

FACULDADE CONECTADA – FACONNECT

A CASA TOMBADA

CRISTIANE FERREIRA DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO SENSÍVEL ENTRE LITERATURA E
INFÂNCIA: DIÁLOGO ENTRE O LIVRO “A VEZ E A VOZ DAS CRIANÇAS:
ESCUTAS ANTROPOLÓGICAS E POÉTICAS DAS INFÂNCIAS” E AS PRÁTICAS
DE MEDIAÇÃO DE LEITURA**

SÃO PAULO

2021

FACULDADE CONECTADA – FACONNECT

A CASA TOMBADA

CRISTIANE FERREIRA DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO SENSÍVEL ENTRE LITERATURA E
INFÂNCIA: DIÁLOGO ENTRE O LIVRO “A VEZ E A VOZ DAS CRIANÇAS:
ESCUTAS ANTROPOLÓGICAS E POÉTICAS DAS INFÂNCIAS” E AS PRÁTICAS
DE MEDIAÇÃO DE LEITURA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado a Faculdade Conectada – Polo A Casa Tombada, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de especialista no curso de pós-graduação *O Livro para a Infância: textos, imagens e materialidades*.

Orientadora: Prof. Esp. Cristiane Rogerio.

SÃO PAULO

2021

Agradecimento

Primeiramente agradeço a Prof. Esp. Cristiane Rogerio, minha orientadora, pela paciência, suporte, incentivos e pela luz que me trouxe quando comentei sobre o encontro que havia tido com o livro *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*, me ajudando a enxergar o quanto ele conversava com as inquietações que trazia a partir do olhar e das experiências com as infâncias.

Agradeço também a todos os professores da Casa Tombada que passaram pela Turma 5 nos anos de 2018 e 2019, que favoreceram e alimentaram tantas reflexões em torno do livro para infância. Do mesmo modo, a Turma 5 e as meninas que sem dúvida se tornaram muito mais do que colegas de turma, um feliz encontro.

Aos formadores, os professores parceiros e as crianças da Escola da Vila, que fizeram parte do meu percurso ao longo desses últimos 8 anos e que contribuíram para que eu pudesse enxergar a literatura no espaço da escola de uma forma diferente.

Por fim, agradeço também, a minha mãe, Gracinda, e minha filha, Maria Luíza, que nos últimos anos dividiram leituras e também o processo de escrita deste trabalho.

Sumário

1. Introdução	5
2. Quais princípios regem as nossas práticas e o convívio com as infâncias? .7	
a. Escutar as infâncias: quais os valores implícitos no convívio entre adultos e crianças.....	7
b. Crianças como sujeitos sociais e seus direitos enquanto leitores	11
c. O educador como interlocutor na construção de um vínculo sensível entre infância e literatura	14
d. O direito de se reconhecer: a literatura e o diálogo com os diferentes modos de viver as infâncias.	21
e. Construindo um vínculo sensível com a literatura a partir da relação de respeito e ética com as infâncias.....	28
3. Considerações finais.....	37
4. Referências Bibliográficas.....	40

1. Introdução

Este trabalho de conclusão de curso é fruto de encontros e reencontros propiciados pela pós-graduação “*O livro para Infância: textos, imagens e materialidades*”, n’ A Casa Tombada.

O período em que habitei este espaço me proporcionou uma nova maneira de pensar livro, literatura, pessoas e o conhecimento, como nunca havia experienciado. A Casa gera um sentimento de pertencimento mesmo quando não estamos corporificados naquele lugar e é a partir da relação entre as experiências coletivas e individuais vividas neste espaço, as memórias que me constituem e que foram acionadas, e o momento atual em que este trabalho está sendo alinhavado, que fazem com que eu proponha uma análise sobre a escuta nas situações de leitura e mediação do livro para infância.

Vejo a escuta como elemento primordial nas diversas relações, entre sujeitos, sujeitos e objetos, livros, sons, lugares e palavras, mas noto também que, a partir dela, um grande leque se abre.

Qual a relevância da escuta no meu processo formativo como sujeito, leitora e principalmente como educadora da infância? Essa é uma das principais marcas que este período n’A Casa Tombada deixará no meu percurso pessoal: a necessidade de se fazer um exercício ampliado de escuta, onde o sujeito a ser escutado não é apenas outro, mas a si mesmo, e o quanto essa prática é importante quando atuamos e mediamos um livro para outra pessoa ou grupo.

Para conversar comigo neste texto, trago o livro recém-lançado da professora e doutora Adriana Friedmann: “*A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*” (Figura 1). Nele são apontados princípios que podem ser desdobrados nas diversas análises que envolvem especialmente a infância, mas também as relações em geral, onde a escuta é tida como base na busca de uma humanização dos sujeitos. Isto fez sentido com o convite da minha orientadora de colocar uma lupa na minha própria trajetória de formação como leitora, olhando para a importância de cada momento, obra e pessoa envolvida, em que pude enxergar o que a ausência do ser ouvido pode gerar na constituição do leitor e nas experiências que ele estabelece com o livro e literatura. Essa sugestão me fez, junto com outras propostas vivenciadas dos últimos anos, aprender a olhar de

maneira mais amorosa para minha história, especialmente para as minhas vivências como leitora, evidenciando inclusive as ausências e faltas que me fizeram chegar até aqui.

Figura 1- Capa do livro “A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias”



Fonte: Imagem do acervo pessoal

Que desafio é buscar compreender o meu percurso leitor, principalmente em relação ao livro para infância, e contornar contradições profundas entre as experiências que vivi e aquelas que desejo proporcionar. A relação pragmática construída com a literatura, que deixa de lado a fruição e cria um silenciamento na interlocução com o livro, traz à tona um aspecto importante para se refletir: Qual o lugar ocupado pela literatura, especialmente da infância, nos espaços educativos, desde a escola, na formação do leitor, até a formação superior e continuada?

Essa percepção certamente já estava posta de maneira inconsciente e foi sendo alimentada pelas descobertas que tive a partir de vivências em espaços educativos (acompanhando relatos, observando comportamentos). Estando há oito anos em uma escola da rede privada da cidade de São Paulo, aprendi – mesmo a instituição seguindo um currículo e projetos – que o coletivo e o compartilhamento dos saberes são fundamentais para a construção do conhecimento. Foi lá que a literatura para a infância me chamou atenção, onde conheci pessoas que valorizavam e buscavam um lugar de evidência para a literatura desde mais tenra idade e de um modo diferente daquele que vivenciei no período escolar. A cada contato, seleção, leitura, janelas iam se abrindo e ressignifiquei o livro para infância, não somente nas escolhas como mediadora, mas também em minhas leituras pessoais.

