LITERATURA INFANTIL, ACERVOS LITERÁRIOS E MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA MULTISSERIADA DO CAMPO NA DÉCADA DE 1980: MEMÓRIAS E REFLEXÕES DE UM EGRESSO

CHILDREN'S LITERATURE, LITERARY COLLECTIONS AND READING MEDIATION IN THE COUNTRYSIDE AT A MULTI-GRADE SCHOOL IN THE 1980S: MEMORIES AND REFLECTIONS OF A GRADUATE

LITERATURA INFANTIL, ACERVOS LITERARIOS Y MEDIACIÓN DE LECTURA EN LA ESCUELA MULTIGRADO RURAL EN LA DÉCADA DE 1980: MEMORIAS Y REFLEXIONES DE UN EGRESADO

Fabiano Tadeu Grazioli[1]

RESUMO
O artigo apresenta memórias e reflexões de um egresso de uma escola multisseriada do campo, que frequentou a escola nos anos 1980, e concentra o foco na questão dos acervos de literatura e a presença da leitura literária, em que é possível perceber gestos primários de mediação de leitura em soluções simples e, ao mesmo tempo, entendedoras de aspectos importantes da literatura e da infância. Para que as reflexões não fiquem somente no nível da elaboração pessoal, busca-se concatená-las a estudos e pesquisas da leitura literária e da formação de leitores, tais como os de Teresa Colomer (2007), Yolanda Reyes (2023), Michèle Petit (2008), Regina Zilberman (2003, 2008, 2012) e Marta Morais da Costa (2006). As memórias do autor e o trabalho singular desenvolvido por uma professora na escola, associados a tais estudos, apontam para uma interrogação bem pontual no fechamento do trabalho, para a qual a resposta é óbvia: acervos são fundamentais, mas não resolvem questões essenciais acerca da leitura literária na escola e na biblioteca. Mais importante que tal investimento é a postura docente, que precisa compreender em amplitude e profundidade sua condição de mediador de leitura junto aos livros e às crianças.
PALAVRAS-CHAVE: literatura infantil; escola; leitura literária; mediador de leitura.

ABSTRACT
The article presents memories and reflections of a graduate of a multigrade rural school who attended the school in the 1980s and focuses on the issue of literature collections and the presence of literary reading, in which it is possible to perceive primary gestures of reading mediation in simple solutions and, at the same time, understanding crucial aspects of literature and childhood. So that the reflections do not remain solely at the level of personal elaboration, an effort is made to link them with studies and research on literary reading and reader development, including those by Teresa Colomer (2007), Yolanda Reyes (2023), Michèle Petit (2008), Regina Zilberman (2003, 2008, 2012), and Marta Morais da Costa (2006). The author's memories and the singular work developed by a teacher at school, associated with such studies, point to a particular question in the closing of the work, for which the answer is obvious: collections are fundamental, but they do not solve essential questions about literary reading at school and in the library. More important than such an investment is the teacher's attitude. Teachers must deeply and broadly understand their role as mediators between books and children in the reading process.
KEYWORDS: children's literature; school; literary reading; reading mediator.

RESUMEN
El artículo presenta las memorias y reflexiones de un egresado de una escuela multigrado rural, quien asistió a la institución en la década de 1980. El texto se centra en la cuestión de los acervos literarios y la presencia de la lectura literaria, destacando la percepción de gestos primarios de mediación lectora a través de soluciones simples, pero a la vez comprensivas de aspectos esenciales de la literatura y la infancia. Para que estas reflexiones trasciendan el ámbito meramente personal, se busca conectarlas con estudios e investigaciones sobre la lectura literaria y la formación de lectores, como los de Teresa Colomer (2007), Yolanda Reyes (2023), Michèle Petit (2008), Regina Zilberman (2003, 2008, 2012) y Marta Morais da Costa (2006). Los recuerdos del

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/Erechim/RS), Brasil. https://orcid.org/0000-0002-3860-6767.

autor y la singular labor desarrollada por un docente en la escuela, asociados con dichos estudios, conducen a una pregunta muy concreta en la conclusión del texto, cuya respuesta resulta evidente: los acervos son fundamentales, pero no resuelven cuestiones esenciales sobre la lectura literaria en la escuela y en la biblioteca. Más importante que esa inversión es la postura pedagógica, que debe comprender en toda su amplitud y profundidad su condición de mediador de lectura con libros y niños.
PALABRAS CLAVE: literatura infantil; escuela; lectura literaria; mediador de lectura.

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Na infância do professor que se pronuncia neste artigo – escrito a partir de um relato de experiência – não havia livros literários na escola pública. Algumas décadas depois, as escolas viveram momentos ímpares na constituição e ampliação de seus acervos com o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), criado em 1997 e fortalecido nas décadas seguintes, de modo que a presença da obra literária na escola deixou de ser um problema. Entretanto, o fato de se ver frente a um acervo com qualidade avaliada pelos especialistas que selecionavam ano a ano as obras para o programa, e com diversidade (em vários aspectos), a instituição escolar vem demonstrando, ao longo dos anos, falta de conhecimento acerca de questões primárias sobre o universo teórico e metodológico da literatura para a infância e a juventude.

