos – o discurso para a formação do leitor

Este terceiro capítulo apresenta os materiais selecionados para análise (Figura 3), ou seja, os epitextos que se propõem a orientar a mediação de leitura literária para crianças. Primeiro, de forma sucinta são apresentadas as empresas, A Taba e o Clube de Leitura Quindim, retratando as informações disponibilizadas em seus respectivos Websites. Segundo, foi feita uma breve descrição de um material em comum, que compõe os kits de ambas as empresas, Passaporte de Leitor (Figura 7) e o Diário de Leitor (Figura 10), isso por entender que ele é de uso do mediador. Por último, apresenta-se a curadoria, produtora intelectual dos objetos de análise.

Figura 3 - Guias para a leitura das empresas: A Taba e o Clube de Leitura Quindim



Mapa de Exploração do livro – A Taba



Mapa de Leitura - Clube de Leitura Quindim

Fonte: Elaborada pela autora¹².

¹² As imagens não estão representadas proporcionalmente.

Cada material foi analisado individualmente sob a luz dos estudos teóricos do campo da literatura infantil e da linguagem. O principal critério para essa seleção foi o uso dos epitextos de livros dirigidos a crianças entre 3 e 5 anos de idade, pensando que elas estão na fase de pré-alfabetização e, muitas vezes, precisam da presença de um mediador de livros.

3.1. Das empresas: o desenho geral e os materiais enviados

As duas empresas participantes deste estudo, A Taba e o Clube de Leitura Quindim, se inserem dentro do mercado editorial com a venda de kits de livros de literatura infantil. Ambas possuem sites na Internet, e operam, predominantemente, em ambiente virtual, onde divulgam o serviço oferecido, informam sobre a constituição da equipe, apresentam assuntos relacionados ao tema da literatura infantil e juvenil, e cada qual ao seu modo, discorre sobre o trabalho desenvolvido em que anunciam objetivar a formação do leitor.

É mister salientar que para esta pesquisa, a Taba enviou pelos Correios, 19 Mapas de Exploração dos livros comercializados no ano de 2017 (Figura 4), cada um referente a uma obra específica e para diferentes níveis de fluência dos leitores, a saber: Bebê, Leitor Iniciante, Leitor Autônomo e Leitor Experiente (Tabela 1). A empresa enviou, também, um Passaporte de Leitor, um jogo para histórias, quatro cartões postais, nove figurinhas e um adesivo, sendo esses exemplos de brindes que acompanham os kit's de leitura comercializados (Figura 5).

Figura 4 - Mapas de Exploração da Taba



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 5 – Brindes enviados pela A Taba



Fonte: Elaborada pela autora.

Entre as opções enviadas, e em função do critério de seleção da idade, 3 a 5 anos, foi selecionado um Mapa de Exploração para a análise empreendida correspondente ao Leitor Iniciante (Quadro 1). Sendo que A Taba considera como idade de referência ao leitor que necessita de ajuda para realização da leitura dos livros.

Por sua vez, o Clube de Leitura Quindim, enviou o Diário de Leitor, embrulhado por um papel decorado, via Correios, e 2 Mapas de Leitura por e-mail, (Figura 6). Foi escolhido para essa análise o material destinado ao pré-leitor, considerado pela empresa como idade que requer a leitura com mediação de um adulto. Foram realizadas duas tentativas de contato para ter acesso ao Mapa em sua forma original de distribuição, no entanto sem retorno. Com isso, a análise será realizada com base no material em preto e branco conforme o impresso disponibilizado pela empresa.

Figura 6 – Produtos enviados pelo Clube de Leitura Quindim



Fonte: Elaborada pela autora.

3.1.1. A Taba - A apresentação da empresa

A Taba (<http://ataba.com.br/>) é uma empresa que se apresenta como especializada em curadoria de livros para crianças e jovens. Idealizada por Denise Guilherme, tem cerca de cinco anos no mercado. Sediada em São Paulo, a empresa comercializa kits de Literatura Infantil pela Web. Em sua Website inicial, a Taba apresenta reportagens, vídeos, notícias, e outros, sobre o

universo literário para crianças, anunciando, também, suas parcerias comerciais e de divulgação, tais como lojas de vendas de livros ou revistas da área.

O cliente possui três opções de escolha para compra de seu plano: Anual: equivalente a 12 meses; Contínuo: permitindo o cancelamento; Prove: uma única vez. Quanto maior for o período assinado, maior o desconto no valor da assinatura. Há uma única taxa de cobrança de frete para o território nacional. O kit é definido em categorias de proficiência em leitura (Tabela 1), e acompanha um livro, selecionado pela curadoria, um Passaporte do Leitor (anual), um Mapa de Exploração e brindes colecionáveis (mensais), produzidos pela empresa.

Quadro 1 - Planos de kits de livros ofertados pela A Taba

Plano conforme o tipo de Leitor		Composição do kit
Bebê	Para leitores que acabaram de chegar ao mundo.	Um livro; Um Mapa de Exploração Um Passaporte do Leitor; Mimos colecionáveis.
Leitor Iniciante	Para leitores que necessitam de ajuda para ler.	Um livro; Um Mapa de Exploração; Um Passaporte do Leitor; Mimos colecionáveis.
Leitor Autônomo	Para leitores que já são capazes de ler e compreender.	Um livro; Um Mapa de Exploração; Um Passaporte do Leitor; Mimos colecionáveis.
Leitor Experiente	Para crianças e jovens que já se tornaram grandes leitores.	Um livro; Um Mapa de Exploração; Um Passaporte do Leitor; Mimos colecionáveis.

Fonte: Elaborada pela autora.

Esse quadro que demarca a fluência do leitor apresenta aproximações ao que Nelly Coelho (2000) conceituou uma maior ou menor aptidão no uso da linguagem de leitura. Para a autora, pode ter a seguinte classificação:

- **Pré-leitor:** aquele que não tem a competência para decifrar a linguagem verbal escrita, é por meio dos contatos afetivos, o tato e a imagem que ele percebe a realidade, tem indicação de textos de narrativas de imagem;
- **Leitor iniciante:** começa a distinguir a linguagem escrita da verbal, tem curiosidade pelo saber da escrita em predomínio da imagem, ainda que essa última predomine, a fase é de socialização e racionalização;
- **Leitor em processo:** fase em que a criança já domina o processo da leitura, o conhecimento de mundo é fomentado pelo pensamento lógico, a mediação é um fator estimulante;
- **Leitor fluente:** consolidação do domínio da leitura, compreende melhor o livro e reflete sobre ele;
- **Leitor crítico:** fase em que o domínio da leitura é total, além de compreender os processos macro universais do texto, tem pensamento reflexivo e crítico.

Nessa perspectiva, os critérios demarcados pela A Taba (Quadro1), sugerem uma consideração pela maturidade da criança enquanto leitora literária. Sobre isso, Ligia Cademartori entende que a escolha de livros para crianças deve levar em conta “à competência leitora, (...) às experiências de vida (...) e a competência textual” (CADEMARTORI, 2014, p. 199) da criança. Mas, conforme Eco, é importante considerar que “um texto não apenas se apoia numa competência, mas também contribui para recriá-la” (ECO, 1981, p. 80). É preciso lembrar que cada criança é única, e “tem seus próprios limites, num desenvolvimento peculiar definido por muitos e diferentes fatores” (CUNHA, 1995, p. 99). Apesar disso, quando se trata de promover a leitura:

É importante ter presentes os diversos estágios por que passa um leitor, porque a formação não se dá de uma só vez, nem de modo único ou mecânico. Tornar-se leitor é processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para diferentes pessoas. É preciso saber que não necessariamente um estágio leva a outro (CADEMARTORI, 2012. p. 23).

Com essa opção para a seleção da compra do kit, o livro selecionado segue conforme a escolha do assinante em face ao nível de leitura da criança ou do jovem em questão. Essa escolha que, em certa medida, pauta-se sobre a competência leitora, demanda uma relação do adulto com a criança para que se reconheçam suas habilidades, interesses, limites e possibilidades. O que não pareceu claro foi o que acontece para a transição dentro dos kits, ou seja, quando uma criança deixa de pertencer a uma categoria para passar a seguinte.

Na aba que informa sobre a Missão da empresa, sobre as crenças e as ideologias, os textos defendem o direito à leitura como experiência social e que precisa ser compartilhada. Afirmam que é na infância que a criança tem seu primeiro contato com a linguagem literária, e que é, portanto, preciso atentar para a qualidade do que se chega às mãos. Apresentam dados dos lançamentos literários infantis, como 7.000 títulos por ano, e questionam sobre os aspectos da mediação. Destacam, ainda, que há um apelo do mercado editorial nesse setor, mas que faltam indicadores que orientem a seleção de livros de qualidade em meio à diversidade de oferta do setor.

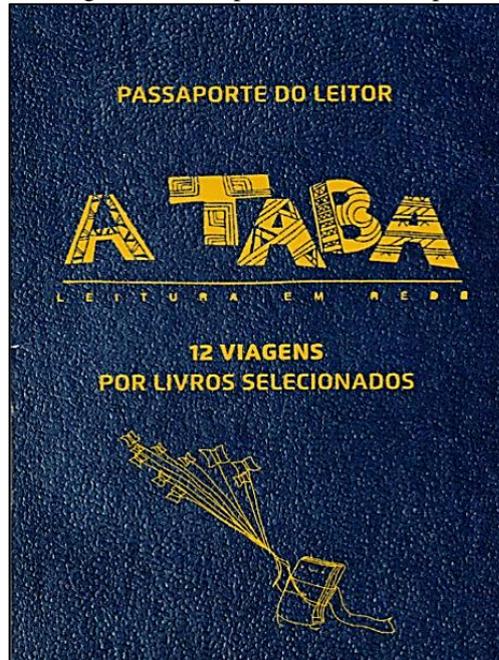
Contudo, o ambiente de divulgação virtual demonstra a crença sobre a relevância da mediação de leitura por parte do adulto com a criança, e ao ofertar o serviço o discurso da empresa demonstra uma preocupação com os modos em que a leitura é realizada, sugerindo que é preciso uma noção básica para se mediar um livro para a criança. Sem desconsiderar o aspecto mercadológico que envolve os interesses gerais de uma empresa, é preciso pensar nos aspectos culturais de se desejar uma leitura em meio a tantos recursos tecnológicos que a criança está exposta na atualidade, como, por exemplo, a televisão, os jogos, a Internet, entre outros.

Pensando no incentivo para os livros, Nilma Lacerda provoca ao afirmar que a criança não quer o livro infantil, não nasce com esse querer, pois o livro é um “produto cultural que depende de práticas de uma sociedade” e, portanto, “é um aprendizado, como andar, como viver” (LACERDA, 2017, p. 224). A autora reconhece que as crianças têm interesse pela literatura, e que a imitação do ato de ler é comum entre elas, por isso as práticas de leitura possuem um valor tal qual é construído pelo grupo em que participam.

Quanto ao elemento do kit, Mapa de Exploração (Figura 4), diz respeito ao livro, trata, especificamente, da obra, mas não faz parte do livro nem é produzido pelo autor ou editor, seria, portanto, um epitexto (GENETTE, 2009). O seu objetivo, segundo a divulgação da Taba é tornar a leitura mais prazerosa.

O Passaporte do Leitor (Figura 7) que é fornecido na assinatura, e está descrito na composição do kit, supõe 12 “viagens” literárias que o leitor empreenderá anualmente. Embora o material não seja o objeto principal desta análise, por compor o kit das empresas, A Taba e O Clube de Leitura Quindim, contará com uma breve descrição. Esse fato considera a idade da criança desta pesquisa, entre 3 e 5 anos, por ser uma idade em que ela não domina o sistema da escrita com independência, necessitando da ajuda de um escriba para preencher o material de interação com a obra.

Figura 7 - Passaporte do Leitor: capa



Fonte: Elaborada pela autora.

O material em formato de caderneta mede 8,5 x 12,5 (Figura 7). Sua conformação faz alusão ao documento oficial passaporte, que é obrigatório para os cidadãos que desejam realizar viagens internacionais. O Passaporte do Leitor é uma forma de se registrar as leituras realizadas por um período de 12 meses, como se fossem 12 viagens ao mundo da ficção e da imaginação, própria da obra literária.

Figura 8 – Página da identificação do leitor da Taba

Seja bem-vindo!
 Aperte os cintos para uma viagem de 12 meses por livros incríveis, poéticos, divertidos, assustadores, emocionantes...

A Taba será sua guia, apresentando a cada mês um livro selecionado por especialistas que já viajaram por muitas leituras e escolheram as mais envolventes para você se aventurar.

Registre nas próximas páginas cada uma de suas leituras e compartilhe com seus amigos e com a gente também!

Vai ser muito legal ter as suas memórias de leitura guardadas nesse passaporte que preparamos com tanto carinho para você.

Aproveite a viagem e boas leituras!

Equipe A Taba

A TABA

COLE SUA FOTO AQUI

Esse passaporte é seu e garante passagem exclusiva para viajar pelo mundo dos livros.

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Endereço: _____

Cidade: _____

Telefone: _____

Número associado: _____

A TABA

Fonte: Elaborada pela autora.

A primeira página apresenta o material não apenas como forma de registro de leitura, mas com a proposta de se compartilhar a experiência. Como um diário, ele dispõe de espaços para preencher os principais dados pessoais do leitor, tais como nome; data de nascimento; endereço; cidade; telefone; número de associado da Taba, além de um espaço para uma foto 3x4 (Figura 8).

Figura 9 – Páginas de registro de leitura do livro mensal da Taba

Mês 01

Título: _____

Escrito por: _____

Ilustrado por: _____

Editora: _____

Data de leitura: _____

Escreva suas impressões sobre o livro que você leu nesse mês.

A TABA

Represente no espaço abaixo sua parte favorita do livro.

COLE AQUI O ADESIVO DA CAPA DO LIVRO

Fonte: Elaborada pela autora.

A página seguinte do passaporte (Figura 9) possui o mesmo formato no que se refere às lacunas a serem preenchidas, mas dessa vez são relacionadas às obras, a saber: o título do livro, a autoria, o ilustrador, a editora, a data da leitura. Há um espaço em que as perguntas variam a cada página, sendo perguntas subjetivas, onde o leitor registra suas impressões sobre a leitura do mês, como questões sobre o personagem que mais gostou, o que sentiu ao ler a obra, a preferência da ilustração e outros.

A seguir, ainda na Figura 9, solicita-se uma representação sobre a página favorita do livro na perspectiva do leitor. Nessa página, há também um espaço destinado à colagem de um adesivo, que supõe ser o local para a colagem do mimo descrito na composição do kit, que é a figura da capa do livro do kit de literatura (Figura 3). Esse mesmo procedimento é repetido nas páginas subsequentes.

Posto que o modelo de passaporte faça alusão a uma viagem internacional, é possível relacionar sua construção a modelos de fichas de leitura usados na escola com as perguntas sobre a obra lida. Na escola, o preenchimento de fichas faz parte dos “rituais de leitura” que constituem como “estratégia da literatura” (SOARES, 2001, p. 23), o que Giroto e Souza (2010) entendem como atividades de produção de significados dos textos que ampliam a compreensão da leitura.