Estabelecer um diálogo tão direto de meu tema com o livro veio com o tempo. A leitura desta obra ressoou de uma maneira particular, foram necessárias aproximações e distanciamentos para refletir sobre cada um dos pontos apresentados. Ele conversa com meu percurso individual e com questionamentos que surgem a partir do contato direto com as infâncias e do desejo que suas vozes sejam ouvidas na escola. Além disso, neste momento, em que escrevo este trabalho, todos estão sendo convidados a repactuar as relações, a forma de se manter presente nas vidas uns dos outros, de se preservar vínculos, por conta do isolamento social para conter a pandemia de Covid-19. Inclusive, considerar novas formas de mediar leituras, fazendo esta ação valer-se como uma real experiência ao leitor.

Embora o foco do livro não seja a leitura e a literatura, quando transpomos os princípios apresentados para o universo da mediação e da leitura literária para infância, tudo faz sentido. E surgem algumas perguntas: do que se constitui uma experiência? E uma experiência literária significativa? Qual o papel do adulto mediador e da criança na leitura nos vínculos com o livro?

2. Quais princípios regem as nossas práticas e o convívio com as infâncias?

- a. Escutar as infâncias: quais os valores implícitos no convívio entre adultos e crianças.

Para que escutar? [...] Aquele que escuta, silencia, observa, coloca-se a serviço do outro, respeita, acolhe. Abre-se para aprender, para o desconhecido, para o inesperado. Está presente. Se escutamos antes de educar, poderemos então ir além da simples transmissão de conhecimento e potencializar o que há de mais essencial e único no outro, caminhando para uma relação mais equilibrada (FRIEDMANN, 2020, p.134).

Se a escuta é um abrir-se ao “essencial e único”, quando nos referimos à literatura, à mediação literária e à formação do leitor, não é diferente. Pensar esses elementos é se dispor, também, a olhar as escolhas que elas pressupõem, especialmente quando estamos no espaço escolar. A nossa atuação e as tomadas de decisões que fazemos, como professores e mediadores, caminham lado a lado com as concepções e valores que trazemos conosco. E, a partir disso, algumas perguntas

devem ser frequentes: qual leitor pretendemos formar? Nossas decisões caminham para isso?

Para que a escuta aconteça, é preciso atenção, disponibilidade, coletivo e horizontalidade. Quando isso acontece de forma unilateral e vertical temos então o ato de ouvir, que diz respeito a como nossa audição (biologicamente falando) responde aos sinais sonoros, mas não necessariamente nos afeta ou nos é relevante. Já a escuta na qual me refiro é ativa e prevê a consideração ao outro, indo além da palavra: é uma escuta de corpo inteiro, dos olhares, gestos e falas, daquilo que pode ser ouvido, visto ou sentido.

Se colocar disponível, é tomar decisões, e quando nos referimos as crianças, não só como leitores, isto se torna ainda mais emblemático. Sabemos que “infância” é um termo socialmente construído e, por isso, passível de diferentes olhares e interpretações, especialmente quando tomamos as diversas representações que foram sendo expostas ao longo da história. Por muito tempo foi compreendida de uma forma única, como a etapa da vida em que o foco estaria na sua formação e naquilo que um dia o sujeito viria a ser. Esta perspectiva olhava a criança como algo à parte da sociedade, na qual deveria se adaptar a ela. Esta forma simplificada fazia com que as crianças fossem vistas, principalmente no âmbito da educação, como tábulas rasas, estando ali como receptoras de informações, conteúdos, sendo moldadas para mais adiante se tornar parte da sociedade. Adriana Friedmann (2020) traz em seu livro o quanto os vieses da antropologia e da sociologia foram importantes para que a infância pudesse ser compreendida de outra forma.

Esses estudos, que buscam adentrar os cotidianos das infâncias e suas investigações, apontam que além de estarem inseridas em uma cultura mais ampla, também influenciam e se relacionam com ela. Isso se dá em grande medida na relação e no convívio com seus pares, onde buscam formas de ressignificar as experiências e o cotidiano de suas vidas, através de diferentes manifestações, como por exemplo, as brincadeiras e a literatura.

Jean Qvortrup¹, sociólogo dinamarquês, nos aponta que as crianças não só foram ignoradas, mas estiveram “marginalizadas” por um longo período da sociedade,

¹ 1993a. apud. Corsaro. 2011

onde não eram compreendidas como sujeitos sociais, tão pouco como sujeitos ativos na construção de seus conhecimentos. Friedmann (2020) também nos mostra o quanto os estudos antropológicos contribuíram para que a infância não fosse reduzida a uma forma estática, mas compreendida como um conceito em constante construção, variando de acordo com as realidades vivenciadas por elas, não existindo aquilo que se entendia até então, como uma forma única de ser criança. Deste modo, as vivências e repertórios singulares que cada sujeito carrega, seja ele criança ou adulto, influenciam não só no seu estar, mas na relação com o meio em que vive e nas experiências que lhe são ofertadas. Mas o que a mediação de leitura se relaciona com infância e escuta, então?

A construção de um percurso leitor é algo mais amplo do que conhecer, escutar uma história ou ter livros à mão. Aqui partimos de uma literatura para infância, que alimente e se encontre com as diferentes infâncias existentes e a bagagem das vivências trazidas por cada sujeito. Assim, a construção de sentido de uma obra mediada ou lida de maneira autônoma nem sempre é uma ação solitária, tão pouco algo que se dá por transmissão ou absorvida pelo indivíduo. Ela exige contato, compartilhamento de opiniões, considerações de pontos de vistas e acesso às memórias, um processo permeado pela escuta de si e do outro.

Como Adriana Friedmann nos mostra, devemos estar cientes dos desafios exigidos e da necessidade de em alguns momentos silenciar, neste caso o adulto mediador. Segundo a autora, silenciar para escutar o outro é estar disponível para o imprevisível, é por vezes não ter respostas para as eventuais perguntas, é acolher, observar e conhecer o outro de maneira mais profunda. Quando optamos por isso, estamos nos colocando à disposição, considerando as crianças como sujeitos de direitos.

No âmbito da mediação isso representa convidá-las a fazer parte daquelas narrativas, o que exige a construção de uma relação democrática com a palavra, como nos aponta Cecilia Bajour (2012):

Escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade [...]. A escuta não resulta da manifestação coletiva do dizer de cada um. [...] Escutar para reafirmar uma verdade que só olha para si mesma e espera a palavra do outro somente para enaltecer a própria palavra é a antítese do diálogo, e não raro comporta intenções de poder e controle sobre os sentidos trazidos à tona. (BAJOUR, 2012, p.24)

Ao abrir um livro ou escutar uma história, estamos nos dispondo a adentrar em outra realidade, contexto e fazendo parte por algum momento daquela narrativa. Quando consideramos as observações e reações que uma leitura ou outras situações geram nas crianças, também estamos por algum momento colocando nossas certezas em suspensão para ouvi-las. Assim, dar a voz ao outro é um processo de intensa construção nas situações de mediação literária.