Tal desconhecimento, quase sempre, revela-se nas práticas de leitura empreendidas pelos docentes da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no caso da última etapa, no componente curricular de Língua Portuguesa, que se mostram incapazes de aproximar de modo eficiente obras de literatura e leitores da escola. Contudo, recuperando memórias da década de 1980, quando frequentei uma escola multisseriada rural, procuro, nesta escrita, concentrar o foco na questão dos acervos de literatura e a presença da leitura literária, o que permite perceber gestos primários de mediação de leitura em soluções simples e, ao mesmo tempo, entendedoras de aspectos importantes da literatura e da infância. Neste artigo, tecerei comentários e reflexões que vão ao encontro dessas visões, partem delas ou, de alguma maneira, relacionam-se a elas, aproveitando a característica dos textos memorialísticos de poder avançar e recuar com mais liberdade. Para que as considerações encontrem respaldo em outras vozes, buscarei concatená-las alguns estudos e pesquisas da área, como os de Teresa Colomer (2007), Yolanda Reyes (2023), Michèle Petit (2008), Regina Zilberman (2003, 2008, 2012) e Marta Morais da Costa (2006, 2017).

As memórias relacionadas às atividades que derivam do jogo dramático, do jogo teatral e do teatro escolar, embora não sejam a tônica desta escrita, serão pontuadas a partir de

autores que contextualizam esse campo de estudos, tais como Peter Slade (1978), Viola Spolin (2001, 2008), Ingrid Dormien Koudela (2006) e Richard Courtney (2003). Um ensaio das ideias expostas nesta escrita foi apresentado em forma de comunicação no 8º Seminário Nacional e 2º Seminário Internacional de Língua e Literatura "Conversa Remotas", promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL/UPF), em outubro de 2020 e, posteriormente, publicado nos anais do evento. O texto ampliado compõe, agora, o presente artigo.

NO VAI E VEM DA MEMÓRIA: OS LIVROS E A MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA DA MINHA INFÂNCIA

Na segunda metade da década de 1980, quando frequentei a Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Tiradentes, na comunidade de Povoado Grazioli, interior de Itatiba do Sul, município do norte do Rio Grande do Sul, o referido estabelecimento de ensino contava com uma única sala de aula, o que, décadas depois, a levaria a ser caracterizada como escola do campo e multisseriada – se ela ainda existisse –, pois reunia alunos de primeira à quarta série. Nesse espaço, os banheiros feminino e masculino não funcionavam (havia um banheiro externo à construção) e, além da cozinha, havia uma pequena sala na qual coexistiam a secretaria, o almoxarifado e aquilo que poderia ser considerado a biblioteca – se ela, de fato, pode ser assim denominada. Na verdade, como se demonstrará ao longo desta escrita, não havia livros literários, e o espaço de formação de leitores tão importante denominado atualmente como biblioteca escolar era, no caso, uma estante improvisada para guardar livros didáticos, documentação e outros materiais.

Deste contexto, a informação que nos importa de imediato é de que, na época em questão, não havia obras literárias na escola, pelo menos na escola daquela comunidade. O livro didático (a cartilha! – como aprendemos a nomeá-lo) oferecia-nos os únicos textos literários escritos que circularam entre nós até a terceira série. Era ele que nos oferecia alguns poemas de Cecília Meireles e Vinícius de Moraes e de Mario Quintana, que, a essa época, já havia publicado algumas obras para a infância, entre elas *O batalhão das letras* (1948), bastante apropriado às lições de escrita e leitura por aproveitar a ideia dos alfabetários. Lembro-me de que as narrativas, ou pelo menos a maioria delas, eram escritas especialmente para o livro didático e seguiam um modelo que cansava, entristecia, desanimava, uma vez que exploravam claramente os aspectos linguísticos do idioma, para os quais o capítulo era voltado. Eu percebia, sobremaneira, o quanto aquelas histórias estavam impregnadas de

intenções pedagógicas, dado que eu convivia em casa com algumas obras literárias e, principalmente, com histórias narradas pelos mais velhos, entre eles a minha mãe.

Os poemas que o livro didático estampava nas suas páginas quase sempre eram encaminhados para uma leitura vinculada às discussões que convergiam com os aspectos linguísticos que o artigo se propunha a apresentar. Havia certa leveza na abordagem, algum respiro, a exploração de um ou outro aspecto lúdico, talvez porque os autores de tais roteiros de estudos se sentissem constrangidos frente ao projeto literário que os poetas que citamos desenvolveram para a infância. Quem nos encorajava a olhar para aqueles poemas com vistas a desfrutar do jogo lúdico que eles provocavam em nós era a professora Ana Cadore Pavan (*in memoriam*), regente nos quatro anos em que frequentei a referida escola. Ela sabiamente abandonava os protocolos inscritos no livro didático e lançava mão de sua própria didática para explorar os poemas. Aí, então, encontrávamos sentidos naqueles versos, sentidos que acolhiam o que pensávamos, o que sentíamos, o que entendíamos, não sem antes declamarmos, cantarmos, substituirmos rimas e inventarmos outras.