Fora da escola, e pensando no sentido do letramento por meio dos círculos de leitura, Cosson assinala que o registro é o “momento em que os participantes refletem sobre o modo como estão lendo” (2014, p.171). Para os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, a leitura é uma prática social com um objetivo, uma necessidade pessoal, e:

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares (BRASIL, 1997, p. 43).

Diante do exposto, importa pensar em como se desenvolve essa atividade, se de maneira aberta às subjetividades, de forma lúdica, ou como uma obrigação, como a exaustão apontada acima. Uma atividade que leve em conta não apenas a identificação de informações literais do texto, mas com a compreensão e a assimilação do que se entende por leitor de fato, principalmente porque, o que “importa não é o que o autor quis dizer com o texto, mas o que o leitor sentiu ao ler” (CADEMARTORI, 2012, p. 81).

Portanto, na escola ou fora dela, é preciso atentar para os modos como as atividades de preenchimento de fichas são utilizadas, uma vez que podem, ou não, ser relevantes para a formação do leitor.

3.1.2. A curadoria da Taba: o campo de produção do epitexto

Para acessar a informação que apresenta a curadoria responsável pela seleção dos livros literários da Taba, foi necessário entrar na aba que redireciona para a loja de vendas do site¹³. Essa página objetiva apresentar o “time de especialistas” e afirma que “Só mesmo uma equipe de curadoria que ama livros e possui ampla experiência na formação de leitores poderia criar um serviço de assinaturas como o Clube de Leitores A Taba!” (TABA, 2018). Isso pode indicar que a experiência na área da literatura infantil e juvenil parece ser um quesito de valor da empresa que pode, ainda, afetar as concepções de mediação de um livro literário.

A curadoria é composta por um grupo de 10 mulheres, suas áreas de formação transitam entre pedagogia, comunicação, biblioteconomia e jornalismo, algumas possuem especialização,

¹³ <https://loja.ataba.com.br/especialistas>. Acesso em mar. 2018.

e outras mestrado em educação (ANEXO I). Intitulam-se também, como *blogueiras*, contadoras de histórias, escritoras, diretora, documentarista, mãe, enumerando atividades simultâneas. A construção textual que apresenta a curadoria é informal, reforça a relação pessoal que cada uma possui com a leitura. No sentido da formação acadêmica, os estudos se voltam para a área da literatura e da educação, a experiência profissional abrange à formação de professores e à participação em projetos de formação de leitores, já no sentido pessoal, às atividades que as ligam aos livros são frisadas a todo momento.

A informalidade e a imprecisão que consta nesses dados de formação da curadoria faz parte da apresentação dos minicurrículos divulgados, pois a linguagem escolhida é, por vezes, informal. No entanto, com a intenção de encontrar mais informações sobre a formação acadêmica das integrantes, foi realizado uma busca em outras páginas do site, bem como na Plataforma Lattes do CNPq¹⁴. Todavia, pouco se acrescentou, pois com os nomes divulgados na website da empresa, não foi possível localizar a maioria dos currículos. Os disponíveis não estavam atualizados, e, também, com informações incipientes.

A preferência por um currículo informal ao formal, pode indicar valores que sejam de algum modo pejorativos, de que a literatura infantil seja uma arte menor (HUNT, 2010) e, portanto, não necessitaria de grandes conhecimentos. Por outro lado, pode indicar a relação com o que se tem por valor para as escolhas da literatura, como a experiência de vida conjugada com a profissional, e isso condiz com que “o discurso é um bem simbólico que pode receber valores muito diferentes segundo o mercado em que eles estão colocados” (BOURDIEU, 1983, p. 164). Uma condição de leitora, *blogueira*, ou mãe, pode ser exemplo de termos simplistas para um determinado público, mas para o setor infantil, pode ser que ele tenha outro significado, de até identificação entre o consumidor e o curador.

No sentido de A Taba, mesclar o acadêmico, o informal, o pessoal e o profissional, pode ser uma indicação da concepção de que a seleção de literatura não deve partir somente do olhar teórico, ainda que se reconheça sua importância, mas deve considerar diferentes instâncias de formação humana que perpassam o cotidiano. Do mesmo modo, essas múltiplas considerações, podem influenciar nas escolhas das dicas de mediação de leitura, levando em conta os aspectos teóricos, mas também a experiência profissional e prática do adulto que une a criança e o livro de literatura.

¹⁴ Base de dados de Currículos CNPq, de Grupos de pesquisa e de Instituições.

3.1.3. O Clube de Leitura Quindim – A apresentação da empresa

Fundado pelo idealizador Volnei Canônica, o Clube de Leitura Quindim (<https://www.clubequindim.com.br/>) surgiu em 2015. O nome da empresa foi escolhido em homenagem ao escritor Monteiro Lobato e ao poeta Mario Quintana. O primeiro, Lobato, foi homenageado com o mascote da empresa, o animal rinoceronte, em referência a um personagem infantil da obra do escritor. O segundo, Quintana, deu-se em alusão ao doce brasileiro quindim, o qual o poeta tinha por favorito.¹⁵

O Clube de Leitura Quindim tem sede em Caxias do Sul/RS e funciona, predominantemente, em forma virtual, mas possui um endereço físico, que, segundo as informações do site, é um espaço de parceria, onde ocorrem, também, encontros e estudos de formação relacionados à leitura e à literatura. Nesse espaço, denominado Centro de Leitura Quindim funciona, também, uma biblioteca de livros para as crianças.

Quanto à página inicial da empresa, conta com um vídeo publicitário em que se resumem suas principais informações. Muitas delas se relacionam à concepção de formação de leitor, de qualidade dos livros, da formação da curadoria em analogia ao serviço ofertado.

Ao pesquisar sobre a empresa na aba “Sobre nós”, percebe-se a recorrência de termos como: construir, disseminar, fazer, proporcionar, transformar. Todos os verbos são utilizados para apresentar os objetivos da empresa em auxiliar na formação do leitor para um país onde toda a criança tenha acesso à leitura. Elencando as maiores dificuldades que envolvem o encontro da criança com o livro, a empresa anuncia a doação de parte do seu lucro para subsidiar o Centro de Leitura Quindim, que atua na formação e na promoção da leitura. Menciona-se o Círculo do Livro, o qual toma como exemplo por ter contribuído para a formação expressiva de uma geração de leitores.

Dos serviços contratuais, dispostos nos Termos de Aceite¹⁶, a empresa oferece ao assinante conteúdo exclusivo na Website, com notícias, novidades, ofertas, lançamentos, dicas, reviews, além de oportunidade de avaliação dos produtos recebidos, por parte do assinante, dentro do pacote contratado. Sobre isso, a empresa oferece assinatura com um plano mensal e semestral, que inclui:

¹⁵ Informação retirada do site da empresa: <https://www.clubequindim.com.br/institucional.asp?id=33>. Acesso em abr. de 2018.

¹⁶ Termos de Aceite: <https://www.clubequindim.com.br/institucional.asp?id=29>. Acesso em abr. 2018.

Quadro 2 – Planos de kits de livros ofertados pelo Clube de Leitura Quindim

Quantidade de livros	Outros materiais que compõem o kit
Um livro	Mapa de leitura (mensal): informações sobre a obra e dicas para enriquecer a leitura; O Diário de Leitura (na assinatura): material pedagógico para acompanhar o desenvolvimento de leitura da criança.
Dois livros	Mapa de leitura (mensal): informações sobre a obra e dicas para enriquecer a leitura; O Diário de Leitura (na assinatura): material pedagógico para acompanhar o desenvolvimento de leitura da criança.
Quatro livros	Mapa de leitura (mensal): informações sobre a obra e dicas para enriquecer a leitura; O Diário de Leitura (na assinatura): material pedagógico para acompanhar o desenvolvimento de leitura da criança.

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao realizar a compra do kit de literatura, o cliente informará a idade da criança escolhida, esse dado orientará a seleção do livro conforme a criança pretendida para a aquisição do kit de literatura. Portanto, o critério que define essa escolha do livro, parece partir da idade, mas não está claro se há outras considerações, uma vez que não foram identificados nas páginas iniciais do site oficial as formas utilizadas para tal.

Contudo, ao buscar pela lista de livros ofertados no ano de 2017¹⁷, foi encontrado no blog da empresa (outra página com menos formalidade, na qual são divulgados diversos assuntos, uma página menos formal que a empresa utiliza para informar os clientes sobre assuntos relacionados à literatura, à educação, ao cotidiano do leitor, entrevistas) uma lista que descreve o Comportamento Leitor, em que a empresa assume a escolha de livros embasados por uma concepção de desenvolvimento do comportamento leitor por faixa etária, semelhante à categorização explicitada anteriormente, realizada por Nelly Coelho (2000). São eles:

¹⁷ <https://blog.clubequindim.com.br/conheca-os-livros-escolhidos-pelo-clube-quindim/>. Acesso em abr.de 2018.

- **Pré-leitor (0 a 3 anos)** – leitura com mediação de adulto.
- **Leitor iniciante (3 a 6 anos)** – leitura com mediação de adulto e início de autonomia leitora.
- **Leitor autônomo (6 a 9 anos)** – livros para quem tem autonomia leitora.
- **Leitor fluente (9 a 12 anos)** – livros para quem tem autonomia leitora, com fôlego para textos densos e/ou longos.

Muitas vezes, categorizar o leitor por uma média de idade pode aparentar a desconsideração do sujeito em suas próprias vivências e experiências interpretativas. Pode-se subestimar a criança nas suas atribuições de sentido ao texto. Outra consideração a ser feita é que essa perspectiva pode reduzir o acesso a outros livros e a outras leituras, se tal parâmetro for seguido em sua literalidade, limitando os trabalhos de mediação realizados por familiares e amigos ou em outras instâncias, como as escolares ou as livresiras.

Porém, não se pode esquecer que “o texto deve ser adequado à competência linguística da criança para ler os signos, assim como às suas experiências de vida” e um livro literário para as crianças “constitui uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atende aos seus interesses e respeita suas possibilidades” (CADERMARTORI, 2014, p. 199). Ademais, a criança tem sua capacidade interpretativa, e pode ser:

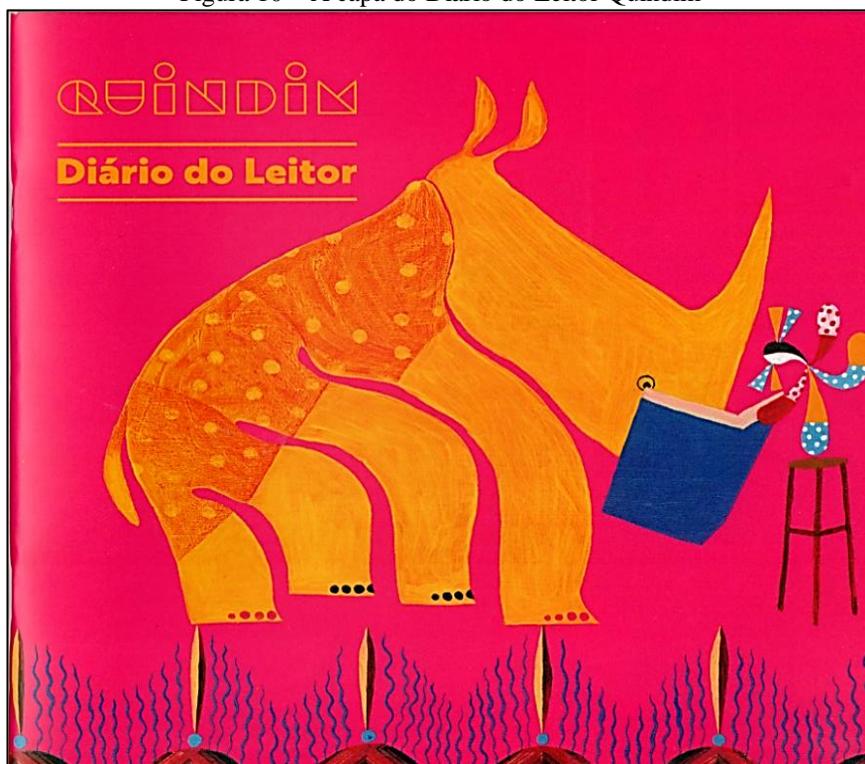
Vista como agente social pleno, com suas competências e especificidades em relação ao adulto, que nas suas ações no mundo tem sua maneira própria de significar, recriar e transformar, que produz cultura e é também por ela produzida, pode receber e acolher um texto literário provocativo, que amplia a margem de significação da língua, que renova o seu olhar sobre o cotidiano, seja pelo tratamento do tema, seja pela elaboração da linguagem, seja, ainda, pelas ilustrações que dialogam polifonicamente com o verbal (CORSINO, 2010, p. 182).

Na composição do kit de literatura, o Mapa de Leitura (Figura 3) destaca-se como objeto desta pesquisa, e será explorado posteriormente. Ele traz elementos do texto sem que seja produzido em conjunto com o livro, ou seja, um epitexto (GENETTE, 2009). Nesse caso, ele se apresenta como uma guia por meio de dicas pedagógicas para proporcionar ao máximo a experiência da leitura. É dirigido ao mediador, pois apresenta marcas orientadoras para a mediação. Pressupõe-se que os kits com quatro livros, tenham um material específico para cada obra, uma vez que essa informação não ficou explicitada nos respectivos planos.

O kit, também, possui o Diário do Leitor (Figura 10), que é um caderno de registro com lacunas a serem preenchidas sobre a obra mensal recebida. Ainda que ele não seja o *corpus* desta pesquisa, será feito uma breve descrição de sua constituição, pois se considera que, em

certa medida, ele irá necessitar da participação do mediador para seu preenchimento, dado a idade de seleção deste estudo, 3 a 5 anos, quando as crianças podem não dominar a leitura e a escrita.

Figura 10 – A capa do Diário do Leitor Quindim



Fonte: Elaborada pela autora.

Este diário (Figura 10) tem o formato de uma revista, com dimensões de 20 x 20 cm, com a capa em papel *couchét*, que traz na capa o animal rinoceronte, símbolo da empresa Quindim. O termo diário, orienta para um registro das obras lidas pela criança em um período de doze meses, ou seja, o plano anual ofertado.