É importante lembrarmos que vivemos em uma sociedade que historicamente desvaloriza o direito das crianças pequenas e muito pequenas, e nós, adultos e mediadores de leitura, na maior parte das vezes crescemos em um contexto marcado por essas diferenças. As crianças percebem rapidamente o que os adultos esperam delas, através de pequenos atos, falas e olhares, que podem gerar os silenciamentos ou o desejo em explicitar o que determinado livro ou leitura gerou em cada um. Deste modo, a escuta deve fazer parte de seus cotidianos, nas mais diversas ações, ao brincar, ler um livro, em suas construções e investigações.

Na minha infância a literatura ocupou o lugar da palavra como algo “superior”, intocável. Os livros estavam dispostos na estante como forma de valorização do saber que viria a partir daquelas palavras proferidas pelos adultos, no caso, lidas por minha avó e minha mãe. As experiências vividas na escola de alguma maneira deram continuidade a isso e fizeram com que por algum tempo eu estabelecesse uma relação de “ledora”, onde o vínculo com a palavra era frágil, cabendo a mim apenas o lugar de atender a uma interpretação já previamente esperada.

Só na graduação e no dia-a-dia como professora mais adiante, que pude encontrar a literatura como um espaço de fruição. Pude visitar livros para a infância e conhecer outros, estabelecendo uma relação de forma singular e sem expectativas com cada um deles. Neste percurso me deparei também, com obras que tratam de uma maneira sensível dos acontecimentos humanos, que me fizeram ressignificar situações que vivi, me colocando ora no lugar de um leitor mais experiente, do ponto de vista das vivências, e em outros, iniciante, ao me surpreender no encontro com uma narrativa. Mesmo com esse acesso tardio, estar aberta a potência de cada obra, sem dúvida, influenciaram e influenciam diretamente nas experiências de mediação.

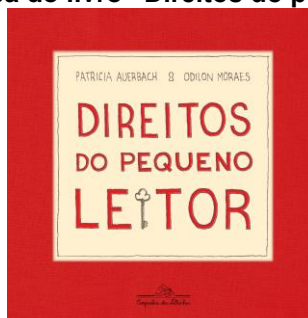
b. Crianças como sujeitos sociais e seus direitos enquanto leitores

A partir da constatação das inúmeras violações de direitos, as crianças passaram a ser amparadas por diversos instrumentos legais. Tornaram-se detentoras de direitos, passaram a ser olhadas e tratadas a partir de suas necessidades [...]. A sociedade como um todo, porém, tem ainda muitos desafios pela frente para efetivamente transformar orientações e conhecimentos teóricos em práticas concretas (FRIEDMANN, 2020, p.47).

Muito já se pensou sobre os direitos e suas violações junto a infância², mas trazer isso para a prática cotidiana no convívio com as crianças, ainda é posto como um desafio. Como garantir efetivamente seus direitos enquanto leitores?

Para iniciar essa conversa trago o título *Direitos do pequeno leitor*, de autoria de Patricia Auerbach e Odilon Moraes (Figura 2), que identifica a literatura como um lugar de exploração, onde a leitura, a imaginação e a experiência do leitor se encontram para construir significados.

Figura 2- Capa do livro “Direitos do pequeno leitor”



Fonte: Google Imagens

Neste título os autores explicitam os direitos que os leitores têm desde pequenos: Tudo bem se nem sempre a leitura estiver prazerosa e a gente pular algumas páginas ou abandonar a leitura; Tudo bem também, se escolhermos os mais diferentes espaços para desfrutar da companhia de um livro; Ou ainda, podemos ter a surpresa de reencontrar personagens ou acontecimentos já conhecidos de outras narrativas.

Esta obra é inspirada em outro livro, *Como um romance*, escrito pelo francês Daniel Pennac, em que o autor evidencia a importância de acolhermos de maneira sensível aquilo que sentimos a cada leitura, validando alguns desejos gerados nos leitores à medida que ele se aproxima e entra na narrativa. Ele mesmo enumera os 10 Direitos Imprescindíveis do Leitor: *O direito de não ler; O direito de pular páginas; O direito de não terminar um livro; O direito de reler; O direito de ler qualquer coisa; O*

² FRIEDMANN, 2020.

direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível); O direito de ler em qualquer lugar; O direito de ler uma frase aqui e outra ali; O direito de ler em voz alta; O direito de calar.

Ao realizar a mediação do livro de Patrícia Auerbach e Odilon Moraes para um grupo de crianças (entre 5 e 6 anos de idade), que possui um repertório e contato frequente com a literatura, pude notar o quanto elas se surpreenderam com as diferentes possibilidades de se relacionar com uma história ou livro, a partir da relação que iam estabelecendo entre palavra e imagem. Abaixo podemos ver um pequeno trecho dos apontamentos realizados pelas crianças:

M. (6 a.): *“- Ela lê de ponta cabeça, olha o livro!”* [...]

M. (6 a.): *“-Nossa! Parece que ela fez amizade com a Emília... e esse porquinho é aquele que come todos os bolinhos? [...] Parece a Emília do Sítio, eu já fui no Sítio do Pica-pau Amarelo, sabia?”*

C. (6 a.): *“- Eu já vi esse filme (se referindo a Alice no país das maravilhas) [...]. Porque tem um coelho passando ali, é uma portinha... É um pouquinho diferente, mas ela fica chorando para o coelho ajudar ela a ficar pequenininha e passar pela porta, uma porta assim!”* [...]

O desejo por dividir o que cada virar página ressoava, era imenso, revelados a partir das curiosidades e pausas inesperadas. Neste caso específico, estamos nos referindo ainda a um livro ilustrado, onde o ritmo da narrativa é dado a partir da conexão entre palavra e imagem feita pelos autores, no entanto um ritmo singular é dado a cada nova mediação, com as articulações diversas que as crianças constroem ao longo da leitura.

O fragmento de diálogo acima nos convida a pensar sobre aspectos importantes do lugar do mediador e no espaço de voz dado às crianças, pois é ele que em grande medida irá possibilitar o encontro entre o livro, leitor e suas experiências. Garantir que elas possam expressar ao coletivo, seja por meio da palavra, olhares ou gestos, o que observaram nas ilustrações, as associações que estabelecem entre aquilo que escutaram e suas memórias, são formas de acolher suas vozes e possibilitar o encontro com outras leituras.