O primeiro movimento em direção ao que seria uma obra literária por parte do poder público municipal foi a entrega, para a professora, na reunião bimestral a que ela comparecia na secretaria municipal de educação – nesse caso, antes das férias de julho da terceira série –, da fotocópia de duas narrativas datilografadas, ilustradas por desenhos "à mão", as quais foram coloridas pela professora, xerox que não informava nem autoria da história, nem das ilustrações. As páginas eram papel ofício dobrado ao meio e imitavam um livro, a capa era do mesmo material: tudo insinuava precariedade e improviso. É sabido que, naquele período, alguns projetos de leitura já engatinhavam no país, como *Ciranda de livros* (1082-1985) e *Viagem da leitura* (1987-1988), segundo levantamento de Regina Janiaki Copes e Esméria de Lourdes Saveli (2007, p. 4-5); todavia, na realidade na qual eu estava inserido, o que se poderia chamar de livro de literatura à época, não chegava.

As narrativas que recebemos na ocasião envolviam elementos da natureza como borboletas e flores, algo já bastante diluído na minha memória, entretanto a materialidade daquelas páginas ainda é bastante presente. Ver as histórias deslocadas do livro didático foi importante, pois, nas mãos da professora, elas pareciam ter independência, vida própria. Embora eu tivesse alguns poucos livros em casa ou mesmo convivesse com obras emprestadas de primos e primas, o deslocamento da narrativa do livro didático para o livro rudimentar que recebemos da Secretaria de Educação foi muito importante no contexto da sala de aula. Ele sinalizava que havia vida para as histórias para além da cartilha, mostrava

também que os enredos poderiam ser algo mais suave, como a impressão que ainda tenho da história, embora não me lembre do conjunto de fatos ali narrados.

O livro improvisado apontava para outras possibilidades acerca das narrativas que não aquelas apresentadas pelo livro didático, um respiro poético que se dava desvinculado desse livro e dos seus protocolos devotos da função pedagógica ou utilitário-pedagógica da literatura infantil[2]. A relação que mantínhamos com os poemas era outra, já comentada, tão diferenciada em relação à narrativa. Entretanto, eu jamais desconfiava, à época, que as poesias poderiam compor um livro, mesmo considerando minhas experiências de leitura fora da escola. A ideia de que nossa concepção, tão calcada no livro didático, permitia imaginar era de que os poemas compreendiam um tipo de texto que existia no conjunto de textos do livro didático. O que diferenciava era a utilização que a professora se permitia (e nos permitia) fazer deles, dado o aspecto lúdico e poético que carregavam. Só fui conhecer um livro de poemas, inclusive ilustrado, na escola na qual continuei meus estudos – no caso, a segunda parte do Ensino Fundamental, correspondente à 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries –, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Farina[3], na comunidade de Sete Lagoas, também interior do município de Itatiba do Sul.

O texto dramatúrgico para a infância, como texto impresso, não existia entre nós, o que é muito curioso, pois é o gênero literário sobre o qual me especializei e escrevi, além de diversos artigos acadêmicos, uma tese de doutoramento[4] em Letras (Letras, leitura e produção discursiva), que estabelece parâmetros específicos (os primeiros de que se tem notícia em nossa área de estudo) para orienta do gênero na literatura infantil, a partir de sua publicação no formato de livro artístico para a infância. E, sobre o qual realizei recente estágio de pós-doutorado investigando a mediação editorial da dramaturgia para a infância no Brasil. Todavia, o texto dramatúrgico revelava-se em um nível primário, enquanto manifestação da oralidade, uma vez que toda semana a professora Ana proporcionava às suas turmas, a vivência de atividades dramáticas em gerais, sendo uma parte delas era destinada para jogos dramáticos[5], nos quais os alunos de maior idade (ou de maior amadurecimento) improvisavam

[2] As referidas funções receberam atenção no artigo: "Discussões necessárias acerca da literatura para a infância: função pedagógica e/ou utilitário-pedagógica versus função poética", publicado na *Revista Textura* (ULBRA/RS), v. 23, n. 56, p. 215-234, out./dez. 2021. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6013/4217. Acesso em: 23 set. 2024.

[3] A escola encontra-se desativada há alguns anos.

[4] GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. *Percursos criativos na concepção de Canto de Cravo e Rosa, de Viviane Juguero*: a dramaturgia impressa para a leitura da criança. 204 p. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

[5] Não pretendo desenvolver neste artigo as diferenças entre jogo dramático e outras categorias de jogo e, por isso, utilizo a expressão de maneira a traduzir a experiência informal e próxima da brincadeira, mesmo que ela envolvesse diálogos e, em alguns casos, uma estrutura mais elaborada, elementos que caracterizam o jogo teatral,

diálogos. Muitas foram as vezes em que a professora pediu para repetirmos os diálogos (ou pelo menos a estrutura mais ou menos recorrente das frases), de modo que, possivelmente, até sem saber, ela nos permitiu intuir a existência da dramaturgia, ou seja, de um texto literário específico que, no meu caso, eu viria a conhecer logo adiante, na outra escola, pelo meu envolvimento prematuro com as atividades teatrais escolares.