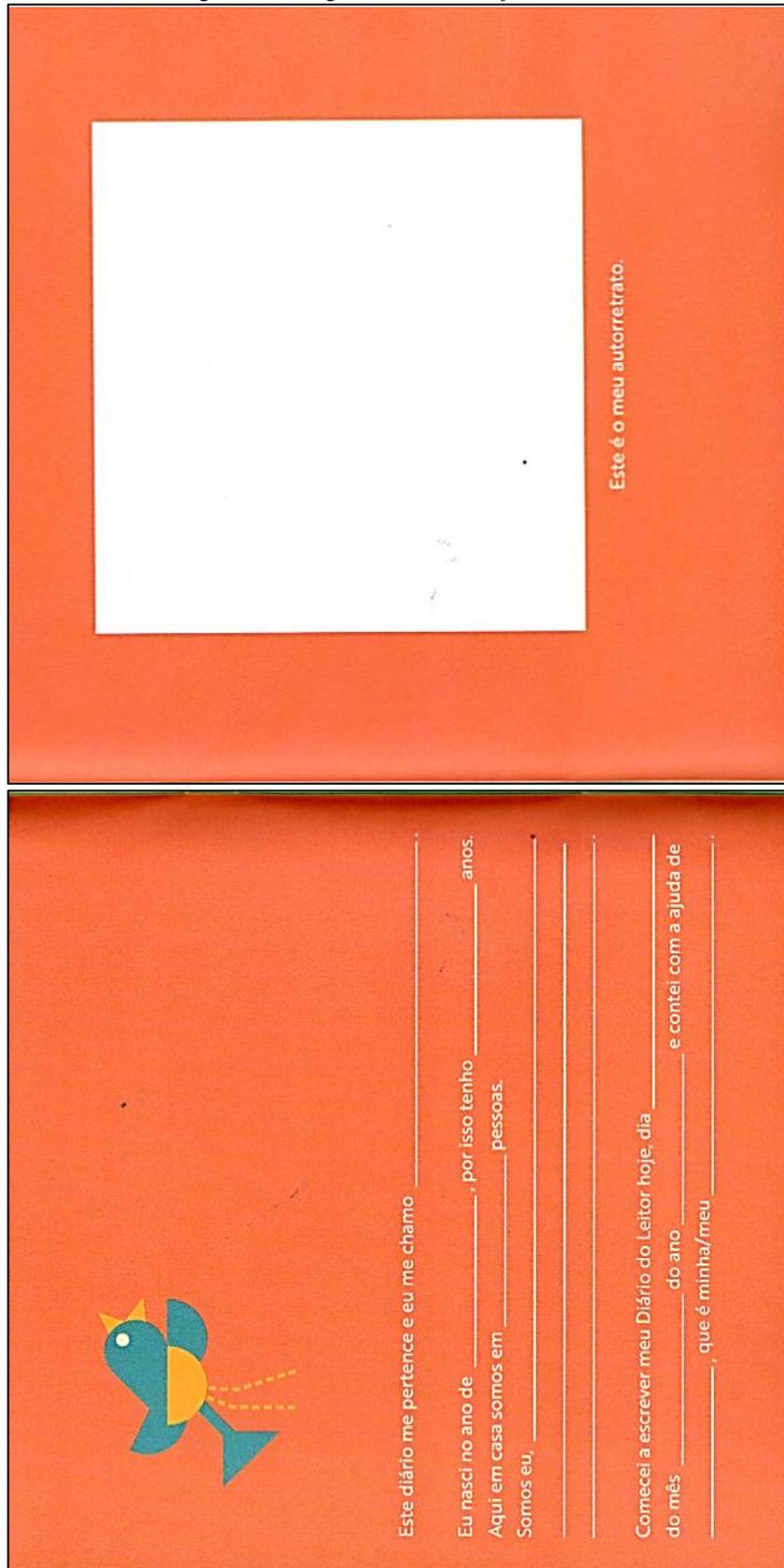
Figura 11 – Ficha técnica do Diário de Leitor



Fonte: Elaborada pela autora.

O verso da capa do Diário do Leitor (Figura 11) apresenta a equipe que produziu o material, semelhante à uma Ficha Catalográfica, elemento de editoração obrigatória do objeto livro. Além dos redatores, Volnei Canônica e Renata Nakanato, outros nomes conhecidos na área da literatura infantil e juvenil do Brasil se fazem presentes, tais como: Alexandre Rampazzo, André Neves, Felipe Cavalcante, Graça Lima, Mariana Massarani, Renata Bueno e Roger Mello.

Figura 12 – Página da identificação do leitor



Este diário me pertence e eu me chamo _____

Eu nasci no ano de _____, por isso tenho _____ anos.

Aqui em casa somos em _____ pessoas.

Somos eu, _____

Comecei a escrever meu Diário do Leitor hoje, dia _____ e contei com a ajuda de _____

do mês _____ do ano _____

que é minha/meu _____

Este é o meu autorretrato.

Fonte: Elaborada pela autora.

O Diário do Leitor (Figura 12) tem lacunas a serem preenchidas pela criança, em que serão identificados os principais dados, como nome, idade, composição familiar, registro da data de início da leitura do kit, assim como quem ajudou e qual sua relação com o leitor. A página seguinte é destinada a um autorretrato.

Figura 13 - Páginas de registro da leitura mensal

JANEIRO

7 de janeiro - Dia Nacional do Leitor
30 de janeiro - Dia Nacional das Histórias em Quadrinhos

Piet Grobler
2011

O livro que recebi este mês do Clube de Leitura Quindim foi _____

Foi escrito por _____, ilustrado por _____ e publicado por _____

Quando eu recebi o livro, eu fiquei _____

Eu sou um leitor crítico
O que eu mais gostei desse livro foi _____

O que eu menos gostei desse livro foi _____

Enquanto eu escrevo no Diário do Leitor deste mês, estou junto de quem? _____

Fonte: Elaborada pela autora.

As páginas subsequentes consideram a leitura de um livro por mês (Figura 13), no caso, refere-se ao mês de janeiro. Cada mês possui ilustração de uma autoria diferente, em geral, de integrantes da curadoria.

Comumente, as perguntas que seguem nas páginas posteriores variam sobre a ficha catalográfica da obra lida, as primeiras impressões, as emoções suscitadas na leitura, possibilidades de avaliação da obra em escala (notas de 0 a 10), opiniões sobre outros possíveis finais, campo para ilustrações, e outras. As informações solicitadas remetem às fichas comumente usadas na escola como estratégias para a apreensão da leitura literária (SOARES, 2001), contudo, perguntas de interpretação subjetivas também são abarcadas.

Uma questão recorrente a ser preenchida é a pergunta de quem acompanhava o leitor naquele momento de registro. Vale ressaltar que esse material foi ilustrado por autores e ilustradores, referenciados e premiados no campo da Literatura Infantil brasileira, como André Neves, Graça Lima, Mariana Massarani, Roger Mello e outros.

3.1.4. A Curadoria do Clube de Leitura Quindim: a produção do epitexto

A equipe que seleciona os livros figura na primeira página da Website¹⁸ da empresa. O texto apresentado relata que a curadoria é formada por um grupo de especialistas na área do livro e da literatura destinada às crianças. Com formação em diferentes campos de estudos e regiões do Brasil, isso por pensarem a criança com um ser complexo e por conceberem o país na sua diversidade, afirmam que o grupo elege histórias fundamentais para as crianças.

A equipe com vinte e dois especialistas é apresentada com uma foto e com um breve currículo de cada integrante (ANEXO II). A formação geral engloba escritores, ilustradores, bibliotecários, jornalistas, pedagogos, críticos literários, por vezes Mestres e Doutores do campo da literatura e da literatura infantil e juvenil. Para além desses profissionais, a música, a medicina, áreas da Comunicação e da arte, assim com a relação materna são anunciadas.

Torna-se essencial destacar que pesquisadores consagrados no campo literário fazem parte da curadoria do Clube de Leitura Quindim. Sendo: Marisa Lajolo, Eliane Debus, João Luis Ceccantini, são apenas alguns exemplos. Grande parte deles produz material teórico amplamente utilizados em referências de trabalhos acadêmicos que falam sobre essa temática no Brasil.

¹⁸ <https://www.clubequindim.com.br/>. Acesso em abr. de 2019.

Do mesmo modo, integram ao grupo escritores, ilustradores, artistas diversos que têm seu trabalho divulgado por todo o país. Destaca-se o fato de que atribui grande relevância à curadoria a sua formação acadêmica, à relação de prestígio e de premiações no campo literário, pois até mesmo quando se refere a uma mãe, o tocante de formação acadêmica não escapa, bem como a medicina, especificamente com a pediatria, que parece conferir à literatura infantil uma indicação para a saúde.

Sobre isso, ao realizar uma pesquisa sobre as práticas de leitura em uma região rural da França, Michelle Petit (2009) constatou que muitos de seus entrevistados tomaram gosto por literatura em situações de afastamento social, em internatos, guerras ou hospitais. A autora considera que a literatura pode desenvolver um “trabalho terapêutico” (PETIT, 2009, p. 130), como o autoconhecimento, a autoestima, por que “os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar exílios de que cada vida é feita” (PETIT, 2009, p. 266).

Nilma Lacerda também entende que a literatura possui um sentido de benefício à saúde, visto que “ajuda a prevenir demências e o mal de Alzheimer. Estimula o circuito neuronal, etc, etc, etc” (LACERDA, 2017, p. 226). Em sua experiência de pesquisa, a autora relata a relação de saúde e de leitura por crianças hospitalizadas. Identificou que para a criança o livro é um encontro do eu com a realidade e as incertezas da vida, na qual a ciência, somente explica a morte do ponto de vista físico, e que o livro literário sabe de coisas que não podem ser explicadas pela ciência.

Isso não significa dizer que ler um livro literário vá curar uma enfermidade física de uma pessoa, o que talvez se possa pensar, é que uma boa leitura possa ajudar afetiva e emocionalmente os sujeitos enquanto enfrentam situações de adoecimento. A literatura pode compreender uma noção de si, enquanto sujeito, de vida e de morte, na sua capacidade de sentir o mundo. Nesse sentido, ela pode envolver diferentes perspectivas de campos de saberes.

A formação da curadoria do Clube de Leitura Quindim aponta para um número expressivo de pessoas com o mais alto grau de relação com o campo acadêmico literário brasileiro. O poder que se expressa com essa formação, pode indicar que o leitor não encontrará uma obra que não tenha sido avaliada por quem mais entende do assunto, no que concerne aos estudos voltados à literatura destinada ao público infantil. A construção argumentativa demonstra tanto a importância que a empresa dá ao poder de conhecimento, do prestígio e das premiações quanto uma busca pela legitimação da qualidade de seu serviço.

Após essa apresentação inicial das empresas que, gentilmente, participaram deste estudo, volta-se o olhar para o *corpus* da pesquisa, buscando compreender as contribuições de mediação que eles possam oferecer, mas também tecendo comentários e dialogando com os

pressupostos teóricos que guiam este estudo. Primeiro, será apresentada a Taba, com o seu Mapa de Exploração (Figura 14), e depois o Mapa de Leitura (Figura 20), do Clube de Leitura Quindim.

3.2. O Mapa de Exploração do Livro da TABA – a sua constituição

A materialidade do Mapa de Exploração (Figura 14) é em papel couché brilhante, tem as dimensões de 21 x 29,7 cm e possui vincos para dobras em quatro partes. O formato dobrado, tal qual mostrado na Figura 9, adquire as medidas de 10,5 x 14,9. A escolha pela terminologia do mapa, é significativa se tomada por uma representação de um caminho a seguir. Os cartógrafos concebem o mapa como veículo de transmissão de saber, por transmitirem uma visão subjetiva ou o conhecimento de um para muitos. O mapa, na perspectiva cartográfica, revela “correlações de forças sociais” (NUNES, 2016).

Nesse sentido, pode-se esperar encontrar na guia de mediação um caminho para mediar o livro e conquistar a formação do leitor. Além disso, “ao analisar textos sempre se examinam questões de forma e questões de significados” (FAIRCLOUGH, 2001, p.102), toda a composição do material pode ser considerada a fim de uma exploração mais efetiva. O mapa será apresentado inteiro e em partes.

Figura 14 - Mapa de Exploração – Frente e aberta

Quem é André Neves?
Quando o pernambucano André Neves era criança, os adultos ao seu redor já diziam que ele seria artista, pois tinha muita familiaridade com diversas formas de arte.
Com o passar do tempo, André se aproximou cada vez mais do universo visual e apaixonado também por leitura, viu na ilustração de livros um caminho a seguir.

Autor de textos e imagens, que muitas vezes acompanham trabalhos de outros escritores, André diz que não faz livros para crianças, mas para tocar a infância, mesmo que ela esteja dentro de adultos.

Atualmente é reconhecido e premiado nos diversos países onde seus trabalhos estão publicados.

Seu livro " Nuno e as coisas incríveis" recentemente foi indicado como finalista do Prêmio Jabuti 2017, na categoria ilustração.

O que é mais potente: o texto ou a imagem?
Onde moram as coisas incríveis: nas letras ou nas cores?
Neste livro, André arrisca algumas respostas para essas perguntas por meio da história do pequeno Nuno: um menino sensível que possui um talento muito especial.

Dando vida a toda a expressividade do seu traço e força do seu texto, o autor cria uma narrativa poética sobre as diferentes linguagens com as quais nos expressamos.

O resultado é uma obra que possibilita muitas leituras e que parece nos instigar a descobrir como podemos apresentar ao mundo as coisas incríveis que todos nós somos capazes de criar.

ALMANAQUE

- ☉ Foi no final do século XVIII na Europa que o termo **bellas-artes** passou a ser utilizado para definir a criação do belo, sem utilidade prática a não ser representar a própria beleza.
- ☉ No século 20, Ricciotto Canudo, escreveu o **Manifesto das Sete Artes**, enumerando as diferentes formas de expressão artística: a música, a dança, a pintura, a escultura, a arquitetura, a poesia e o cinema.
- ☉ Extra-oficialmente, a **fotografia**, os **quadrinhos** e, mais recentemente, os **games** passaram a ser considerados por algumas pessoas como novas formas de expressão.

MAPA DE EXPLORAÇÃO DO LIVRO

Nuno e as coisas incríveis

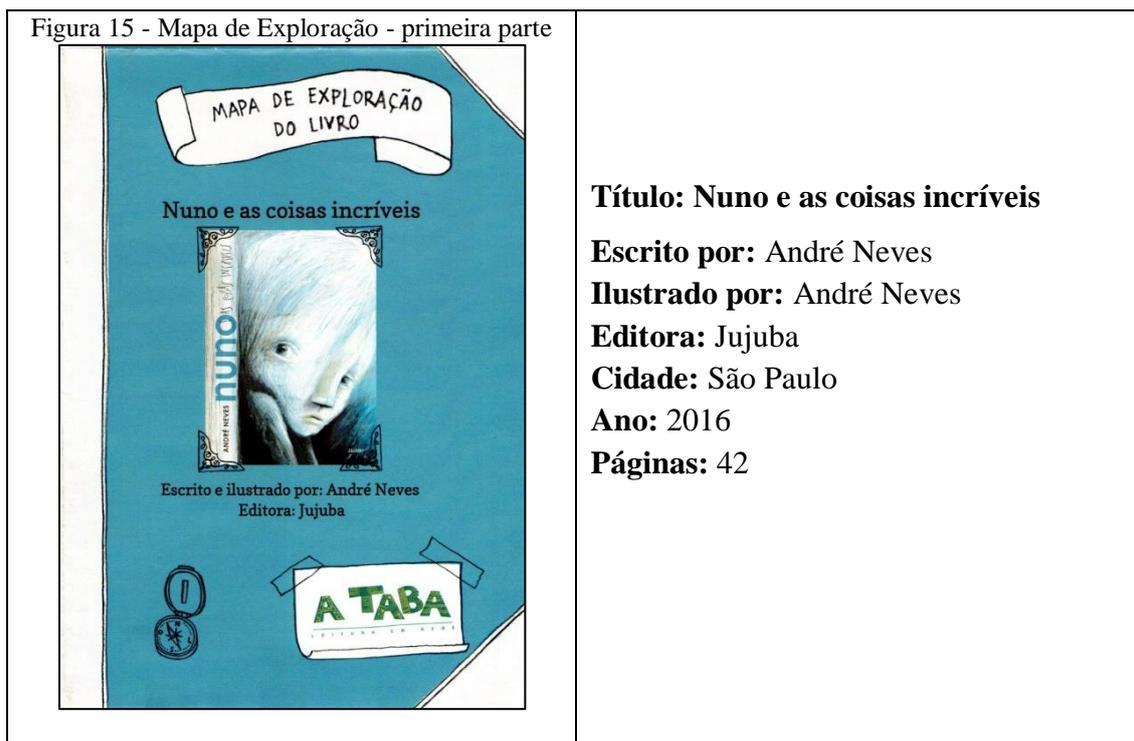


Escrito e ilustrado por: André Neves
Editora: Jujuba




Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 3 – Informações sobre o Mapa de Exploração – Primeira parte



Fonte: Elaborada pela autora.