Este livro-manifesto também nos convida a refletir sobre algo que Friedmann nos coloca como essencial para estabelecermos uma relação de respeito aos conhecimentos e formas de expressões das crianças: o desapego às certezas e convicções que carregamos conosco³.

³ FRIEDMANN. 2020.

Quando elegemos um livro que trata dos direitos dos pequenos leitores, já estamos colocando a literatura em um lugar de valorização e conseqüentemente, da importância de acesso a ela, aspectos que reforçam a impossibilidade de utilizá-la com expectativas pré-definidas. Ou seja, nos indica que as leituras são diversas, como a experiência que cada leitor terá com uma obra, explicitando assim, o lugar de protagonismo que esses sujeitos devem ter.

Como teria sido meu percurso se eu tivesse encontrado mediadores, nos mais diferentes espaços, que me autorizassem a entrar em cada leitura de maneira “colaborativa”, ao invés de ter a responsabilidade de extrair significados únicos? Hoje ao me silenciar nas situações de mediação posso ressignificar meu percurso, mas também, me atentar às surpresas, constatações, olhares e silêncios que o livro mediado gera nesses leitores, onde a luz não está posta apenas na palavra narrada, mas naquilo que torna aquele momento uma experiência leitora.

Os livros ilustrados, como é o caso do *Direitos do pequeno leitor*, exigem e convidam os sujeitos a estabelecer uma relação ativa com tal objeto. Como o pesquisador Odilon Moraes diz recorrentemente, esta é uma linguagem que coloca os leitores como protagonistas, uma vez que a coerência da narrativa só ocorre com sua participação⁴. Quando falamos da mediação e do contato com esta linguagem em um espaço coletivo, estamos nos referindo à necessidade da consideração de pontos de vistas e leituras diversas, onde a intersecção entre as observações (falas, considerações, silêncios, gestos) vão apoiando os sujeitos na construção de sentido e na relação que estabelecem com a literatura.

E se eu não tivesse dado espaço para que as duas crianças, M. e C., fizessem seus apontamentos? Em ambos os casos elas acionam seus repertórios de filmes e histórias conhecidas buscando construir um sentido na intersecção entre palavra e imagem, relacionando com outros elementos que foram observados atentamente a cada virar de página, seja pela surpresa ou pela recorrência.

Destaco mais alguns itens que chamaram atenção delas ainda no início do livro, na folha de guarda. A ilustração de uma bola, que convida a entrada no livro, e o título escrito de uma forma diferente, em que uma letra é substituída por uma chave, são elementos que ressurgem ao longo da narrativa e colaboraram para que outras

⁴ Caderno de anotações, Oficina Online: Uma introdução à linguagem e a história do livro ilustrado, ministrada por Odilon Moraes, Agosto/2020.

crianças também observassem. Logo, estas constatações individuais acabavam virando, no grupo, uma grande brincadeira “investigativa” com as ilustrações.

Situações como estas são uma oportunidade de revermos gestos, palavras, olhares e escolhas, que podem estar permeadas por atitudes adultocêntricas. Peter Hunt (2010) nos conta que as decisões tomadas pelos autores já contribuem para a relação do leitor com o texto e nosso papel é fundamental na seleção de livros “flexíveis” que permitam uma interação do leitor, com espaços que possam ser preenchidos com os significados construídos por cada um. Assim, os “textos escrevíveis”, mencionado pelo autor, ao contrário dos “legíveis” exigem participação do leitor, que “*precisa realizar pequenos atos de dedução*”⁵, solicitando do mediador a abertura de espaço para que as crianças possam ter “*liberdade para preencher as imagens e as sensações*”⁶, sejam próximas ou não da intencionalidade posta pelo autor.

c. O educador como interlocutor na construção de um vínculo sensível entre infância e literatura

[...] adultos deveriam intervir menos, escutar mais, observar sem julgamentos, respeitar tempos, temperamentos, escolhas e processos. Considerar que as crianças têm conhecimentos e sabedorias próprios, diferentes daqueles dos adultos e repertórios que precisam ser conhecidos, ouvidos, respeitados, compreendidos e considerados para a cocriação permanente de seus cotidianos (FRIEDMANN, 2020, p.41).

Falar dos direitos do leitor é falar, sem dúvida, do lugar do adulto. Encontrar mediadores que valorizem as infâncias e os leitores, e assim o considerem desde o início da vida, faz parte de uma luta política e histórica, que envolve também, como Friedmann nos aponta, reconhecer os saberes que lhe são próprios.

A autora nos mostra que considerar as crianças e seus conhecimentos diversos não é, de modo algum, excluir o papel essencial dos adultos na relação com as infâncias ou onde elas se fazem presentes. Ao contrário disso, é compreender que são fundamentais para que elas possam se sentir autorizadas a construir e compartilhar os significados que se dão de forma muito particular, a cada leitura ou experiência vivida.

⁵ HUNT. 2010. p.128

⁶ Idem. p.129

Oportunizar no dia a dia que possam ressignificar vivências, elaborar elementos para lidar com diferentes sentimentos e situações comuns da vida humana por meio da literatura, além de tomar decisões no âmbito de suas escolhas literárias e da forma como se relacionarão não só com a narrativa (palavra, imagem), mas com o objeto livro, são ações que devem ser alimentadas e valorizadas pelos adultos. Mas garantir que a literatura esteja presente no cotidiano dos pequenos, é de fato afirmar que terão uma experiência leitora?

Para isso, trago o professor espanhol Jorge Larrosa afirmando que a experiência pode ser entendida como: “[...] *o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece*”⁷.

A experiência, então, está ligada à construção de sentido que cada indivíduo elabora diante de um acontecimento, provocação ou convite. Desse modo, ter livros por perto ou nas mãos dos adultos apenas, nem sempre irá favorecer um encontro sensível e mais profundo com o leitor.

A situação que vivemos ao longo do ano de 2020, com a imposição de um distanciamento físico, contribuiu para que novas inquietações nessa relação com as infâncias, se tornassem ainda mais latentes e emergentes.

Ao acreditar que a literatura é vínculo, afeto, olhar, toque, corpo e palavra tenho me encontrado entre uma dualidade que é repensar as possibilidades de mediação, quando o livro está apenas em minhas mãos. Mediar entre telas é um desafio, mas uma forma de acessar obras e de garantir o espaço de conversa, troca e vozes autorizadas às crianças.