Algumas vezes, tais diálogos ganhavam forma bastante orgânica e coerente na atividade pulsante e espontânea daquelas crianças às quais a professora pedia que desacelerássemos as falas para que ela pudesse registrá-las no quadro verde-escuro. Até indicações cênicas, conhecidas como rubricas, ela inseria no texto, e nós sabíamos para que serviam. O que tínhamos ali, na nossa frente, era a estrutura básica da dramaturgia, que permite que personagens dialoguem e realizem ações. Mas, antes disso, é importante ressaltar que as atividades dramáticas realizadas semanalmente com tanta espontaneidade e alegria, já nos haviam levado a desenvolver aquela estrutura em nosso intelecto primário de leitores. Nós sabíamos como atualizar aqueles rascunhos de roteiros de dramaturgia para teatro, ou seja, como transformá-los em cena, em ação, em ação dramática.

A capacidade para o jogo dramático e a dialogação não são algo externo à criança; muito pelo contrário, estão na sua essência e constituem aspectos fundamentais de sua linguagem, pois estão centradas na oralidade e na expressão do corpo (Edwards; Gandini; Formam, 1999). E a experiência criativa, isto é, a possibilidade de essas linguagens envolverem as crianças a partir da interação com o lúdico pode ser acionada a qualquer momento (Spolin, 2008). A professora Ana sabia dessas premissas fundamentais da infância em relação às linguagens artísticas, mesmo com sua formação básica, conhecida como Curso Normal, realizada com muito esforço, já em atividade docente e, por isso mesmo, em regime de férias, no Colégio Bom Conselho, localizado em Passo Fundo/RS – hoje denominado Colégio Salvatoriano Bom Conselho. Se não aprendeu de modo didático nas aulas do Curso Normal, provavelmente intuiu tais saberes observando a potência da infância na sua sala de aula multisseriada do campo.

Na escola onde eu segui meus estudos, participei (bem da verdade, tomei frente na organização da montagem) da encenação de peças de teatro orientadas pelo texto dramatúrgico propriamente dito. Me refiro ao texto de dramaturgia para teatro publicado no formato de livro impresso. Foi o caso que alguns dos textos curtos que se encontram nos dois volumes de *Uma história de avesso e outras histórias – teatro para crianças*, de Gabriela

conforme pode-se ampliar nos estudos de Peter Slade (1978), Viola Spolin (2001, 2008), e Ingrid Dormien Koudela (2006).

Rabelo, e do texto "A bruxinha que era boa", de Maria Clara Machado. Não faço ideia de como a biblioteca, de raríssimos livros de literatura, possuía exemplares de dramaturgia. Não recordo se nas capas havia selos que indicassem algum projeto como o *Sala de Leitura* (FAE/MEC), ativo naquela época, de acordo com o levantamento de Regina Janiaki Copes e Esméria de Lourdes Saveli (2007, p. 5).

Contudo, é importante fazer menção, porque as experiências com os diálogos registrados no quadro verde-escuro da escola municipal multisseriada do campo me permitiram o acesso aos textos do gênero dramático impresso. A estrutura básica da dramaturgia – que articula as falas das personagens e as indicações cênicas (rubricas) e, principalmente, o seu funcionamento – que atualiza a estrutura na cena teatral, eram familiares pelo fato de eu ter participado das atividades lúdicas que faziam parte das aulas da professora Ana.

A presença dos textos de dramaturgia escrita sinaliza que se pode avançar ludicamente e/ou criativamente (dos jogos dramáticos, para os jogos teatrais e, em seguida para a montagem de peças de teatro com a utilização de dramaturgia escrita), tendo em mãos alguns exemplares impressos e espaço na escola para as atividades de caráter artístico. Fazíamos "teatro escolar", essa categoria que existe mundialmente (Courtney, 2003) de modo efetivo e intenso à tarde, turno inverso ao das disciplinas regulares, sem cobranças e imposições, tutelas e hierarquias que nos propusessem trilhas de aprendizagem ou algo nesse sentido. Uma professora ou a vice-diretora observava nossas atividades vez por outra, com o cuidado de não atrapalhar nosso processo criativo. Quando observamos essa realidade a partir de estudos que sistematizaram a presença do teatro na escola, como a obra *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*, de Richard Courtney (2003), além das categorias comumente lembradas, encontramos o teatro escolar, que contempla a montagem de espetáculos teatrais pela escola e a apresentação desses para a comunidade escolar.