O primeiro epitexto (Figura 14) analisado acompanhou o kit de leitura do mês de outubro de 2017. Em alusão a um formato de capa de livro, anuncia-se o Mapa de Exploração (Figura 14) com a capa do livro selecionada para o respectivo mês, centralizada, nesse caso, o livro *Nuno e as coisas incríveis*, de autoria de André Neves. Apresenta informações bibliográficas básicas, como o nome do autor e da editora, e ainda, a logotipo da empresa.

Não há data, cidade ou número de páginas, os dados acima foram acrescentados aqui. A oferta do livro deu-se um ano depois o lançamento da obra, que foi premiada com o 3º lugar na categoria Ilustração de Livro Infantil ou Juvenil no Prêmio Jabuti¹⁹. Dessa forma, apresentar a perigrafia do livro pode ser visto como parte inicial da mediação, uma vez que apresenta a obra, contribuindo com a recepção e o consumo, além de situar o espaço social e possíveis atitudes de leitura (MUZZI, 2008).

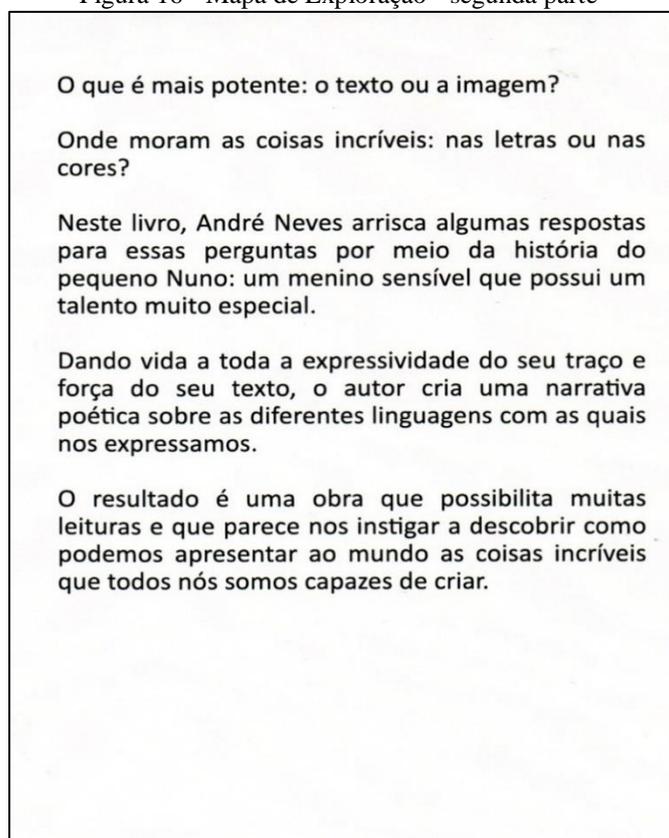
No canto inferior à esquerda, observa-se o desenho de uma bússola, antigo instrumento de orientação geográfica, que possibilitou a exploração de novos territórios e das grandes navegações na Idade Média e no Renascimento. Sua história representa a “saga da

¹⁹ Tradicional premiação do campo da literatura brasileira sob a direção da Câmara Brasileira do Livro (CBL) desde 1958. A premiação é definida entre quatro eixos: Literatura, Ensaio, Livros e Inovação, que se subdivide em diferentes categorias, sendo a Ilustração, no eixo Livros, o qual o autor André Neves foi premiado. Fonte: <https://www.premiojabuti.com.br/historia/>. Acesso em abr. de 2018.

engenhosidade humana. É uma história de invenção, inovação, oportunidade e capitalismo” (ACZEL, 2002, p. 10). O autor a tem como a mais importante invenção depois da roda, associa a ela a história da civilização humana, que evoluiu, e pode ser associada aos símbolos geográficos de direção e de caminho, como a ideia que implica, também, o termo mapa, que nomeia o material. Esses símbolos, ícones, nomenclatura, não são escolhas aleatórias, eles insinuam a orientação, a direção que se deve tomar para a mediação de leitura.

As marcas que iniciam o documento podem indicar, simbolicamente, que existe um norteador confiável, essencial e promissor de leitura, que os levará a caminhos nunca antes explorados. No entanto, percebe-se que há uma construção discursiva direcionada para um sujeito que reconheça esses símbolos, pois o objeto bússola mudou, hoje ele possui suportes cada vez mais tecnológicos, e talvez, uma criança demore mais tempo para uma associação.

Figura 16 - Mapa de Exploração - segunda parte



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 16 vem em forma textual, inicia-se com perguntas que incitam a reflexão sobre o valor da imagem em relação à história do livro, questionando a potência de uma sobre a outra. Do mesmo modo, questiona-se onde residem as coisas incríveis, se nas palavras ou nas cores. A narrativa do epitexto atenta para o uso da necessária sensibilidade para a compreensão das

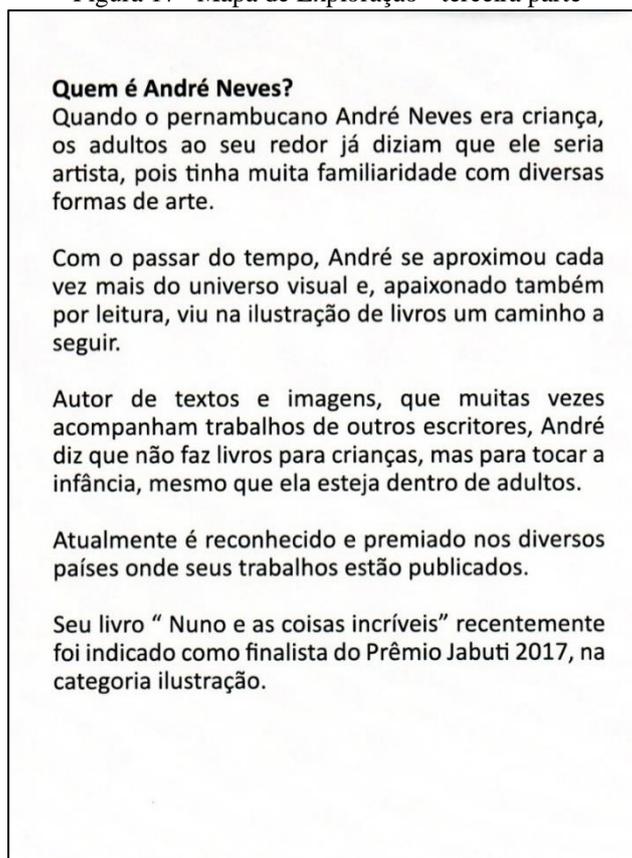
diferentes linguagens com as quais se expressa uma criança. Assinala que a obra possibilita variadas leituras, estimulando a descoberta para as formas com que se expressam as habilidades que cada uma possui.

A reflexão estimulada pelos questionamentos propostos pode ter relação com a capa da obra ofertada, de tons frios em azul e branco, com um menino de expressões tristes. A orientação importa, talvez, já que muitos livros para crianças se destacam por sua multiplicidade de cores logo na capa, que é uma parte do livro que “acolhe mais informações e que se dirige ao comprador antes que ao leitor (...) como um anzol” (LLUCH, 2006, p. 221). Essa construção textual parece instigar o mediador a ir além da capa, com uma observação delicada, indicando a necessidade de se notar o conjunto dos elementos que ali se reúnem poeticamente.

Nesse sentido, ao provocar para essa observação no mediador, é possível que se pense que a criança ainda não domine uma sensibilidade de apreciação visual para tal. Isso pode ser justificado pela concepção de que a literatura para crianças é tida, muitas vezes, por inferior pois “como o único elemento que distingue a literatura infantil é seu público, torna-se comum supor que a apreciação estética não seja algo disponível à criança, e conseqüentemente, tenda a ser inerente à sua literatura (HUNT, 2010, p. 85).”

Todavia, o mediador precisa dominar certas habilidades, como a sensibilidade apresentada, ainda que seja para si mesmo, pois embora seja a criança sujeito de suas leituras, cabe destacar que o mediador pode interferir nesse processo de aprendizagem. Entende-se, portanto, a importância de uma leitura prévia do mediador sobre a obra, senão duas ou mais leituras, no aspecto verbal ou visual, pois “a postura adotada pela criança diante do livro dependerá de como o mediador (seja pai, mãe, professor etc.) conduz os momentos de leitura (SILVA, 2017, p. 66). Não conhecer o que será lido antes de uma leitura em voz alta, pode ser um fato que vá comprometer o interesse do leitor ouvinte.

Figura 17 –Mapa de Exploração - terceira parte



Fonte: Elaborada pela autora.

Essa parte do Mapa de Exploração (Figura 17) apresenta o autor da obra selecionada neste kit. De acordo com as informações do texto, André Neves é brasileiro, natural de Pernambuco, e quando criança já possuía habilidades artísticas. É autor e ilustrador, nesse caso, para si e para outros autores. Assinala que o autor afirma fazer livros para tocar a infância e não livros para crianças, de modo que seja possível encontrar a infância também em adultos. Esse pensamento converge com o de Patrícia Corsino quando entende que “um bom texto de literatura interessa não só às crianças, como também aos jovens e adultos” (2010, p.189).

Também defendendo a importância da qualidade da obra, Teresa Andruetto (2012) considera, até então, perigoso a adjetivação da literatura como infantil ou juvenil. Para ela, essas expressões são comuns em meios de publicidade editorial, em especial, nas estratégias de vendas com endereçamento escolar. Além disso, ela lembra que “de tudo o que tem a ver com a escrita, a especificidade de destino é o que mais exige um olhar alerta, pois é justamente ali que mais facilmente se aninham razões morais, políticas e de mercado” (ANDRUETTO, 2012, p. 61). No tocante à qualidade ou à categorização:

O imperativo único da rentabilidade fornece as pautas que um livro deve seguir para que tanto o escritor quanto o leitor/consumidor se adequem a elas. Assim, se quiser vender muito, um livro deve ser definido antecipadamente para que nada escape ao planejamento e ao controle (sempre na linha do que se vende bem, do que se supõe que funcionará porque já foi provado no mercado, assimilando a leitura –cuja experiência é tão pessoal – a outros produtos de consumo massivo) (ANDRUETTO, 2012, p. 58).

Peter Hunt assinala que “definimos a literatura infantil segundo nossos propósitos” (2010, p. 96), e que sua definição “pode parecer uma demarcação de território, mas apenas na medida em que o objeto necessita alguma delimitação para ser manejável” (2010, p. 100). Desse modo, para o autor, a definição deve ocorrer a partir do leitor implícito, pois após de uma leitura atenta, torna-se claro se o livro tem por alvo principal a criança.

O texto desenvolvido é claramente destinado ao mediador de leitura. Sugere uma atenção na perspectiva artística de que o autor se profissionalizou ao longo de sua carreira, e em especial, nesta obra, induzindo um olhar mais sensível sobre o livro em questão. Pode-se inferir que isso parte de uma concepção de que o leitor precisa desenvolver outras habilidades para além da simples leitura, como, também, a noção visual e estética.

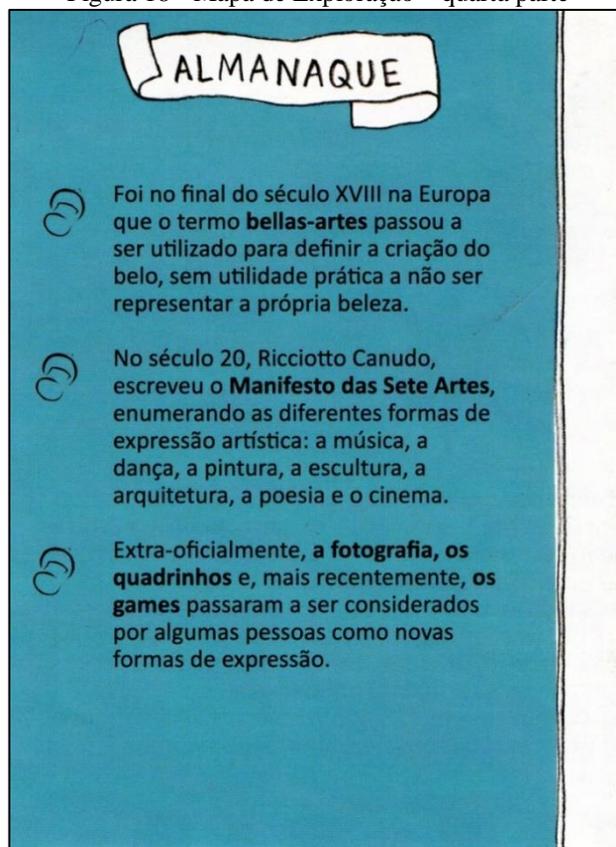
Entre o desejo de formação do mediador e das percepções pessoais, há o interesse da indústria editorial, o de construção e de ampliação contínua do mercado consumidor. É possível pensar que “conforme a qualidade dos leitores que consigamos formar, igualmente será a qualidade dos produtos fabricados e vendidos para esse mercado potencial” (ANDRUETTO, 2012, p. 65). A formação do leitor crítico, sensível, capaz de perceber a literatura enquanto arte, com subjetividades inerentes ao ser humano, em qualquer idade ou especificidade, é uma condição que o mediador precisa considerar.

A apresentação do autor é relevante, uma vez que a partir dela pode-se ter uma noção de que sua obra literária pode estar se desenvolvendo por meio de conceitos desvinculados de noções preconceituosas, moralizantes e mercadológicas. No conjunto das informações sobre o autor, são abordados as premiações e o reconhecimento. A ênfase é dada ao livro do mês – Nuno e as coisas incríveis – que foi indicado na categoria de ilustração, como finalista do Prêmio Jabuti de 2017.

Portanto, considera-se o sujeito mediador dentro da sua pluralidade e singularidade, o significado de determinada premiação no campo da Literatura Infantil pode ter pouco sentido para além do simples fato de ter ganhado ou sido indicado a um prêmio. Mas, situar o mediador da premiação da obra do kit é também uma forma de legitimar a escolha, sinal que o livro foi avaliado por instâncias que se debruçam sobre o objeto livro e a temática literária. Significa

também, que a escolha não se deu no vazio, e que o mediador precisa conhecer fatos que margeiam a obra.