Construir e oferecer caminhos para que as crianças se expressem através das mais diferentes linguagens e possam se relacionar com elas, como a leitura literária, é um desafio, ainda mais quando nos referimos a um espaço coletivo como a escola. Ana Carolina Carvalho e Josca Ailine Baroukh nos mostram por meio de sua obra alguns mitos existentes quando nos referimos a literatura neste ambiente:

A formação de leitores implica oferecer condições ao sujeito para circular com autonomia pelas leituras, compreendendo a função social dos textos, entendendo-os e formando uma opinião a partir daquilo que lê. Estamos

⁷ LARROSA. 2002. p.21

falando da formação de leitores críticos, que têm acesso aos textos e selecionam informações, conseguem avaliar o que é pertinente nas diferentes fontes, um leitor que estabelece relações entre aquilo que lê, confronta dados e tira suas conclusões” (CARVALHO e BAROUKH. 2018. p.14).

A partir disso podemos entender que para se construir um vínculo sensível com a literatura é importante que se tenha uma mediação que valorize um exercício de troca entre aquele que realiza essa ação, o objeto e sujeito leitor, fortalecendo os pequenos para que se sintam escutados e permitidos a adentrar à essa experiência leitora.

Como Antônio Candido nos convida a pensar, a literatura é um direito do indivíduo de acessar um riquíssimo patrimônio cultural, como um complemento da vida, sendo uma necessidade universal⁸, que envolve grandes desafios, intervenção e acesso. Isso elucida a importância do mediador nesse processo, pois o livro passa por ele, mas não se esgota ali. É compreender que sua intervenção também acontece de forma indireta, quando se está disponível para as diferentes relações estéticas que cada leitor pode ter com determinado objeto ou narrativa.

Mediar prevê tudo aquilo que envolve este objeto literário e que pode influenciar na formação dos leitores, a seleção, a leitura de uma narrativa, a colocação dos títulos no espaço para serem acessados, independente da relação direta do adulto e também, a disponibilidade, dando chance aos leitores a uma relação que não está pronta ou previsível.

Para fortalecer e convidar a experiências literárias significativas, é necessário ter clareza de que infância e leitor estamos nos referindo. Neste caso, partindo de uma mediação que reconhece as crianças como leitores antes mesmo de se apropriarem do sistema alfabético. Um leitor que deve ter acesso à literatura com um cuidado que começa na seleção do acervo, observando a qualidade da linguagem literária para além do texto, de seus elementos gráficos, da materialidade e as ilustrações.

O professor Fábio Monteiro⁹ nos aponta o quanto a literatura é polissêmica e nem sempre ter livros à mão é uma forma de adentrá-la. Segundo ele, o mediador tem que se compreender como interlocutor da infância, se olhando como um leitor, que

⁸ Antônio Cândido que nos diz o quanto a literatura é uma necessidade universal do ser humano, um componente fundamental que contribui e enriquece sua visão de mundo. Conversa sobre o direito à literatura, 2014, Youtube Comunidade Educativa CEDAC.

⁹ Caderno de anotações pessoais, aula com Prof. Fábio Monteiro, Abril/2020

ajuda, provoca, oferece, olha junto e está disposto a conversar sobre a leitura, considerando a potência daquele momento e do título selecionado.

Quando pensamos nestes aspectos estamos falando primordialmente de acesso, uma seara com muitos espinhos e ramificações, não só dos pequenos e jovens leitores para os quais estamos atuando diretamente, mas também da bagagem que nós, educadores, trazemos conosco e que influencia diretamente nas nossas escolhas.

O meu percurso em grande medida foi marcado por essa ausência de acesso. Assim, no curso de especialização, tive a chance de ressignificar minha história com a literatura e ampliar o repertório. Alguns livros se tornaram queridos nesse processo, seja pela identificação, pela temática central, pelas ilustrações ou por sua materialidade. Um deles é *O passeio*, de autoria de Pablo Lugones e Alexandre Rampazo (Figura 3), obra que tem me acompanhado e que conheci no encontro de abertura do curso, ao ser mediado pela Cristiane Rogerio.



Fonte: Imagem acervo pessoal

Nunca tinha vivido algo tão profundo. A relação palavra e imagem estabelecida a cada virar de página, foi mexendo afetivamente comigo. A passagem do tempo, temática central desta obra, conversava demais com o que vivia na época. Estava muito próxima da perda de meus avós, pessoas muito queridas que me acompanharam de perto a vida toda. E notei o quanto a morte ainda foi um assunto silenciado.

O livro narra a relação de um pai e de uma filha, com os desafios, superações e conquistas, na metáfora de quem ensina uma criança a andar de bicicleta. Só que, mais pelas ilustrações do que pelo texto, vemos a passagem do tempo se dar para os dois. Para mim, era a vida como um ciclo de vários trajetos, por vezes mais longos ou

mais curtos, onde ora estamos próximos e em outros momentos distantes, com o desafio de permanecer apenas com as lembranças e transformá-la em parte de um percurso a ser continuado.

Por tudo isso, mediar *O Passeio* para as crianças é muito especial, principalmente pelo fato delas fazerem leituras por vezes distintas das minhas e poder me reencontrar com a obra. Das oportunidades que tive mediar este livro para crianças de 5 e 6 anos, suas constatações, apontamentos e curiosidades são diversas.

No início do livro (Figura 4) é comum que as crianças queiram compartilhar suas experiências particulares, parecidas com o que aquela dupla de personagens realiza. As inferências se eles são pai e filha ou para onde estão indo, também costumam estar presentes (Figura 5). No entanto, ao final da história e na ausência de um dos personagens, a pausa que é dada no texto e na imagem gera mudanças significativas no ambiente. O trecho em que o dia dá lugar à noite, costuma ser um momento de silêncio para todos (Figura 6). Às vezes algumas crianças permanecem observando, enquanto buscam argumentos para justificar o que poderia ter acontecido. As leituras diversas começam a surgir, alguns rapidamente se dão conta que a menina terá que realizar o restante do trajeto sozinho, pois o pai já não está mais ao seu lado. Enquanto alguns mencionam que certamente ele morreu, outros, inconformados com essa justificativa, buscam sinais que possam reforçar que o companheiro de trajeto da menina acelerou tanto, foi tão rápido, que nem conseguimos mais vê-lo.

Figura 4- Livro “O Passeio”



Figura 5 - Livro “O Passeio



Figura 6 - Livro “O Passeio”



Fonte: Imagens do livro do acervo pessoal

A cada nova mediação, uma surpresa.

O *passeio* se tornou um livro em que pude me encontrar, como um espaço de existência e de ressignificação de tudo trago na minha bagagem. As crianças também devem ter a oportunidade de ter contato com obras que tratam de temas reais, humanos, muitas vezes silenciados, mas dentro do espaço seguro que é livro, pelo viés do imaginário e da linguagem literária.