Contudo, é necessário destacar a importância do livro de dramaturgia impressa naquele contexto. Para isso, recupero uma afirmação na qual pontuo a seguinte realidade:

> Quando um texto de dramaturgia, depois de sobreviver à via-crúcis que é a sua publicação no Brasil, consegue chegar ao espaço escolar – quase sempre por meio de editais públicos de compras de livros pelos governos, a exemplo do PNLD Literário, do Governo Federal –, salvo raras exceções, ele não é utilizado nas encenações ou mesmo para a leitura. Temos observado que o teatro escolar é, em sua grande maioria, realizado por meio de adaptações grosseiras de textos narrativos, desabonando a dramaturgia de cumprir essa finalidade, que, [...] é uma das funções do texto de teatro – a mais evidente. Nem essa, apesar da sua obviedade, não é oportunizada nas práticas de leitura e mediação cultural de modo que os alunos (atores e espectadores) continuam ficando distantes do teatro, da dramaturgia, da literatura [...] (Grazioli, 2025, p. 18).

É uma lástima que tais obras, hoje presentes nos acervos, não sejam utilizadas nessa atividade que é o teatro escolar. Quanto à leitura de tais obras, que poderia ser uma atitude voluntária, ela acaba não acontecendo, uma vez que tal gênero não é familiar aos alunos-leitores. Infelizmente não é dado um passo favorável ao encontro dos jovens leitores e do texto dramatúrgico no espaço das escolas e nas bibliotecas. É que a mediação de leitura desempenhada por professores, bibliotecários e animadores culturais é fundamental, ainda mais quando se trata de um texto que foge aos padrões conhecidos pelos leitores, acostumados à leitura de narrativas e de poemas, cuja construção se diferencia em relação aos textos dramatúrgicos.

Miro novamente a sala multisseriada da professora Ana, na qual as fileiras de carteiras (ou mesas) com suas cadeiras demarcavam as séries. Era impossível que alunos das séries menos adiantadas não assistissem às explicações das séries mais adiantadas, bem como observassem somente seus conteúdos, pois havia nos menores um fascínio pelo conhecimento "transmitido" aos maiores. Já os maiores não demonstravam tanto entusiasmo em rever as atividades dos anos anteriores, salvo as que lhes marcaram muito, como aquelas relacionadas às linguagens, em especial, à literatura. Mas havia atividades que mobilizavam todos os alunos, indiferente da série a que se destinavam. É claro, eram as que envolviam os poemas dos livros didáticos e, tempos depois, aqueles dois protótipos de livros que, de tanto serem utilizados, já estavam em petição de miséria.

No ambiente escolar, a leitura literária oferecida ao leitor, considerando as diversas maneiras que isso pode acontecer, é sempre uma oportunidade de se colocar em discussão questões importantes acerca das temáticas que estimulam o diálogo entre os leitores, mesmo nas condições que correspondem ao estágio inicial de minha formação escolar descritas neste artigo, em especial sobre a defasagem dos acervos e a precariedade (quase ausência) dos livros de literatura. Zilberman (2008, p. 18) observou esse ângulo social da leitura como um efeito que ela desencadeia junto aos indivíduos:

> O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos. Portanto, não se trata de uma atividade egocêntrica ou narcisista, se bem que, no começo, exercida solitariamente; depois, aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados a ela.

Era isso que ocorria durante e após cada atividade de leitura na escola de minha infância: tínhamos espaço para manifestar nosso interesse pelo que líamos, nossas impressões, nosso encantamento por aquilo que liamos e relíamos, pelos jogos dramáticos que

realizávamos, pelas curtas cenas que dramatizávamos. Ou, até mesmo nossa rejeição sobre, por exemplo, as narrativas forjadas pelos autores do material didático. Marta Morais da Costa (2006, p. 186), no ensaio "As brigas da obrigação", ilustra a socialização da leitura como uma prática escolar levada a cabo em muitas escolas brasileiras:

> Tenho dito, sempre que posso, que sou partidária da leitura [...] de textos, comuns a todos os estudantes de uma turma, para que seja possível uma atividade compartilhada, que permeia a todos, a partir de interpretações díspares, como acontece com a leitura em geral, confrontar-se com sentidos outros, geralmente pertinentes. Trata-se de atividade envolvente e multiplicadora, uma vez que cada um, em sua singularidade, contribui para o alargamento dos sentidos textuais, para o processo de construção coletiva de sentidos partilhados (Costa, 2006, p. 186).

Nossas atividades acerca da leitura – que muitas vezes até fogem ao adjetivo de literária – já se manifestavam, naquele tempo, no sentido que Costa (2006, p. 186) considera uma prática importante. Partíamos todos do mesmo texto em direções bastante particulares de entendimento, de modo intuitivo, sem protocolos rígidos, ou imposições autoritárias da parte da professora, que poderiam interpor significados e encaminhar os nossos. O que havia, lembro-me bem, eram algumas provocações da parte dela, sempre instigando nosso olhar, como se renovando as possibilidades de nosso intelecto perceber o trabalho com a linguagem (falada, depois escrita...), principalmente em relação aos poemas do livro didático. Desnecessário seria repetir que o aproveitamento que fazíamos, guiado pela professora, dos poemas da cartilha em nada lembrava o roteiro que os autores de tal material ofereciam. Eram provocações de autoria da professora, muitas delas improvisadas, motivadas justamente pelos retornos que oferecíamos. Ela conseguia, sem esforço, colocar o texto de literatura no centro de nossas atividades, posição que Costa (2017, p. 77) e outros pesquisadores salientam com veemência que ele deve ter nas práticas de leitura.