Figura 18 - Mapa de Exploração – quarta parte



Fonte: Elaborada pela autora.

O termo Almanaque é de origem incerta, mas designa uma prática que reúne um conjunto de dados com regularidade de publicação sobre variados ou determinados temas (CORREIA; GUERREIRO, 1986). Nesse caso (Figura 18), escolheu-se discorrer sobre aspectos relacionados à história da arte.

Essa parte do material, em texto expositivo, relata três momentos que marcaram a concepção do belo e da arte. O primeiro foi a alteração que definia o termo “bellas-artes” em uma utilidade prática e representação da beleza que ocorreu no século XVIII. Informa, na segunda notícia, que no século XX, Ricciotto Canudo escreveu o Manifesto das Sete Artes, quando elencou as sete expressões em sua percepção e considerou a poesia como a sexta arte. Com os avanços dos recursos tecnológicos, outras artes, atualmente, também são abarcadas por algumas pessoas, como a fotografia e os games.

Conhecer um pouco do percurso histórico das acepções da arte pode apontar ao mediador a noção de sua relevância para o homem, uma vez que “a arte tem enorme importância entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e público” (BARBOSA, 2002, p. 13). Assim, a arte pode ser compreendida como uma expressão humana enquanto capacidade criadora que capta a realidade e a transforma em conhecimento, em linguagem.

Em especial, quanto à sexta arte supracitada, nesse caso a literária, considera-se que ela “se abre a múltiplas leituras que, como arte da e com a palavra, arte também das imagens provocadas por ilustrações polifônicas, tem a finalidade de ampliar os referenciais de mundo das crianças” (CORSINO, 2010, p. 187). Como expressão humana ela constitui uma forma de conhecimento que “colabora para o desvelamento daquilo que todos nós, conscientes ou não, perseguimos durante a existência” (MOISÉS, 2012, p. 28). A literatura é uma arte que requer sensibilidade, do mediador e do leitor.

Figura 19 – O verso do Mapa de Exploração – quinta parte



Fonte: Elaborada pela autora.

O verso do material (Figura 19) é para ser lido em aberto. A visão geral coaduna-se com o título do epíteto – Mapa de Exploração –, mas não possui um título nem orienta sua utilização. O mapa destaca três movimentos: pista, luz e direção, que acompanham pequenos textos.

O primeiro, a *pista*, ao lado das marcas de um sapato, indicando um possível início da busca, traz elementos que pressupõem que a leitura da obra já tenha sido feita, pois fala dos personagens e do autor, além de questionar o gosto e o conceito do leitor. A disposição do

calçado aponta para a *lanterna*, que pode ser uma sugestão de ideia. Porém, essa segunda parte aprofunda na pergunta, busca por uma inferência mais particular, talvez leve o leitor a uma nova leitura do livro. Por sua vez, a *direção*, é representada por um desenho da rosa dos ventos, instrumento de navegação geográfica.

Entendendo que ocorreu um erro de digitação, e que a leitura correta seja “desafiando” e não “desafinando”, a proposta que se evidencia é a de concluir que o livro escolhido possuía uma comunicação muito além das palavras da narrativa. As variadas formas de expressão são lembradas como possibilidades interpretativas da sensibilidade humana. Todavia, é preciso atentar para o epitexto, de modo que ele incite, mas não reduza ou estimule um “enquadramento de leitura”, uma vez que:

os enquadramentos, realizam-se sob forma de asserções ou frases imperativas que fixam factos de natureza variada e cuja função genérica é a de estruturar a relação discursiva entre os sujeitos da situação – produtores e receptores –, ao mesmo tempo em que estruturam as relações entre estes e os textos” (DIONÍSIO, 2000, p. 263-264).

A autora explica que o leitor pode ser levado a organizar as informações sob determinada ordem, interferindo na recepção e interpretação do leitor. O enquadramento pode ser de duas formas: a primeira é “que o juízo daquele texto deve ter aquele juízo como base de referência” e a segunda, “é que naquela leitura é relevante a mobilização de determinados conhecimentos de mundo” (DIONÍSIO, 2000, p. 155), o que, de certa forma, pode reduzir a possibilidade de protagonismo do mediador.

No entanto, o texto lembra da importância da imaginação e da criatividade nas leituras, e o material dispõe de elementos que ajudam na percepção e na sensibilidade para a apreciação estética. Amplia os conhecimentos do mundo e dos sujeitos, possibilita e estimula reflexões, e considera o imaginário da criança. A percepção da arte como parte inerente da literatura, está cravada no discurso do material. Essa concepção equivale aos entendimentos teóricos que a literatura para as crianças preconiza neste tempo histórico.

O discurso narrativo do epitexto provoca a reflexão do mediador mais do que o instrumentaliza para a mediação. Os saberes suscitados perpassam a obra sugerida para uma compreensão mais ampla que margeia sua criação. Ao generalizar os mediadores, perde-se na mediação, pois nem todos podem concordar que conhecimentos históricos também contribuem para a apreensão da literatura enquanto arte. O mediador de livros pode ser um pai, uma mãe, um amigo, uma avó, um profissional da educação. Falar para eles de modo genérico é excluir suas singularidades, que envolvem e afetam o ato de mediar a leitura.

Porém, é preciso reconhecer que todo conhecimento pode ganhar novas dimensões na percepção do mediador. Quanto mais tocado, mais ele terá aumentada as suas chances de formar mais e melhores leitores.

3.3. O Mapa de Leitura do Clube de Leitura Quindim – a sua constituição

Conforme dito anteriormente, o material recebido para essa análise encontra-se em duas cores, preto e branco, mas pressupõe-se que ele possua outra conformação para acompanhar o kit, possivelmente em cores e em papel *couché*. Na publicidade para a venda do kit de literatura, a nomenclatura é a de Mapa de Leitura, que tem por objetivo apresentar o livro e dar dicas para enriquecer a leitura. A nomeação de mapa é uma conotação simbólica e significativa, uma vez que ela sugere a representação de um caminho, a orientação para alguma coisa, e nesse caso, para a mediação da leitura. Para a análise, o material será apresentado em partes e por inteiro.

Figura 20 - Mapa de Leitura - frente e aberta

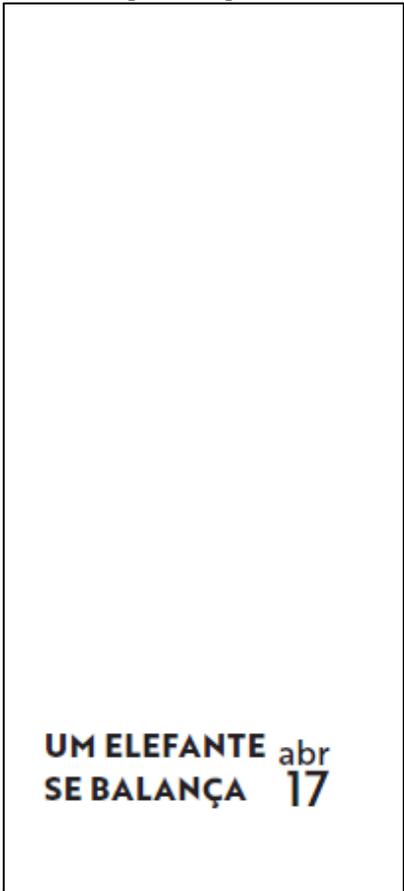


Fonte: Elaborada pela autora.

O epitexto analisado (Figura 20) acompanhou o kit de leitura do mês de abril de 2017. O impresso possui uma única folha, escrita em frente e verso, com duas dobras, suas

características se comparam ao gênero de um folder, que segundo Karwoski (2005) tem sua produção contextualizada a partir de sua função social, intuito discursivo e sua finalidade, comumente usadas em anúncios publicitários. O material será analisado em partes, pela ordem aqui compreendida.

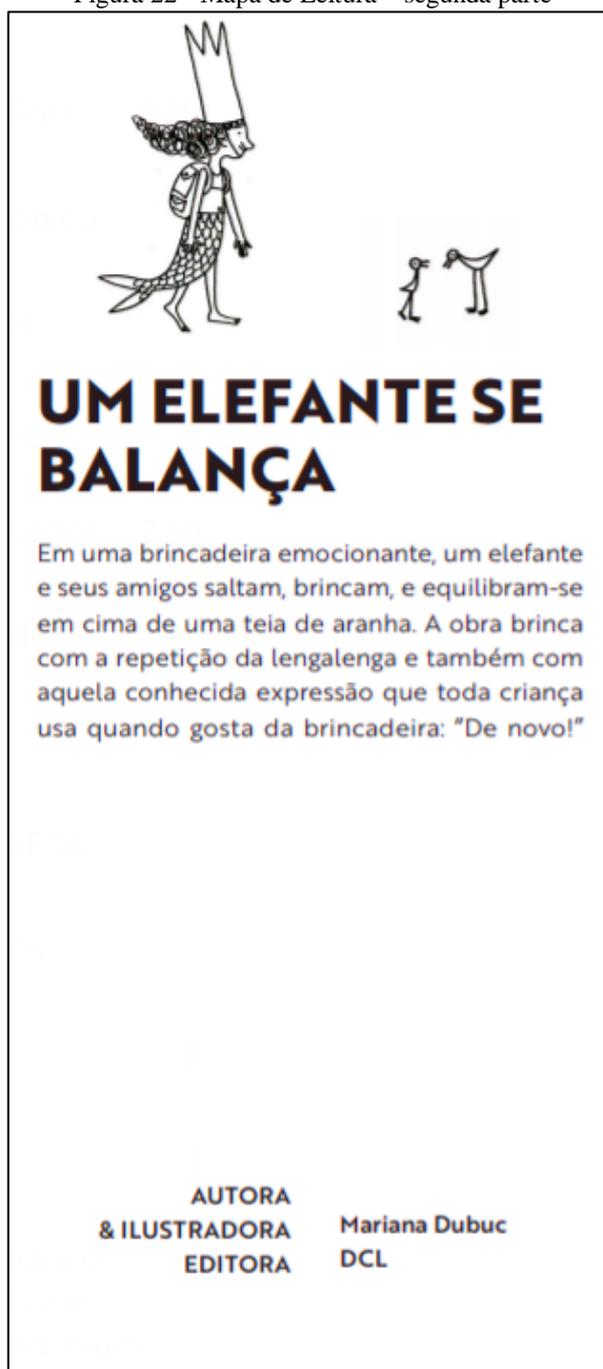
Quadro 4 - Informações sobre o Mapa de Leitura - Primeira parte

<p>Figura 21 - Mapa de Leitura - primeira parte</p>  <p>UM ELEFANTE SE BALANÇA abr 17</p>	<p>Dados da obra:</p> <p>Título: Um elefante se balança</p> <p>Escrito e ilustrado por: Mariana Dubuc</p> <p>Tradução: Dorothée de Bruchard e Lara de Bruchard Costa</p> <p>Editora: DCL</p> <p>Cidade: São Paulo</p> <p>Ano: 2013</p>
---	--

Fonte: Elaborada pela autora.

A primeira parte apresenta o título do livro (Figura 21) e a data em que ele foi distribuído no kit de leitura pela Quindim. Nessa parte do material enviado não há imagens. A perigrafia do livro, descrita acima, deu-se em pesquisa própria sobre a obra correspondente.

Figura 22 - Mapa de Leitura – segunda parte



Fonte: Elaborada pela autora.

Na segunda parte do epitexto (Figura 22), destaca-se o nome do livro: Um elefante se balança, um livro destinado ao público pré-leitor. Nessa parte do epitexto, é indicado o assunto central da obra: uma brincadeira de balanço que acontece em uma teia de aranha com um elefante e seus amigos. A obra brinca com a repetição da lengalenga, a qual associam às características da criança, que pede para repetir as brincadeiras que aprecia.

A partir de um estudo do potencial didático e pedagógico das lengalengas para crianças, Vânia Castro afirmou que elas são difíceis de se definir, mas que se pode caracterizá-las como parte da literatura popular, e são:

Textos construídos com frases curtas, que geralmente rimam, o que facilita a sua memorização. Têm por base a exploração lúdica da linguagem oral, pelo que recorrem a repetições de sons, de rimas, de palavras ou expressões, de estruturas textuais (CASTRO, 2014).

A pesquisadora afirma que a construção textual da lengalenga contribui com o desenvolvimento artístico, cognitivo, linguístico, oral, além de promover o desejo de exploração de seu atributo lúdico. A atração textual ocorre pelo jogo sonoro, pela representação sintática e seu teor arbitrário, pois as imagens nem sempre são coerentes com a realidade, muitas vezes elas são “caóticas e marcadas pelo humor, especialmente em razão de rimas estapafúrdias e dos enunciados desconexos e absurdos” (MARTHA, 2011), uma possível coerência com a obra que trata de um elefante e seus amigos se balançando em uma teia de aranha.

Nessa mesma página, Mariana Dubuc é citada como autora e ilustradora, assim como a editora do livro, a DCL. O material não conta com o ano de produção – 2013 –, com a tradução – Dorothee de Bruchard e Lara de Bruchard –, nem com uma biografia da autora ou informações sobre a obra. Mas em uma busca pela Web, foi encontrado o site oficial da autora²⁰, onde há algumas informações, como biografia, obras, premiações.

A autora é francesa, formada em Design Gráfico, possui diversas obras premiadas e tem livros para crianças traduzidos para mais de 30 idiomas. Seria importante considerar que conhecer, ao menos um pouco do autor, pode significar para a criança um aprendizado de que é preciso olhar além do livro, para a existência de uma produção, de uma criação das cores, das palavras e das histórias, no entanto, nenhuma dessas informações consta no epitexto analisado.

²⁰ <http://www.mariannedubuc.com/>. Acesso em jun. de 2018.

Figura 23 - Mapa de Leitura – o verso

**MÃE, LÊ DE NOVO?
A CRIANÇA E A IMPORTÂNCIA DA
REPETIÇÃO**

Segundo o filósofo Walter Benjamin, quando uma criança pede para repetir uma história ou brincadeira, ela busca reviver a experiência devastadora da primeira vez. Mas uma vez vivida a primeira experiência, tal sensação nunca mais irá se repetir: a primeira vez, claro, é única. Repetir centenas de vezes uma brincadeira ou uma história faz com que ela saboreie cada momento, renovando a experiência daquele instante, como o adulto que relata situações vividas e, depois disso, sente um profundo alívio.




O TEMPO E A INTENSIDADE

O clímax desta história não está em uma página, mas em várias, em que se dividem a palavra ca-ta-pum! Ao dividir a palavra em várias páginas, fazemos com que o tempo de leitura dela seja maior, e assim a enfatizamos para o leitor. E haja clímax dessa leitura e brincadeira. O resultado? "De novo!"

LIVRO COMO UM OBJETO

Um elefante se balança é um livro cartonado, com as pontas arredondadas, e por isso pode ser manuseado sem dó mesmo pelos leitores mais novos, que ainda não desenvolveram tanto a motricidade fina. Repare também no formato do livro. Ele é mais horizontal do que vertical. Essa escolha não foi gratuita: para brincar com a ideia da linha da teia de aranha, onde todos se equilibram, quanto mais horizontal, mais amigos na brincadeira.