Quando disponibilizo ou leio um livro como esse, trago comigo aquilo que ele gera em mim, mas cada um desses novos encontros, são momentos de suspensão de sentidos, sentimentos e olhares, sabendo que cada criança vai se encontrar com aquela narrativa de forma única. Selecionar livros que nos tocam, pelos mais diversos motivos, também faz parte do papel do educador/mediador e revela respeito aos direitos destes leitores.

Habilitar a abertura ao inesperado no roteiro imaginário da futura prática de leitura literária com outras pessoas não quer dizer que basta dar lugar às vozes dos leitores para que sejam escutadas, sem qualquer outra intervenção do docente além de organizar a manifestação mais ou menos ordenada dessas vozes. Ou seja, não se trata de uma celebração acrítica da escuta (BAJOUR. 2012. p.61).

Não é ouvir aquilo que desejamos, mas estar disposto e atento a receber qualquer pergunta, afirmação, olhares e silêncios. É cuidar da nossa própria expectativa, para não correremos o risco de minimizar suas vozes e o livro, enquanto um produto da arte. Quando as crianças assumem um lugar de protagonismo em suas pesquisas, na construção de seus conhecimentos, nas relações que estabelecem com adultos e crianças, e são valorizadas nas diferentes linguagens, aos poucos vão aprendendo a circular de maneira cada vez mais autônoma nessas situações coletivas de leitura e apreciação de uma obra literária. Bajour nos lembra ainda que “*O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo*”, e uma chance para que não se torne uma obrigação de todos compartilharem algo.

Considerando a importância do respeito à infância e à singularidade do encontro entre memória, literatura e sujeito, os adultos têm papel relevante para que isso aconteça efetivamente. Se colocar como bússolas¹⁰ entre livro e leitor, exige um olhar sensível para as crianças, mas também para aquilo que se oferece a elas. A mediação de leitura se trata de uma relação de respeito e convite mútuos, que andam lado a lado nesses momentos, o que exige um conhecimento daquilo que foi selecionado, daquilo que reverbera no mediador-leitor e o que poderá suscitar nas crianças.

Pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto proposto e outros etc. É fazer uma representação provisória da cena com os leitores, que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhece de todo, que certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos. A predisposição à surpresa por parte do mediador é por si mesmo uma postura metodológica e ideológica[...]" (BAJOUR. 2012. p.60)

Convidá-los a olhar determinadas nuances de uma obra, colocar uma pergunta que os façam pensar sobre aquilo que viram e ouviram, mas que não se atentariam sozinhos, e escutá-los, são formas de abrir espaços de conversa a partir daquilo que Cecilia Bajour chama de chaves de leitura¹¹, formas de se relacionar com o livro, adentrar, imaginar e elaborar significados.

¹⁰ FRIEDMANN.2020

¹¹ BAJOUR. 2012. p. 64

Segundo Bajour (2012), conhecer bem os textos é um princípio essencial para que possamos escutar de maneira ainda mais apurada o que os leitores trazem, contribuindo para conversas sobre o texto e um olhar para a singularidade de cada título. Isso requer, sem dúvida, que estejamos abertos a conhecer diferentes obras, gêneros literários, temáticas e autores que compartilhem de uma concepção de criança, que valorize seus direitos enquanto leitores em potencial.

- d. O direito de se reconhecer: a literatura e o diálogo com os diferentes modos de viver as infâncias.

É necessário ampliar e aprofundar nossos olhares sobre as crianças e suas infâncias. Ultrapassar a imagem que criamos das crianças existentes apenas no seio das famílias ou como alunos nas escolas e compreender que elas circulam e convivem com seus pares e com outros adultos em diversos espaços, situações e grupos (FRIEDMANN. 2020. p.54).

A importância da literatura para o ser humano é inegável, pois é através dela que muitas vezes temos acesso a diferentes mundos e perspectivas, nos proporcionando o contato com sensações e sentimentos variados. No entanto, não podemos esquecer que a literatura é produto de uma cultura, que retrata realidades, concepções e valores.

Quando pensamos na infância, especialmente pelo viés defendido aqui, que considera as crianças sujeitos de direitos, que consomem, influenciam e produzem suas próprias culturas, estamos falando de uma diversidade que a compõem, e a literatura também pode ser uma maneira de se aproximar, compreender e considerar outras formas existentes de ser criança.

A literatura para a infância, assim como a brincadeira, por exemplo, pode ser um caminho para elaboração de sentidos do mundo no qual se está inserido e como Adriana Friedmann nos aponta, colaborando para a construção de um sistema simbólico que pode ser acionado para ajudar a entender a cultura mais ampla vivenciada. Para que isso possa acontecer é fundamental que em alguma medida os sujeitos se enxerguem representados e possam ter contato com perspectivas diferentes das suas, o que exige que os títulos oferecidos conversem com as infâncias e a diversidade cultural existente. Será que nossas escolhas nas mediações revelam a multiplicidade das infâncias?

A autora e doutora em educação Kiusam Oliveira nos convida a olhar para aquilo que ela chama de "*arapucas sociais*", em que as realidades ou a multiplicidade existente das crianças não é retratada, contribuindo para que uma parcela bastante expressiva das infâncias siga silenciada. "*Como enxergamos o ser criança?*"¹², ela nos pergunta.

Pensar no direito das crianças em acessar essa diversidade, também pelo viés da literatura, é uma questão que sigo pensando com frequência, especialmente por nos últimos oito anos atuar como educadora em uma escola da rede particular, que atende famílias da classe A e B. Não só neste contexto, mas principalmente nele, vejo o quanto é necessário que os adultos deem espaço para que as diferentes representações e significados do ser criança possam ser acessadas por esses sujeitos. Sabemos que elas estão inseridas em um ambiente escolar marcado, entre outros, por uma branquitude praticamente hegemônica dos amigos, do corpo docente, funcionários, e a arte - entre elas a literatura - é uma das linguagens possíveis para reconhecerem outras culturas, raças, hábitos, povos, gêneros e etnias. Estamos sendo chamados a um longo tempo a refletir esses aspectos no cotidiano, e é importante pensarmos a escola como propulsor de uma educação antirracista e diversa.

O olhar cuidadoso para que os pequenos leitores possam ter contato com uma literatura diversa, que não corrobore para que determinados aspectos sejam universalizados ou esperados, do ponto de vista dos sujeitos, é papel de todos os mediadores, independente da forma ou lugar em que ela aconteça.

A oferta de obras, narrativas e a valorização de autores e ilustradores que representem essa diversidade, pressupõe do adulto, não só o reconhecimento de que esses elementos são primordiais para a formação do imaginário das crianças, uma vez que aqui estamos nos referindo aos pequenos leitores, mas também exige um exercício de retomada de nossas próprias experiências e da abertura para uma formação literária que contemple esses elementos, para que eles possam ser garantidos no dia a dia das crianças.