Quando observamos as considerações de Teresa Colomer (2007, p. 102), ao tratar do estímulo à leitura, notamos que os termos "intervenção", "familiarização", "animação", bem como "mediação" são associados constantemente à leitura no âmbito escolar e a outras instituições públicas, como as bibliotecas. De modo geral, eles se referem à intervenção dos adultos encarregados de apresentar os livros às crianças. Hoje, entendo o trabalho de minha primeira professora como o de uma mediadora de leitura, com muita afinidade para com o texto literário, pois as expressões de Colomer (2007), com destaque para a "mediação", traduzem suas atividades para fazer com que fôssemos apresentados aos livros (precários, é verdade), bem como aos textos literários (escassos, é verdade), que apareciam no livro didático.

No *Glossário de termos de alfabetização, leitura e escrita*, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Yolanda Reys (2023, s. p.) traz a seguinte definição para mediadores de leitura:

> [...] são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. A experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não tem uma rota única nem uma metodologia específica; por isto os mediadores de leitura não são fáceis de definir. No entanto, basta lembrar como descobrimos, nos primeiros anos de vida, esses livros que deixaram rastros em nossa infância e, talvez, aparecerão nítidas algumas figuras que foram nossos mediadores de leitura: esses adultos íntimos que deram vida às páginas de um livro, essas vozes que liam para nós, essas mãos e estes rostos que nos apresentavam os mundos possíveis e as emoções dos livros.

Reyes (2023) descreve a professora de minha infância: muitos são os pontos de convergência entre a caracterização que ela apresenta e o seu modesto trabalho, conforme fomos trazendo durante o artigo. Além disso, a pesquisadora colombiana, ao tratar das funções da mediadora de leitura, destaca que:

> [...] seu ofício essencial é ler de muitas formas possíveis: em primeiro lugar para si mesmo, porque um mediador de leitura é um leitor sensível e perspicaz, que se deixa tocar pelos livros, que desfruta e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas. Em segundo lugar, um mediador cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores. Às vezes, pode fazer a Hora do Conto e ler em voz alta ou várias histórias a um grupo, mas, outras vezes, propicia leituras íntimas e solitárias ou encontros em pequenos grupos. Assim, em certas ocasiões, conversa ou recomenda algum livro; em outras permanece em silêncio ou se oculta para deixar que o livro e leitor conversem (Reys, 2023, s.p.).

A professora Ana sabia criar os rituais necessários para que pudéssemos interagir de modo significativo com os poucos textos literários que circulavam na escola multisseriada da qual ela era regente. Apesar da escassez de materiais de leitura, sobretudo literários, ela cumpria as funções que Reyes (2023) menciona, conforme fomos relatando no decorrer do artigo. Além disso, quando observamos as menções que Michèle Petit (2008) faz à atividade de mediação de leitura, notamos que elas também alcançam as práticas docentes da professora Ana, em especial quando a pesquisadora faz duas afirmações: a primeira quando trata da existência de professores singulares, "capaz[es] de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural, a da obrigação austera" (Petit, 2008, p. 158). Nas atividades de mediação de leitura propostas por nossa professora não havia dever ou obrigação, e sim uma atmosfera de curiosidade e descoberta que apontava para a criatividade, a exploração e o desenvolvimento de nossas capacidades criativas. O "dever cultural" e a "obrigação austera" de que trata Petit (2008) seriam o envolvimento previsto no roteiro do

livro didático, sem a interferência lúdico-poética da professora Ana. obedecendo à programação estabelecida pelo livro se cumpriria tal obrigação e dever. Contudo, o envolvimento que nos era proporcionado alcançava a iniciação de que trata a pesquisadora, e que entendemos, é capaz que despertar o interesse das crianças pelo universo do texto literário escrito.

A segunda afirmação percebe o mediador de leitura como aquele que dá ao leitor a "oportunidade de fazer descobertas, possibilitando-lhe mobilidade nos acervos (Petit, 2008, p. 174). Foi o que acorreu comigo em relação à experiência com o texto dramatúrgico: a ideia, mesmo improvisada, de colocar os diálogos no quadro verde-escuro e sinalizar as ações cênicas trouxe-me a possibilidade de, logo em seguida, me aproximar da dramaturgia escrita sem muitas dificuldades. Cabe mencionar que, não raras vezes, os pré-adolescentes rejeitam o texto de teatro pelo fato de ele parecer lacunoso (desestruturado na visualidade da página), se comparado àqueles que têm o parágrafo ou a estrofe como referência). A ideia simples (mas pontual) da professora Ana ofereceu uma chave para que eu pudesse ler o gênero dramático e, a partir dele, ensaiar as peças de teatro.

Desse modo, as atividades que envolveram a presença da literatura em minha vida, impulsionadas pelo espaço escolar, naqueles quatro anos, encontram nas palavras de Zilberman (2012, p. 150) bastante ressonância:

> O leitor iniciante não tem idade; e cada fase de sua vida é um bom momento para levá-lo a gostar de livros de ficção, pois as histórias estimulam seu imaginário, fortalecem sua identidade, ajudam-no a pensar melhor e a resolver problemas. Com o passar do tempo e o aumento da bagagem de livros e de experiência, os leitores ficam mais exigentes, solicitando mais e melhores livros.