ALÉM DO LIVRO

Qual brincadeira sua criança sempre pede para repetir? (Toda criança tem uma.) Proponha brincar com ela e repita os dois, até a exaustão. Repare como ela se diverte, nessa tentativa de reviver a primeira vez, e divirta-se com ela!

DICAS PARA A DIVERSÃO

- Na lengalenga, as frases e estruturas se repetem. Mas nesta sempre muda o adjetivo da brincadeira. Enfatize-o durante a leitura.
- Quando ler pela segunda vez, peça para a criança indicar nas ilustrações os nomes de todos os personagens que estão na linha. Haja memória!

Fonte: Elaborada pela autora.

O verso do Mapa de Leitura do Clube de Leitura Quindim (Figura 23), demonstrado em aberto, apresenta elementos da obra e será analisada em partes, considerando o modelo do folder dobrado, e em sua sequência de leitura.

Figura 24 - Mapa de Leitura– quinta parte

MÃE, LÊ DE NOVO? A CRIANÇA E A IMPORTÂNCIA DA REPETIÇÃO

Segundo o filósofo Walter Benjamin, quando uma criança pede para repetir uma história ou brincadeira, ela busca reviver a experiência devastadora da primeira vez. Mas uma vez vivida a primeira experiência, tal sensação nunca mais irá se repetir: a primeira vez, claro, é única. Repetir centenas de vezes uma brincadeira ou uma história faz com que ela saboreie cada momento, renovando a experiência daquele instante, como o adulto que relata situações vividas e, depois disso, sente um profundo alívio.



Fonte: Elaborada pela autora.

O título dessa página (Figura 22) remete à criança em seu desejo de repetir algo que gosta, dando continuidade ao assunto iniciado na página anterior. Dessa vez, explica-se o valor da repetição para as crianças embasada pelos escritos do filósofo Walter Benjamin. Em um ensaio sobre a criança e o jogo, o autor afirma que a “repetição é para a criança a essência da

brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como brincar outra vez” que toda experiência significativa, em geral, deseja a repetição e a criança. Dessa forma, Benjamin afirma que:

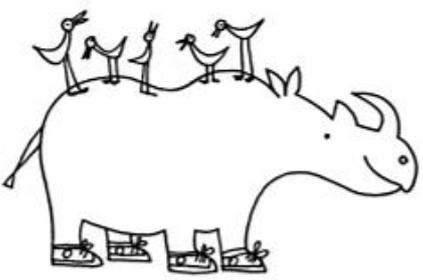
Não quer fazer a mesma coisa apenas duas vezes, mas sempre de novo, cem e mil vezes. Não se trata apenas de assenhorear-se de experiências terríveis e primordiais pelo amortecimento gradual, pela invocação maliciosa, pela paródia; trata-se também de saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos. O adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. (...) é a transformação em hábito de uma experiência devastadora (BENJAMIN, 1987, p. 252-253).

Talvez seja essa a premissa da construção textual do mapa, nem tanto para reviver uma experiência “devastadora” como descrita, mas porque seja natural que o ser humano deseje repetir vivências prazerosas, ou as nem tanto, desde que tenham um significado de reconstrução, do tentar de novo e de fazer melhor.

Para Yolanda Reyes, a criança sabe escolher o livro de acordo com o momento, instintivamente, pois “os livros tediosos que não quis que os pais continuassem lendo e os que, em contrapartida, foram relidos até que soubessem de cor permitiam-lhe explorar sentimentos e experiências” (REYES, 2010, p. 74) dos mais variados tipos, do amor ao ódio, da alegria a raiva.

Viver e reviver uma história, pode ser uma maneira de ressignificar sua experiência, seja ela qual for, boa ou não tão boa. Benjamin lembra que “toda experiência profunda deseja, insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno” (BENJAMIN, 1987, p. 253), que a criança relaciona com uma brincadeira. Assim, a repetição não é um simples ato de fazer de novo, trata-se de transformar em hábito as marcas internas do que foi experienciado.

Figura 25 - Mapa de Leitura - quarta parte



O TEMPO E A INTENSIDADE

O clímax desta história não está em uma página, mas em várias, em que se dividem a palavra ca-ta-pum! Ao dividir a palavra em várias páginas, fazemos com que o tempo de leitura dela seja maior, e assim a enfatizamos para o leitor. E haja clímax dessa leitura e brincadeira. O resultado? "De novo!"

LIVRO COMO UM OBJETO

Um elefante se balança é um livro cartonado, com as pontas arredondadas, e por isso pode ser manuseado sem dó mesmo pelos leitores mais novos, que ainda não desenvolveram tanto a motricidade fina.

Repare também no formato do livro. Ele é mais horizontal do que vertical. Essa escolha não foi gratuita: para brincar com a ideia da linha da teia de aranha, onde todos se equilibram, quanto mais horizontal, mais amigos na brincadeira.

Fonte: Elaborada pela autora.

Essa parte do mapa (Figura 25) é mais diretiva, explica a narrativa e o objeto livro. Fala sobre o clímax da história, e atenta que ele não ocorre numa única página, mas em três. Refere-se ao momento em que a aranha corta a teia fazendo com que os animais caiam. Porém, a brincadeira não acaba, apenas reinicia naquele pedido anterior do “De novo!”.

Novamente a lengalenga é citada, dessa vez, dentro da história. Ressaltando uma parte da narrativa que se refere a divisão silábica da palavra ca-ta-pum, que orienta que a separação das sílabas se refere ao prolongamento de um tempo na leitura, um momento de se enfatizar um fato (julgando ser devido a um erro de digitação, ou seja, onde se lê “fazemso”, toma-se por fazemos).

Na sequência, o livro é apresentado como suporte, um objeto que pode ser manuseado sem tantos cuidados, isso por esse livro ser cartonado, um material firme, com as bordas arredondadas, próprio para crianças que ainda não possuem totalmente desenvolvimento da motricidade fina. Outra questão apontada é o fato de que o livro tem um formato mais horizontal que vertical, e segundo o mapa de leitura, esse fato não é gratuito. A escolha associa-se a possibilidade de retratar todos os personagens balançando na teia que cruza as duas páginas do livro.

As informações relatadas, direcionam um olhar cuidadoso para as especificidades do objeto livro, com foco para a opção textual da lengalenga e dos aspectos gráficos da obra. Percebe-se, por sua linguagem, que é direcionado ao mediador, com a intenção de o sensibilizar para tais construções. O epitexto é, então:

O lugar por excelência de uma ação sobre o público, onde se estabelecem critérios de recepção e consumo. Essa função publicitária, pragmática e estratégica, visa situar o leitor no espaço social da leitura, a determinar uma atitude de leitura, e a instituir o texto como lugar de investimento fantasmagórico (MUZZI, 2015, p. 59).

Na perspectiva da autora e no contexto cultural da contemporaneidade, diferentes manifestações artísticas “são acompanhadas de pequenos textos que as antecipa, designa e comenta, orientando e modulando sua recepção” (MUZZI, 2015, p. 59). Para ela, a escolha de certas informações em detrimento de outras, realçando ou apagando, não é um ato inocente, mas estabelece relações hierárquicas de valores. A opção por uma obra literária, o destaque para os aspectos gráficos, para o gênero textual, para a construção da guia de leitura, são escolhas que apresentam marcas do que acredita por válido no âmbito da leitura para crianças.

Figura 26 - Mapa de Leitura – quinta parte

ALÉM DO LIVRO

Qual brincadeira sua criança sempre pede para repetir? (Toda criança tem uma.) Proponha brincar com ela e repita os dois, até a exaustão. Repare como ela se diverte, nessa tentativa de reviver a primeira vez, e divirta-se com ela!

DICAS PARA A DIVERSÃO

- Na lengalenga, as frases e estruturas se repetem. Mas nesta sempre muda o adjetivo da brincadeira. Enfatize-o durante a leitura.
- Quando ler pela segunda vez, peça para a criança indicar nas ilustrações os nomes de todos os personagens que estão na linha. Haja memória!

Fonte: Elaborada pela autora.

A última parte desse epitexto (Figura 26) traz a ideia do que se pode fazer após a leitura. Propõe-se uma brincadeira em que a criança goste de repetir, como o conceito de lengalenga já explorado. Nas dicas para diversão, não acontece diferente, explica-se que as frases e as estruturas se repetem no livro, no entanto, quando assinala, “mas nesta sempre muda o adjetivo da brincadeira” não ficou claro qual seria. Poderia ser a brincadeira após o livro, porém em

seguida orienta-se para enfatizar durante a leitura. Sugere-se também, brincar de jogo da memória, quando a criança tentaria acertar os nomes dos personagens.

Com base na análise empreendida, a construção do Mapa de Leitura do Clube de Leitura Quindim, contribui com o conhecimento do que seria a lengalenga, pois o tema ocupa a maioria dos espaços. Apercebe-se que sua construção discursiva se dirige ao mediador do livro, uma vez que busca convencê-lo de que a narrativa lengalenga tem um valor natural para a criança, legitimado na fala de um filósofo. O discurso científico, de alguma maneira, está presente, talvez como forma de demonstrar conhecimento, saber e qualidade nas escolhas das obras.

A criança é reconhecida no material como desejosa do brincar e do jogo da repetição, e isso é mesmo possível de ser reconhecido na sociedade. Contudo, é preciso lembrar que as infâncias são muitas, e as crianças também e que o brincar pode ser visto como um fenômeno cultural (HUIZINGA, 1993). Assim, quando afirmam que “toda criança tem uma” (Figura 26) brincadeira que gosta de repetir, podem estar pensando em um perfil próprio de público, um que tenha condições de comprar mensalmente kit de literatura, que tenha a leitura literária por um bem cultural, que reconheça importantes estudiosos do campo como curadores, que conheça e valorize autores e ilustradores premiados, entre outros.

Todavia, isso não diminui o valor que tem a sensibilização para a brincadeira, para as relações afetivas que podem ser construídas entre o mediador e a criança. Importa lembrar que se a literatura, em toda a sua forma de expressão, em gêneros, é essencial para a formação humana (CANDIDO, 2011), a criança deve experimentar e vivenciar todas as suas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“As crianças precisam ter muita paciência com os adultos”
Pequeno Príncipe - Saint-Exupéry

Para a possibilidade da efetiva formação do leitor, problema gerador deste estudo, a leitura literária parece exigir um comprometimento articulado por um conjunto de sujeitos e de instâncias sociais, que servem de mediadores de leitura para crianças. Somado a isso, e considerando as diferentes possibilidades de interesses subjacentes que aparecem nesta pesquisa, a criança, enquanto sujeito de direito, de fala, precisa mesmo ter muita paciência com os adultos como afirma o personagem Pequeno Príncipe.

Dado o conceito de infância do tempo presente, os desejos marcados pela conformação política, os objetivos e as acepções da sociedade, historicamente construídos, além do reconhecimento e da conscientização crescente da incipiência leitora no país, torna-se possível pensar na hipótese de que muitos pais possam delegar a escolha de livros para crianças a profissionais da área da literatura.

Esse aspecto é criticado pelo Prof. José Nicolau Gregorim Filho em uma entrevista para um jornal (SMIRNE, 2016), em que entende essa forma de mercado como uma terceirização da educação literária que deveria ser de responsabilidade da família. Para ele, a escolha da obra se dá de modo homogêneo comparado aos moldes de leitura em sala de aula do mesmo livro para 40 alunos. Embora o referido Professor compreenda que a oferta de livros e o hábito leitor é importante, principalmente nessa era tecnológica em que as crianças, geralmente, escolhem aparelhos eletrônicos em detrimento do livro, suas pontuações refletem sobre as razões dos pais confiarem a outras pessoas as escolhas de livros literários para os filhos.

Porém, esse mercado existe, e parece crescer a cada momento, como demonstra esta pesquisa. Os pais e os responsáveis podem também ter interesse em aprender dicas sobre a melhor forma de mediar a leitura se instrumentalizando para contribuir com a formação literária de sua criança. Esse fato justificaria a procura pelo material analisado nesta pesquisa, o epitexto que tem como finalidade auxiliar na mediação do livro literário.

A partir das análises realizadas, notou-se que o material selecionado pensa na formação leitora da criança por meio da formação do mediador de literatura. Por sua construção textual, pela linguagem utilizada, pelas informações escolhidas, dirige-se ao mediador. Sendo, portanto, produzido por profissionais envolvidos no campo da literatura destinada às crianças e ao mercado editorial. Demonstram acreditar no potencial da literatura para a formação humana

como preconizado por Antônio Cândido (2011), uma vez que valorizam a poética, o estético, a arte, em sua diversidade criadora.

Entre as escolhas e os critérios de seleção das empresas, a curadoria tem um sentido especial. Não apenas por selecionarem os livros, mas também por serem responsáveis pela elaboração das guias de mediação de leitura analisadas. Os sujeitos que os elaboram são, em sua maioria, profissionais do campo editorial, da educação e da literatura, com potencial discurso ideológico (FAIRCLOUGH, 2001) no tema.

No caso do Clube de Leitura Quindim, trata-se de pessoas que possuem uma experiência significativa, profissional e acadêmica ligada ao tema no Brasil, alguns são artistas do campo literário reconhecidos e premiados. A Taba, por sua vez, apresenta curadores com formação acadêmica e profissional relacionadas ao campo da educação e da literatura, com uma linguagem que parece aliar a experiência profissional com a relação pessoal com livros.

Contudo, para pensar na formação da curadoria, na produção das guias de mediação, nas linguagens utilizadas nos discursos é preciso considerar o público consumidor que cada empresa deseja atingir. Como lembra Fairclough (2001), cada texto é produzido e consumido de acordo com o contexto pretendido.

Pensando na construção argumentativa do material, considera-se que a escolha pelo termo mapa não pode ser vista ao acaso, e pode ser tomado como um discurso, em que pode representar uma linguagem de poder sem contestação (HARLEY, 2009). Ponderando numa perspectiva menos cartográfica, o mapa, aqui, infere um saber de crença (CHARAUDEAU, 2017) de que o conteúdo implica orientação, direção, caminho, tomando certa a proposta situada. No discurso empreendido, as falas analisadas possuem potencial para o fomento da mediação de leitura.

No entanto, objetivando atingir diferentes mediadores, talvez fosse possível que uma parte fixa do mapa incluísse informações básicas de mediação de leitura e noções práticas, inspiradas em modelos de leitura na escola (SOUZA, 2016) e no conceito de mediador de leitura (REYES, 2014). Considerando que algumas estratégias básicas podem não ser conhecidas por quem se deseja formar mediador, como: ler o livro ao menos uma vez antes da mediação para a criança; preparar um ambiente para a leitura; ter atenção na entonação da voz, nas linguagens verbais e não verbais; explorar elementos da capa do livro; apresentar o autor e o ilustrador; levantar hipóteses sobre o que pode acontecer na narrativa; tecer comentários e discutir sobre a obra.