¹² Textos publicados por Kiusam Oliveira, para o Blog da Letrinha, 2020.

Quando paro para pensar sobre os títulos que marcaram a minha infância, sem dúvida, o primeiro que vem à tona é a coleção de livros do Monteiro Lobato: um conjunto formado por 16 ou 17 livros, de capa verde, que ficava exposto em uma estante, lidos com frequência pela minha avó, que havia adquirido aqueles exemplares quando meu pai era criança.

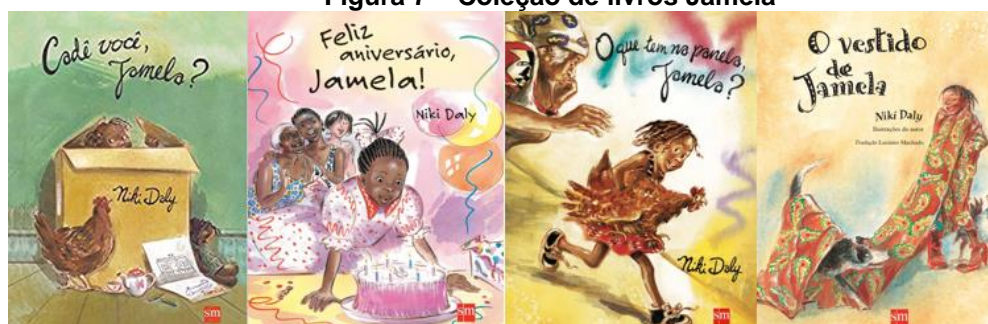
Tenho por essa coleção um valor afetivo, que envolve a narrativa, tão real e mágica ao mesmo tempo, e também as memórias destes momentos de mediação. Mas isso não me permite deixar de mencionar o quanto hoje este texto se demonstra datado, pelas representações e por sua linguagem, nos apontando claramente expressões racistas inclusive. Isso representa um registro histórico, que ilustra o pensamento de uma época, mas que em grande medida, ainda se perpetua. Sabemos que para compreender, refletir e conhecer a pluralidade de formas de estar e viver, é necessário ter acesso para reconhecer que vivemos pequenas realidades, que não são representadas e idênticas ao lugar no qual pisamos.

Quando mencionamos a diversidade na literatura para infância e o direito de acessá-la, estamos nos referindo à importância do mediador proporcionar experiências que convidem esses leitores a transitar de suas realidades e vivências para outros contextos e costumes, além disso, estamos validando e ajudando as crianças a enxergar formas diferentes de se viver a infância.

Parte das referências que tenho hoje, tomei contato quando já estava em sala de aula, na instituição que ainda atuo e nas pesquisas por títulos que pudessem ampliar as referências e representações. Algumas dessas obras fizeram e ainda fazem parte das mediações que realizo na escola, que contribuíram também, para minha formação leitora.

Dentre esses títulos, um marco na minha trajetória de mediadora é a coleção de livros da Jamela, escritos por Niki Daily (Figura 7), pois foi umas das primeiras obras que tive um contato mais profundo e que retratam a cultura africana, tendo como personagem principal uma menina negra, de idade aproximada à das crianças.

Figura 7 – Coleção de livros Jamela



Fonte: Google Imagens

Esta coleção é composta por quatro livros, escritos por Niki Daily, com histórias protagonizadas por uma menina chamada Jamela, que vive com sua mãe e sua avó. Ao longo das obras podemos conhecer mais sobre o cotidiano da menina, as pessoas que vivem em seu bairro e o contexto em que a história se passa, a cidade do Cabo, na África do Sul.

Pela experiência em mediar essas narrativas, noto que as crianças se identificam bastante com a personagem do ponto de vista das aventuras descritas e dos temas abordados, como por exemplo, o aniversário, uma data significativa para elas ou ainda, com sentimentos comuns, como se sentir chateada por saber que precisará mudar de casa junto com sua família. No entanto, os aspectos que evidenciam uma cultura diferente daquela vivenciada por esses pequenos leitores, pouco chama a atenção. As palavras e termos característicos de outra língua, por exemplo, estão presentes ao longo da narrativa e são aspectos que retratam expressões particulares daquela cultura.

Normalmente quando não notam ao longo da leitura, costumo perguntar às crianças o que será que Jamela quis dizer, por exemplo, com "*Yebo!!!*". Às vezes ao retomar uma parte da narrativa ou das ilustrações, as crianças vão fazendo suas inferências sobre os significados e notando outras singularidades. Essas situações são convites para contar um pouco mais sobre o lugar de origem do autor e onde aquela história se passa, aproximando dos costumes e das informações que o próprio livro indica por meio de um vocabulário que pode ser encontrado no final da obra.

Nas pesquisas e conversas sobre livros para a infância também conheci títulos que retratam outras culturas, como a das famílias asiáticas. *Vovó veio do Japão*¹³ foi

¹³ Raquel Matsushita, Talita Nozomi, Mika Takahashi, Janaina Tokitaka. *Vovó veio do Japão*. Companhia da Letrinhas, 2018

um deles, um livro de contos, escritos e ilustrados por quatro artistas. No ano passado pude, ainda em modo presencial, mediá-lo para um grupo de crianças entre 5 e 6 anos de idade, onde três delas possuíam algum parentesco oriental. Reconhecer alimentos presentes em seus cotidianos, a forma como os avós são chamados ou alguns costumes, se tornaram motor para diálogos e trocas entre as crianças. Enquanto alguns se identificavam e compartilhavam experiências particulares vividas em casa, outros, escutavam atentamente.

A culinária, as estações do ano e os avós são os fios condutores dos contos, alguns desses elementos também presentes em nossa cultura. O interesse por dividir com o grupo receitas que já haviam preparado com seus avós ou ainda, contando sobre a experiência de experimentar um daqueles pratos que não faz parte da cultura brasileira, mas que as vezes são consumidos, se tornaram chaves para um diálogo bastante significativo para os pequenos leitores, além da aproximação com componentes da cultura japonesa.