Ao utilizar a expressão "leitor iniciante", a pesquisadora não está se referindo a um dos estágios da formação de leitores arroladas por Nelly Novaes Coelho (2006, 2010) em seus estudos, quais sejam: o pré-leitor, o leitor iniciante, o leitor-em-processo, o leitor fluente e o leitor crítico. Como pode-se perceber na citação, a expressão corresponde ao leitor que, em qualquer idade ou momento de sua vida, pode iniciar a atividade de leitura literária. Na rotina da escola multisseriada do campo que frequentei, alguém poderia tornar-se leitor iniciante antes mesmo de a professora regente programar. Era impossível, acredito, ela perceber esse momento com precisão; aliás, nem é desejável o cerceamento do leitor nesse sentido, porque tal acompanhamento incisivo pode resultar bloquear o processo criativo que envolve as relações entre leitura e as obras literárias. Quanto ao trajeto que Zilberman (2012, p. 150) sinaliza para o leitor, dou testemunho do meu, somente, conforme pode ser percebido nos

parágrafos anteriores. Assim como poderia expandir para experiências em outros estágios da minha formação, como o Ensino Médio e a Licenciatura em Letras.

O que penso fundamental registrar é que tal processo foi iniciado de modo espontâneo na escola multisseriada da comunidade rural onde, até hoje residem meus pais, com os arranjos da professora Ana, porém potencializado pelo seu entusiasmo, sua intuição e, principalmente pela sua compreensão sobre a infância e a leitura literária, que viriam a corresponder às coordenadas que os especialistas começam a escrever naquele período. Também é importante salientar que o processo ali iniciado só pôde continuar na perspectiva dos contornos que Zilberman (2008, 2012) discute, pelo fato de, na escola em que segui e concluí os estudos do Ensino Fundamental, os livros literários propriamente ditos já comparecerem ao acervo da biblioteca e o acesso a eles, ser permitido. Como já comentei, apesar de o ser tão reduzido, nele encontrei textos dramatúrgicos que, junto aos colegas, tomei frente na montagem das peças, em atividades extraclasses que em nada lembravam as aulas tradicionais do turno matutino, que era o oficial.

Cabe pontuar que as práticas leitoras com a literatura na escola aparecem, muitas vezes, ainda hoje, engessadas em atividades como as descritas por Zilberman (2003, p. 28), ao afirmar que o professor que se utiliza do livro literário em sala de aula não pode realizar um trabalho que reduza a proposta estético-criativa da obra, "[...] transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas (procedimento que encontra seu limiar nas fichas de leitura, cujas respostas devem ser uniformizadas, a fim de que possam passar prelo crivo do certo e do errado)".

Na escola multisseriada de minha infância coube à professora utilizar os poucos poemas de qualidade estética que eram apresentados no famigerado livro didático, ignorando com perspicácia seus roteiros de leitura em favor de estratégias de leitura muito modestas, porém favoráveis à infância e à fruição poética. Além disso, apesar de se tratar um espaço de ensino que não dispunha, em seu acervo, do livro literário propriamente dito, a tarefa acerca da atividade de mediação de leitura era cumprida tendo em vista critérios importantes, como este, mencionado por Zilberman (2003, p. 28): "[...] ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado". Refletindo sobre as vivências correspondentes aos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental a partir das palavras da pesquisadora, é fácil concluir que as atividades propostas estavam em sintonia com os princípios previstos por ela. Conheci tais encaminhamentos metodológicos e as teorias que os

embasam durante a minha trajetória acadêmica, a nossa professora[6] deve ter percebido o encantamento da infância e da poesia e, por eles se guiou. Ou melhor, deixou que eles direcionassem suas práticas em torno dos textos quase sempre literários, em uma perspectiva que sempre sinalizou a abertura para as diversas respostas que os textos literários exigem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crítica que se faz pertinente no fechamento desta escrita – e que ficou em aberto nos primeiros parágrafos do artigo – precisa ser bem formulada: fui iniciado no campo da leitura literária sem haver livros literários propriamente no acervo da biblioteca, numa escola multisseriada do campo, na década de 1980 (muito diferente das escolas dessa categoria que hoje existem) e, nem por isso, tal iniciação não teve força e importância para eu seguir vida afora fortalecendo cada vez mais os vínculos com os livros e a literatura. Nas décadas seguintes, com a criação do Programa Biblioteca na Escola (PNBE), em 1997, as escolas brasileiras tiveram os acervos de suas bibliotecas ampliados de uma maneira inimaginada até hoje por algumas pessoas.