Hunt entende que ler com competência “não é meramente uma questão de aquisição de conhecimento, mas de adquirir esquemas” (HUNT, 2010, p. 147). Embora se reconheça o

perigo dos enquadramentos de leitura, citado por Dionísio (2000), reconhece-se também, que a leitura literária é um aprendizado, que pode ter significativas contribuições de um mediador.

As orientações sugeridas poderiam servir para qualquer obra em qualquer contexto, de modo que os elementos específicos de cada livro poderiam ser explorados, como o objeto livro e a sua narrativa. Como visto neste estudo, uma mediação literária que vise a formação do leitor, demanda hábitos e atitudes diante do livro e da criança. Ainda assim, é preciso atentar que “nenhuma receita poderá nos garantir a conversão das pessoas a essa atividade” (PETIT, 2013, p. 37), pois cada um de nós tem uma experiência singular com a leitura literária.

Diante dessa incerteza, a oferta do objeto livro e o saber para operá-lo podem fazer a diferença. Por que, “tudo o que podem fazer os iniciadores de livros é levar as crianças – e os adultos – a uma maior familiaridade e uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos” (PETIT, 2013, p. 37). Assim, dispor de saberes que propiciam a experiência com a arte literária é um meio possível para a formação do leitor, para a formação humana, e, sem esquecer, para o letramento em suas variadas dimensões.

Salienta-se que esta pesquisa evidenciou que tais ideais formadores fazem parte de uma rede de interesses situados em um tempo histórico determinado, entre eles o mercadológico. Em função disso, a análise do epíteto considerou a prática discursiva que “envolve processos de produção e consumo textual” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 106), tomando as orações discursivas como multifuncionais, com significados ideológicos que subjazem na prática social da leitura.

Porém, entende-se que a indústria e a literatura podem ser parceiras, uma vez que a indústria faz parte dos modos de vida da sociedade, e sua existência não pode ser negada nem vista como uma vilã. O ideal seria uma produção qualitativa com vista a “conseguirmos melhores destinatários (...) leitores mais interessados, mais críticos, mais entusiastas, mais seletivos” (ANDRUETTO, 2012, p. 65).

Desse modo, os tipos de problemas que são relacionados à formação de leitores, como os denunciados no início deste trabalho, podem ser atenuados. A mediação de leitura não deve importar apenas como negócio, mas, sim, como um compromisso e como uma responsabilidade social, integrando e sendo difundida e fomentada por todas as instâncias sociais (BRASIL, 2018). Entretanto, em se tratando do epíteto analisado, sabe-se que ele não é de acesso a todo e qualquer mediador, ele é parte de um material exclusivo de literatura dentro de um nicho específico de mercado. Ele tem um custo, e não faz parte da realidade de muitos brasileiros.

Como possibilidades para futuras pesquisas, seria interessante investigar qual o sentido que orienta a busca de cada familiar que “terceiriza” a escolha de livros literários para seus

filhos a uma instituição privada. Pode-se questionar se a escolha é por falta de tempo ou de disponibilidade de ir à livraria, ou se está, em alguma medida, atrelada ao material de orientação de mediação, a confiabilidade creditada a curadoria, que tem seu nome e influência no meio literário.

Outra possibilidade, seria a análise do material Passaporte do Leitor (Figura 7) e do Diário do Leitor (Figura 10), preenchido no período anual, investigando se há contribuições que podem promover o leitor. Isso poderia indicar, ou não, a melhoria da habilidade leitora da criança, auxiliando e ampliando o trabalho do mediador de leitura. São possibilidades de pesquisa em um mercado que se reinventa a cada dia.

Por fim, nessa rede de mediações para a formação do leitor de literatura destinada às crianças, em que vários conceitos entrecruzam e dialogam, fica a convicção de que a mediação é tão importante quanto à oferta do livro. Se a literatura faz bem, se é essencial, se é um direito, se é uma responsabilidade social, ela precisa encontrar meios de alcançar mais leitores e capacitar mais mediadores.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. V. D. **Literatura infantil no Brasil: a voz nas premiações de 2012 e 2013.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 185 f. 2015.

ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura.** São Paulo: UNESP, 2006.

ACZEL, A. D. **Bússola: a invenção que mudou o mundo.** Tradução de Maria L. X. de BORGES. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

ALENCAR, Í. S. **Livros e leitura: um diálogo com crianças da educação infantil.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, p. 103 f. 2016.

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

AQUINO, K. A. D. **Ler, contar e ouvir histórias na educação infantil e o nascimento do leitor.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, p. 238 f. 2009.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BAGNASCO, G. P. **Leitura de histórias na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 166 f. 2014.

BAKHTIN, M. M.; [VOLOCHINOV], V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahub e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1992.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica: arte e política**. (Obras escolhidas, Vol. 1). Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3º. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BETHÔNICO, J. M. **Letramento em Marketing: o livro didático de Língua Portuguesa de 1a. a 4a. série na formação de consumidores críticos**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 150. 2008.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. Renato Paulo Ortiz (Org.). São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 3º. ed. Campinas: Papiros, 2001.

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Org. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 65-69.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm >. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.696, 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, [s.n.], 2018. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **PNBE na escola:** Literatura Fora da Caixa - Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2014.

BRASIL, S. D. E. B. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: [s.n.], 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Literatura:** Ensino Fundamental. (Coleção Explorando o Ensino, vol. 20). Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

CÁCERES, A. Clubes de leitura se proliferam e apostam na curadoria para atingir ninchos. **Estadão**, 17 mar. 2018. Disponível em: <<https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,clubes-de-leitura-se-proliferam-e-apostam-na-curadoria-para-atingir-nichos,70002230061>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura infantil:** para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CADEMARTORI, L. Literatura Infantil. In: FRADE, I. C. A. D. S.; VAL, D. G. C.; BREGUNCI, M. D. G. D. C. **Glossário Ceale:** Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, v. 1, 2014. p. 199-200.

CAFIERO, D. Leitura. In: FRADE, I. C. A. D. S.; VAL, M. D. G. C.; BREGUNCI, M. D. G. D. C. **Glossário Ceale:** Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, v. 1, 2014. p. 167-168.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro todo Azul, 2011. p. 169-191.

CARDOSO, B. Mediação Literária na Educação Infantil. In: FRADE, C. A. D. S.; VAL, D. G. C.; BREGUNCI, M. D. G. D. C. **Glossário Ceale:** Termos de alfabetização, leitura e escrita

para educadores. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, v. 1, 2014. p. 211-212.

CASTRO, V. D. F. **Lengalengas e consciência fonológica na educação pré-escolar**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Pré Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal, p. 136. 2014.

CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. **Gêneros reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: Nad/Fale-UFMG, 2004. p. 13-41.

CHARAUDEAU, P. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan. 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28575/1/2017_art_alsilvarmangrisano.pdf>. Acesso em: 29 maio 2018.

CHIAPPINI, L. **A reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, N. N. **Panorama Histórico da literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, N. N. **A literatura infantil: história, teoria e análise**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. El papel de la mediación en la formación de lectores. In: COLOMER, T.; FERREIRO, E.; GARRIDO, F. **Lecturas sobre lecturas**. México: Consejo Nacional para a Cultura y las Artes, 2002. p. 9-29.

COMBER, B.; CORMACK, P. Looking beyond 'skills' and 'processes': literacy as social and cultural practices in classrooms. **Reading**, Oxford, v. 31, p. 22-29, 1997. ISSN 3.

CORREIA, J. D. P.; GUERREIRO, M. V. Almanques ou a sabedoria e as tarefas do tempo. **ICALP**, v. 6, p. 43-52, Agosto/ dezembro 1986.

CORSINO, P. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, A., et al. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 183-204.

CORSINO, P. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. C. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 20, 2010. p. 183-204.

COSSON, R. Letramento literário: educação para a vida. **Vida e educação**, Fortaleza- Ceará, v. 10, p. 14-16, 2006.

COSSON, R. Letramento literário. In: FRADE, I. C. A. D. S.; VAL, M. D. G. C.; BREGUNCI, M. D. G. D. C. **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, v. 1, 2014. p. 183-184.

COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, R. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. **Pro-posições**, v. 27, n. 2, p. 47-66, nov 2016 b.

CUNHA, M. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 15. ed. São Paulo: Ática, 1995.

DIONÍSIO, M. D. L. D. T.; BETHÔNICO, J. M. **Letramento em marketing na sala de aula: os gêneros textuais utilizados pelos professores**. Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania". Lisboa: Gabinete para os Meios de Comunicação Social, 2014. p. 644-660.

DIONÍSIO, M. L. T. **A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português**. Coimbra- Portugal: Almedina Editora, 2000.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, H. **Lector in fábula. La cooperacion interpretativa en el texto narrativo**. Barcelona: Lúmen, 1981.

FAILLA, Z. **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Coord. da Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FONSECA, L. B. **Crescimento da indústria editorial de livros do Brasil e seus desafios**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas: Instituto COPPEAD de Administração, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 232 f. 2013.

FREITAS, D. A. S. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 280 f. 2014.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, C.; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GOUVÊA, M. C. S. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, E. O. **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p. 13-30.

GREGORIM FILHO, J. N. Concepção de Infância e Literatura Infantil. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 22, p. 129-135, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i22p129-135>>. Acesso em: 25 Setembro 2018.

HARLEY, B. Mapas, saber e poder. **Confins**, S.I., v. 5, p. 19-51, 24 abr. 2009. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/confins/5724?lang=pt#quotation>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

HUNT, P. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KARWOSKI, A. M. Estratégias de leitura de folders. **Estudos Linguísticos XXXIV**. Campinas: [s.n.], 2005. p. 698-701.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e Práticas de Alfabetização na Escola. In: Kleiman, A. B. (Org.) **Os Significados do Letramento**. Novas Perspectivas sobre a Prática Social da Escrita. 1ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, v. 1, p. 15-61.

KORNIS, G.; EARP, F. S. **A economia da cadeia produtiva do livro**. Rio de Janeiro: BNDS, 2005.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, M. D. E. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: [s.n.], 2006.

KRAUSE, G. B. Por que os professores acham que os alunos não leem nada? **Revista Eletrônica do Vestibular**, v. 8, p. 1, 2015.

LACERDA, N. A criança quer o livro infantil? In: DEBUS, E.; BAZZO, J. L. D. S.; BORTOLOTTI, N. **Literatura infantil e juvenil: pelas frestas do contemporâneo**. Tubarão SC: Copiart, v. 1, 2017. p. 223-234.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. **História social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

LAJOLO, M. **Linguagem e letramento em foco: Meus alunos não gostam de ler**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, M. Circulação e consumo do livro infantil brasileiro: um percurso marcado. **Remate dos Males**, Campinas, v. 3, p. 57-78, outubro 2012. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636417/4126>>. Acesso em: 15 maio 2018.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: uma nova outra história**. Curitiba: PUCPress, 2017.

LEFFA, J. V. **Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagga/Luzzatto, v. 1, 1996.

LIMA, F. L. A. O.; FREITAS, D. A. S. **Práticas de leitura e formação do leitor literário na educação infantil: o que dizem as pesquisas** In: 19º Seminário de Pesquisa e Extensão, 2017, Diamantina, 2017.

LIMA, F. L. A. O.; FREITAS, D. A. S. **Mediação, Práticas de Leitura, Educação Infantil – Diálogos na Revisão Bibliográfica**. In: XII Jogo do Livro e II Seminário Internacional Latino-Americano: Palavras em Deriva, 2017, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: CEALE, UFMG, 2018.

LLUCH, G. Para uma seleção adequada do livro: das capas ao estilo da literatura comercial. In: AZEVEDO, F. **Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do Ensino Básico**. Lisboa: Lidel, 2006. p. 215-230.

LURIA, A. R.; VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha VILLALOBOS. 14ª. ed. São PAULO: Ícone, 2016.

LYSARDO-DIAS, D. Senso comum e estereotipia nas práticas de leitura. **Inter Ação**, v. 37, n. 01, p. 27-36, Junho 2012.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes/Unicamp, 1997.

MARTHA, A. Á. P. Literatura infantil - a poesia. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**, São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 11, p. 138-151, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40361>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MOISÉS, M. A. **A criação Literária**. São Paulo: Cultrix, 2012.

MORAIS, A. G. Apropriação do sistema de escrita notacional. In: FRADE, I. C. A. D. S.; BREGUNCI, M. D. G. D. C.; VAL, D. G. C. **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, v. 1, 2014. p. 34-35.

MORGADO, M. G. **Comportamento do consumidor online: perfil, uso da Internet e atitudes**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Administração, FGV - EAESP, São Paulo, p. 160 f. 2003.

MUZZI, E. S. Paratexto: espaço do livro, margem do texto. In: QUEIROZ, S. **Editoração: arte e técnica**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008.

NUNES, M. B. Cartografia e paisagem: o mapa como objeto de estudo. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 65, p. 96-119, Dez 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/125162>>. Acesso em: 11 maio 2018.

OLIVEIRA, I. M. O mercado editorial das curadorias editoriais/literárias: do Círculo do livro ao modelo da TAG Experiências Literárias. **Em Tese**, S.I., v. 23, n. 2, p. 159-173, maio. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/12434>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

ORLANDI, E. **Discurso fundador**. 3ª. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12ª. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PANO, E. C. Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil. **Ocnos**, [S.I.], n. 7, p. 111-122, dez. 2011.

PAULINO, G. Leitura literária. In: FRADE, I. C. A.; VAL, M. D. G. C.; BREGUNCI, M. D. G. D. C. **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, v. 1, 2014. p. 177-178.

PÊCHEUX, M. "Ler o livro hoje". In: ORLANDI, E. **Gestos de Leitura** (Org.). Campinas: Unicamp, 1994.

PEREIRA, F. R. **Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 245 f. 2014.

PERRONE, L. M. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. **A produção cultural para a criança**. 2º. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 9-27.

PERROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PERROTTI, E. Leitores, ledores e outros afins (apontamentos sobre a formação do leitor). In: PRADO, J.; CONDINI, P. **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 31-40.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à diversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2009 b.

PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J.; ORG. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Bezerra, 1997. p. 33-73.

REYES, Y. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. 1. ed. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Y. Mediadores de leitura. In: FRADE, C. A. D. S.; VAL, D. G. C.; BREGUNCI, D. G. D. C. **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, v. 1, 2014. p. 167-168.

RODRIGUES, L. Clubes de Assinatura movimentam 1 bilhão por ano no Brasil. **Correio Brasileiro**, 09 abr. 2018. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2018/04/09/internas_economia,672118/clubes-de-assinatura.shtml>. Acesso em: 13 jun. 2018.

ROSENBLATT, L. M. **La literatura como exploracion**. S.I: Fondo de Cultura Economica de España, 2002.

SAINT-EXUPÉRY, A. D. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo: Geração Editorial, 2015.

SARMENTO, J. M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SIGNATES, L. Estudo sobre o conceito mediação. **Novos Olhares**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 37-49, 2º semestre 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/51315>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SILVA, C. A. D. N. **Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário-um estudo com crianças de 05 e 06 anos**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, p. 143 f. 2016.

SILVA, K. A. A. M. Paratextos, narrativa e ilustrações: detalhes que fazem a diferença. In: SOUZA, R. J. D.; GIROTTO, C. G. G. S. **Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância**. Tubarão: Copiart, 2017. p. 53-72.