O projeto *Literatura em minha casa*, primeira ação do PNBE, foi avançando nas séries atendidas e no número de coleções distribuídas diretamente aos alunos. Em seguida, as coleções foram incluídas às bibliotecas escolares. Nos anos seguintes, o PNBE se organizou em três categorias de distribuição (ou ações), visando avolumar diretamente os acervos escolares: o PNBE Literário, que distribuía, depois de séria avaliação, as obras literárias, cujos acervos literários eram compostos por textos em prosa, como novelas, contos, crônicas, memórias, biografias, teatro entre outros, em verso, como poemas, cantigas, parlendas, adivinhas entre outros, livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos e o PNBE do Professor (FNDE, 2023)[7].

Nos localizamos, agora, no período de percebermos o resultado de tais investimentos e os dados são desanimadores, como podemos perceber nos últimos relatórios da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro[8], principalmente nos dados da última pesquisa, publicados no final de 2024. A pergunta que incomoda, tanto quanto revela é a seguinte: será que o problema, de fato, era a falta de obras literárias nas escolas?

[6] Acredito que, de modo formal, ela não os conheceu.
[7] O programa existiu até 2013. Em 2018, foi lançado pelo MEC um novo programa, o PNLD Literário, com o mesmo sistema de escolha de obras adotado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) (FNDE, 2-23).
[8] O site http://plataforma.prolivro.org.br/index.php (também conhecido como "Plataforma Pró-Livro") traz informações sobre as pesquisas e o instituto.

Acendemos o holofote no final do artigo para a pergunta, pois ela foi uma ladainha constante (redundância utilizada propositalmente), que autodispensava os docentes de muito esforço e envolvimento com as práticas de leitura naquelas épocas e nas épocas seguintes. Claro, menos a professora Ana, que não esperou os acervos chegarem às escolas para colocar seus alunos em estado de prontidão poética.

REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COPES, Regina Janiaki; SAVELI, Esméria de Lourdes. Programas, projetos e campanhas de incentivo à leitura: uma visão histórica. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE, 16., 2007, Campinas: ALB, 2007. p. 1-10. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss11_07.pdf. Acesso em: 1 jun. 2022.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil/juvenil brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

COSTA, Marta Morais da. As brigas da obrigação. **Mapa do mundo**: crônicas sobre leitura. Belo Horizonte: Leitura, 2006. p. 184-187.

COSTA, Marta Morais da. A aliança entre leitura e literatura na formação de leitores: a autoria do Almanaque do leitor. **Revista Literatura em Debate**, v. 11, n. 21, p. 75–98, jul./dez. 2017. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/2707. Acesso em: 27 abr. 2025.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio, Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FNDE. **Programas do livro (histórico)**. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na escola/historico. Acesso em: 26 ago. 2023.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. A dramaturgia "brevíssima" de Ivo Bender para jovens leitores: à guisa de prefácio. *In*: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu (Org.). **Nove textos breves para teatro, de Ivo Bender**. Erechim: Rubrica Edições, 2024. p. 9-21.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Percursos criativos na concepção de Canto de Cravo e Rosa, de Viviane Juquero**: a dramaturgia impressa para a leitura da criança. 2019. 204 p. Tese

(Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Discussões necessárias acerca da literatura para a infância: função pedagógica e/ou utilitário-pedagógica versus função poética. **Revista Textura**, v. 23, n. 56, p. 215-234, out./dez. 2021. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6013/4217. Acesso em: 18 jul. 2024.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2021. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/. Acesso em: 27 ago. 2024.

MACHADO, Maria Clara. **Teatro I**: Maria Clara Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1993.

PETIT, Michèlle. **Os jovens e a leitura**: novas perspectivas. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

RABELO, Gabriela. **Uma história pelo avesso e outras histórias**: teatro para crianças. Rio de Janeiro: FTD, 1986. v. 1.

RABELO, Gabriela. **Uma história pelo avesso e outras histórias**: teatro para crianças. Rio de Janeiro: FTD, 1986. v. II.

REYS, Yolanda. **Mediadores de leitura**. (verbete). Disponível em: http//ceale.fae.ufmg.br//app/weboot/glossárioceale/verbetes. Acesso em: 21 jul. 2023.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais:** o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via atlântica**, São Paulo, n. 14, p. 11-22, dez. 2008. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376. Acesso em: 15 nov. 2023.

SOBRE O AUTOR

Fabiano Tadeu Grazioli
Doutor em Letras (Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva, Linha de Pesquisa: Leitura e Formação do Leitor) e mestre em Letras (Área de concentração: Estudos Literários, Linha de Pesquisa: Leitura e Formação do Leitor), pelo PPGL da UPF. Realizou recentemente estágio de pós-doutorado no PPGL da PUCRS, com pesquisa sobre a mediação editorial da dramaturgia infantil brasileira. Faz parte do Grupo de Pesquisa Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas (CNPq-UERJ) e do Grupo de Pesquisa Narrativas e Visualidades: Análise e Crítica Sócio-histórica (CNPq-Univasf). É professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, campus de Erechim. Autor de *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Ediupf, 2007, 2019). Organizador e coautor, entre outras, das obras: *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo, 2015), Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), e Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da mesma instituição; e *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press, 2018), que recebeu os mesmos prêmios em 2019.
E-mail: ftg@uricer.com.edu.br

Artigo recebido em 08/01/2025.
Artigo aceito em 23/05/2025.