SILVA, M. M. E. **Formação do Leitor Literário na Educação Inafntil**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 280 f. 2016 b.

SILVEIRA, C. D. **Educação literária na educação infantil: o livro nas mãos de professoras e educadoras de Araçatuba/SP**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente, Presidente Prudente, p. 187 f. 2014.

SMIRNE, D. Clubes de leitura infantil por assinatura são nova terceirização da educação”, diz professor da USP. **Jornal da USP**, 2016. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/cultura/3005-clubes-de-leitura-infantil-por-assinatura-sao-nova-terceirizacao-da-educacao-diz-professor-da-usp/>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

SOARES, M. O jogo das escolhas. In: MACHADO, M. Z. V. **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 19-32.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento. In: FRADE, I. C. A. D. S.; VAL, M. D. G. C.; BREGUNCI, M. D. G. D. C. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. p. 180-181.

SOLÉ, I. **Estatégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J. Para compreender: os processos de aprendizagem das estratégias de leitura. In: DEBUS, E.; JULIANO, D. B.; BERTOLLOTO, N. **Literatura infantil juvenil**: do literário a outras manifestações estéticas. Tubarão: Copiart: Unisul, 2016. p. 95-107.

STREET, B. V. **Letramento sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TABA, A. Especialistas. **A TABA**, 2018. Disponível em: <<https://loja.ataba.com.br/especialistas>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

THOMPSON, J. B. **Mercadores de cultura:** O mercado editorial do século XXI. Tradução de Alzira Allegro. São Paulo: UNESP, 2013.

VAN DIJK, T. A. **Racismo e Discurso na América Latina.** São Paulo: Contexto, 2008.

WARTOFSKY, M. A construção do mundo da criança e a construção da criança do mundo. In: KOHAN, K. **Filosofia e Infância:** possibilidades de um encontro. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

WODAK, R. Do que trata a ACD - um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, S.I., v. 4, p. 223-243, set. 2010. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297>. Acesso em: 15 jun 2018.

ZILBERMAN, R. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: Khede, S. S. **Literatura infantil:** um gênero polêmico. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 19-32.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, R. **A produção cultural para a criança.** 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 94-115.

ANEXO I

Lista de Curadores da empresa A Taba e seus respectivos currículos disponibilizado no Website da empresa, e aqui organizado em ordem alfabética.		
NOME	FORMAÇÃO	Currículo da curadoria – A TABA
Anna Cruz	Idealizadora do Instagram Sobre Isso e Aquilo	Mãe da M.L e da C., filha da Vera e do Orlando, da Ana Maria Machado e do Ziraldo, da Ruth Rocha e do Sidônio Muralha, da Eva Furnari e do Roald Dahl, do Michael Ende e da Sylvia Orthof, idealizadora do instagram Sobre Isso e Aquilo.
Carla Tocchet	Mestranda em Escritura e Alfabetización na Universidad Nacional de La Plata	Atuou como formadora da equipe central do Programa Ler e Escrever na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Produtora de material na área de língua portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental para a rede pública. Assessora e formadora de Secretarias Municipais de Educação na área de ensino da língua portuguesa.
Clara di Lernia	Biblioteconomia- estudante?	Empenhada em demonstrar que a profissão tem muito a colaborar com os tempos atuais. Apaixonada por histórias desde pequena, busca – no contar das palavras escritas, da oralidade, dos desenhos, dos sons – entender e explicar um pouco essa coisa que é o mundo.
Claudia Pucci	Escritora, diretora e documentarista	Comecei ouvindo histórias com arroz e feijão, numa tentativa do meu pai de me fazer comer. Desde então, dentro de mim viraram nutrição, necessidade. E da boca do pai, da mãe, da avó, passaram aos gibis, aos livros de infância. Cresci e fui contar histórias no cinema, no teatro, e sempre no papel,

		refazendo a trilha dourada das palavras e da imaginação.
Cristiane Tavares	Mestre em literatura e crítica	Mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP e trabalha com formação de professores na área de Língua Portuguesa. Atualmente coordena projetos na Associação Crescer Sempre, em parceria com escolas estaduais da região de Paraisópolis. É colaboradora permanente da Revista Emília.
Daise Carias	Autora do Blog A cigarra e a formiga	Daisy Carias é de Curitiba, Paraná. Mãe do Francisco e do Vinícius, é formada em jornalismo pela UFPR e pós-graduanda em Mídias Digitais pela Universidade Positivo. Apaixonada por literatura infantil, compartilha em seu blog dicas de leitura com pais, mães e outros apaixonados.
Denise Guilherme	Mestre em Educação- PUC RIO	Mestre em Educação pela PUC-SP, formadora de professores e consultora na área de projetos de leitura para Fundação Victor Civita e Instituto Natura. Desde cedo, apaixonada por palavras ditas e escritas. Descobriu nos livros um caminho para entender a si mesma e aos outros. E ficou tão encantada com o que viu que decidiu compartilhar com o mundo.
Edi Fonseca	Especialista em leitura	Gosta de cheiro de livro novo e de ler em voz alta. Trabalha com formação de professores, é narradora oral e atriz. Em todos os seus fazeres as histórias e a leitura estão muito presentes.
Emily Anne Stephano	Especialista em comunicação em ambiente digital	Especialista em comunicação de nicho no ambiente digital, há dez anos trabalha com comunicação nas áreas de cultura e infância. Antes de saber ler já adorava passear na biblioteca e encontrou nos livros e cadernos seu primeiro

		grande amor. É professora e consultora de comunicação e escreve sobre cultura e universo infantil.
Isadora Freire	Bibliotecária	Apaixonada por literatura infantil, atua em biblioteca escolar de ensino infantil e fundamental I em Brasília. É também voluntária da Associação Viva e Deixe Viver.

ANEXO II

Lista de Curadores do Clube de Leitura Quindim e seus respectivos currículos disponibilizado na Website da empresa, e aqui organizado em ordem alfabética.		
NOME	FORMAÇÃO	Currículo do site Quindim
Adriana Calcanhoto	Cantora, compositora e grande leitora.	A familiaridade com o universo infantil lhe trouxe sua personagem Partimpim e a organização da Antologia ilustrada da poesia brasileira. Na adolescência, conheceu pela música poemas de Ferreira Gullar, Cecília Meireles e Vinicius de Moraes. Foi leitora assídua do Círculo do Livro, por onde a poesia e os poetas a picaram definitivamente.
Beto Silva	Pedagogo e psicopedagogo, consultor e assessor de projetos nas áreas de leitura, literatura, juventude, educação, cultura, saúde e assistência social.	Foi assessor do Programa Prazer em Ler do Instituto C&A, educador do Projeto Criança Fala, assessor na A Cor da Letra e atualmente é membro do Instituto Clio – Cultura, Leitura e Juventude. É jurado em prêmios e seleção de livros e projetos na área.
Bia Reis	Mestranda em História e Estética da Arte na USP, estuda a relação entre texto e imagem na literatura infantil brasileira contemporânea.	Mãe de dois meninos, jornalista do O Estado de S. Paulo e autora do blog Estante de Letrinhas, sobre literatura infantil. No Estadão desde 2009, trabalhou em Vida e MetrÓpole, onde atualmente edita o portal.
Camila Miele	Pediatra formada pela Universidade de Santo Amaro, com residência médica em Pediatria,	Atende em consultório particular e, assim como a Sociedade Brasileira de Pediatria, recomenda leitura a seus pacientes desde o nascimento.

	Alergia e Imunologia pela Unifesp.	
Eliana Debus	Doutora em Teoria da Literatura pela PUC/RS e professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFSC.	Líder do grupo Literalise – Grupo de pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de mediação Literária e membro votante da FNLIJ. Em seu trabalho, pesquisa temas como Lobato, leitura, literatura infantil, educação infantil e livro eletrônico.
Glória Valadares	Bibliotecária, membro do Grupo de Estudos Integrados sobre Aquisição da Linguagem, da UNIR, foi diretora de biblioteca municipal por 27 anos.	É idealizadora do projeto "Leitura no Sítio", que recebe crianças sem acesso a livros de qualidade e com ele ganhou o concurso "Melhores Programas de Incentivo a Leitura para Crianças e Jovens", da FNLIJ.
Graça Castro	Graduada em Biblioteconomia, com mestrado em Educação	Graduada em Biblioteconomia, com mestrado em Educação pela Universidade Federal, é professora Adjunta da Universidade. Atua no mercado editorial e indústria cultural, principalmente nos temas: livro, leitura e literatura; bibliotecas escolares, promoção da leitura e literatura infanto-juvenil. É também votante da FNLIJ e membro do Movimento Brasil Literário.
Graça Lima	Formada em Comunicação Visual pela UFRJ e mestre e doutora em Design pela PUC-RJ.	Ganhou vários prêmios nacionais e internacionais por seu trabalho como ilustradora e escritora, entre eles os da FNLIJ, o Prêmio Jabuti e o White Ravens, da Biblioteca Internacional

		da Juventude. Ilustrou mais de 80 livros no Brasil e três no exterior.
João Luis Ceccantini	Doutor em Letras, é professor de Literatura Brasileira na Unesp.	Desenvolve pesquisas sobre literatura infantil e juvenil, leitura, formação de leitores, literatura e ensino, Monteiro Lobato e literatura brasileira contemporânea. Coordena o grupo "Leitura e Literatura Infantil e Juvenil" da ANPOLL e é votante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ.
Mariana Vidigal	Marina é formada em Publicidade e Propaganda, pela USP, e em tradução pela Associação Alumni. Desde 1996 atua como jornalista, fazendo reportagens, textos e pesquisas nas mais diversas áreas	Já escreveu para uma série de revistas (de editoras como Abril, Globo, Europa e RMC) e desde 2000 tem atuado também na área de pesquisa e redação para editoras de livros.
Marina Colasanti	Escritora	Já escreveu mais de 50 títulos no Brasil e no exterior. Seus livros passeiam pelos mais variados gêneros, como poesia, contos, crônicas, ensaios e infantis. É uma das maiores escritoras brasileiras, com vários prêmios Jabutis e da FNLIJ, o Grande Prêmio da Crítica da APCA, o Melhor Livro do Ano, da Câmara Brasileira do Livro, o prêmio da Biblioteca Nacional e dois latino-americanos.

Marisa Lajolo	Ensaísta, pesquisadora, crítica literária e professora universitária.	Formada em Letras pela USP, com pós-doutorado na Brown University, tem uma consolidada carreira acadêmica voltada para a teoria literária e literatura brasileira, atuando principalmente nas áreas de história da leitura e literatura infantil e juvenil. Recebeu a Medalha da Ordem do Mérito do Livro, da Fundação Biblioteca Nacional.
Miriam Dantas	Pedagoga e Mestre em Educação pela UFRN, com estudos e publicações sobre leitura e formação de leitores.	Formadora e Assessora Pedagógica dos Projetos de Leitura da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN. Participa do Comitê Gestor do Plano Municipal de Leitura Literária na Escola – PMLLE, do GT para a elaboração do Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas – PMLLLB e do Instituto de Desenvolvimento da Educação – IDE.
Nilma Lacerda	É professora da Faculdade de Educação e da Pós-graduação em Literatura Infanto-juvenil da UFF. Doutora em Letras pela UFRJ, com pós-doutorado em História Cultural pela Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, pesquisa leitura e escrita, literatura infantil e juvenil e criação literária.	Recebeu muitos prêmios, como os da CBL e da FNLIJ. Faz parte da Lista de Honra do International Board on Books for Young People.

Ninfa Parreiras	É psicanalista, escritora e professora de literatura. Graduada em Letras e em Psicologia pela PUC-RJ, mestre e doutora em Literatura Comparada pela USP.	Foi pesquisadora da Biblioteca Internacional da Juventude de Munique. Desenvolve pesquisas literárias e atua como professora de literatura, consultora literária, editora de livros, escritora e psicanalista. Trabalha há 30 anos com literatura infantil, no Brasil e exterior.
Renata Junqueira	Mestre em Linguística e Letras pela PUC-RS, doutora em Letras pela Unesp e livre-docente pela mesma Instituição.	Também é professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Letras da UFES desde 2015. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, leitura, formação de leitores, literatura infantil, literatura e formação de professores e estratégias de leitura.
Renata Nakano	É mestre em Literatura pela PUC-Rio e bacharel em Comunicação pela UAM.	Como pesquisadora, foi premiada com bolsa da Biblioteca Internacional da Juventude, em Munique, e convidada a apresentar sua pesquisa sobre livro ilustrado em universidades como Cambridge e em eventos literários pelo Brasil. Como editora, desenvolveu catálogos de literatura infantil para diferentes casas editoriais, tendo conquistado prêmios como FNLIJ, BN e o Prêmio Jabuti.
Ricardo Azevedo	Escritor e ilustrador de livros infantis e juvenis publicados no Brasil e no exterior.	Ganhou várias vezes o Prêmio Jabuti e outros como o APCA. Graduado em Comunicação Visual pela FAAP e doutor em Letras pela USP, é

		professor-convidado em cursos em Arte-Educação e Literatura, além de pesquisar cultura popular e problemas do uso da literatura de ficção na escola.
Roger Melo	Ilustrador e escritor de livros infantis	É hoje um dos nomes mais aclamados pela crítica e pelo público. Ilustrou mais de 100 livros e recebeu inúmeros prêmios no Brasil e no exterior, como o Prêmio Jabuti, o melhor livro do ano, da Fondation Espace Enfants (Suíça), o Chen Bochui International Children's Literature Award (China) e o Prêmio Internacional Hans Christian Andersen 2014, considerado o prêmio Nobel da literatura infantil.
Volnei Canonica	Graduado em Comunicação Social – Relações Públicas, com especialização em Literatura Infantil e Juvenil pela UCS, e especialização em Literatura, Arte do Pensamento Contemporâneo pela PUC-RJ	É diretor do Centro de Leitura Quindim e ex-diretor de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas, do Ministério da Cultura. Coordenou no Instituto C&A de Desenvolvimento Social o programa Prazer em Ler. Foi assessor na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Na Secretaria Municipal de Cultura de Caxias do Sul, assessorou a criação do Programa Permanente de Estímulo à Leitura. o Livro Meu. Também foi jurado de vários prêmios literários.
Walcyr Carrasco	Escritor, dramaturgo e roteirista	Estreou como autor no teatro e alcançou sucesso com as telenovelas.

		<p>Por muitos anos, trabalhou como jornalista nos principais órgãos de imprensa do país, enquanto iniciava a carreira de escritor com histórias para a revista infantil Recreio. Escreveu diversos livros paradidáticos e de literatura infanto-juvenil. Foi nomeado para a cadeira nº 14 da Academia Paulista de Letras.</p>
Ziraldo	<p>É pintor, cartazista, jornalista, teatrólogo, chargista, caricaturista e escritor.</p>	<p>Começou sua carreira nos anos 1950 em jornais e revistas de expressão, como Jornal do Brasil, O Cruzeiro e Folha de Minas. Em 1980 lançou O Menino Maluquinho, um dos maiores fenômenos editoriais no Brasil de todos os tempos. Seus trabalhos já foram traduzidos para o mundo todo.</p>