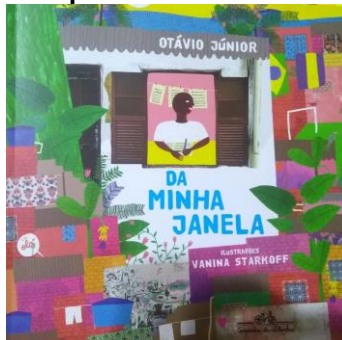
Este é um exemplo de livro que traz a infância como principal interlocutor das narrativas, uma representatividade importante de estar presente no cotidiano leitor. Reforçando isso, uma das autoras, Janaína Tokitaka, nos aponta: “[...] *quando a gente não representa a gente tá dizendo um pouco que aquela realidade não existe ou que ela não é digna de ser narrada*”¹⁴. Janaína, relembra em uma conversa com outros autores, sua experiência particular com a literatura e os estereótipos, que muitas vezes não englobava as infâncias das crianças japonesas, o que fazia com ela não se visse representada.

Desta forma, as escolhas literárias que fazemos tornam-se elementos importantes na formação dos sujeitos, que deve evidenciar não apenas uma forma única ou ideal de ser criança. Para isso, Friedmann (2020) nos lembra o quanto nós, adultos, devemos “*conhecer, reconhecer e desvelar as naturezas e culturas das quais as crianças dos mais variados tempos e espaços são portadoras e que as constituem como seres humanos únicos, singulares e multiculturais*”. Só a partir desse reconhecimento enquanto sujeitos sociais, que seus direitos, de identificar contextos e formas de se viver a infância, também poderão estar presentes na literatura.

¹⁴ Em “Diversidade na literatura infantil” – Conversa para Youtube Canal Letrinhez

Outro livro que pude mediar para as crianças deste mesmo grupo foi *Da minha janela*, obra de Otávio Júnior, com ilustrações de Vanina Starkoff (Figura 8). Tive um primeiro contato com este livro em 2019, em um dos encontros da pós, quando ele acabava de ser lançado.

Figura 8- Capa do livro “Da minha janela”



Fonte: Imagem acervo pessoal

Este livro foi mediado em um encontro presencial com as crianças, após nove meses de distanciamento completo da escola, e algumas delas não tiveram contato entre si e com as educadoras neste período. Acredito que este contexto influenciou na reação das crianças.

A escolha dessa obra se dá pela qualidade literária, mas também por conversar diretamente com uma realidade oposta da vivenciada por este grupo de leitores, retratando outras formas de ser criança e viver a infância nos centros urbanos. Ao mediar esta história, não fiz perguntas e tentei escutar aquilo que aquele grupo percebia ou chamavam sua atenção.

Notei que a cada virar de página, algumas crianças se vinculavam aos detalhes da ilustração, como se a cada passagem uma micro narrativa surgisse, o que fazia com que elas tecessem comentários especialmente sobre os elementos gráficos da obra, as cores e forma como as brincadeiras e os fazeres das pessoas eram retratados. Em uma dupla de páginas, por exemplo, um grupo de criança parecia caminhar para a escola, enquanto outras andavam pelas ruas de motos ou permaneciam em suas casas, enquanto os leitores faziam suas suposições e se surpreendiam com os acontecimentos simultâneos retratados.

Ao longo da leitura me chamou atenção que alguns aspectos da palavra não foram reconhecidos pelas crianças, tão pouco causaram algum estranhamento, a exemplo disso, os termos *favela*, *barraco*, permaneceram silenciados. Apenas uma

criança indagou quando fez a leitura da última página: “*Favela?*”. Em seguida perguntei se sabia o que era. Logo recebi uma resposta negativa e outras crianças começaram a tecer comentários sobre o que avistaram das janelas de suas casas, deixando a questão anterior silenciada, o que diz muito do desconhecimento de algo que paira aos nossos olhos cotidianamente.

“*E você, o que vê da sua janela?*”, feita no final do livro, foi a pergunta mais que tocou a todos. Cada uma das crianças queria contar o que havia descoberto de suas janelas, já que havíamos permanecido tanto tempo dentro de nossas casas. Quanto tempo todos nós ficamos restritos a esta vista, mas também, há quanto tempo ela estava lá e ninguém havia notado?

V. 6 a.: “- *Você sabia que da minha janela dá ‘pra’ ver um outro prédio? Eu acho que é o prédio do meu pai, mas quando eu vou lá a gente não chega rapidinho*”.

P.L. 5 a.: “- *Da minha janela dá pra ver as coisas bem pequeninhas... e o céu fica perto!*”

P.S.. 6 a.: “- *Eu não vi um arco-íris da minha janela!*”

B. 5 a.: “- *Da minha tem a piscina do prédio, mas a gente não pode ir lá ainda*”.

Esses pequenos diálogos e curiosidades que as crianças foram dividindo umas com as outras, evidenciam o quanto a conversa em torno do literário pode convidar os leitores a olharem suas realidades, por meio do desejo de dividir aquilo que observam, e enxergar contrapontos com a multiplicidade de lugares, hábitos e jeitos de ocupar a cidade. A importância de um livro como esse no cotidiano das crianças não foi uma situação localizada, “*Da minha janela*” foi reconhecido inclusive pelo Prêmio Jabuti 2020 na categoria de Melhor Livro Infantil.

Segundo Friedmann (2020), “*A cultura infantil é um tecido de fios diversos [...] Cada ser humano herda várias culturas que se misturam com as outras; cada um reproduz, adentra e incorpora elementos de cada uma delas*¹⁵”. O livro, então, pode ser um meio de reconhecer a infância e sua multiplicidade, seus universos particulares e as culturas pelas quais as crianças estão inseridas, contribuindo na formação da identidade dos sujeitos ao valorizar aquilo que é diverso e singular à sua realidade.

¹⁵ FRIEDMANN. 2020. p.78

- e. Construindo um vínculo sensível com a literatura a partir da relação de respeito e ética com as infâncias

A arte é um dos mais importantes canais de expressão dos seres humanos [...]. As linguagens artísticas apoiam as crianças na ampliação de seu conhecimento de mundo, de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens gestos, falas e com obras elaboradas por artistas e por elas mesmas, que emocionam e constituem o humano. [...] A expressividade pressupõe, acima de tudo, muita pesquisa e experimentação, e uma grande familiaridade com materiais e processos[...] (FRIEDMANN. 2020. p.71).

O respeito as infâncias pressupõem a consideração de suas manifestações expressivas, criações, sentimentos e a forma como vão se relacionar com sujeitos, objetos e o espaço. Ser ético com elas é também não colocar expectativas prévias entre a história e a criança. No caso dos livros contemporâneos para a infância, também podemos prever diferentes maneiras do leitor se relacionar com a materialidade de um livro. Para isso, é necessário garantir um espaço de pesquisa e experimentação autônoma, que devem ser possibilitadas pelo contato genuíno, desde bem pequenos, com os títulos e nas oportunidades de “entrar” nas narrativas mediadas pelos adultos.

Assim como as crianças, o livro também pode ser múltiplo. Muitas vezes ele é corpo, movimento, gesto, brincadeira com a palavra e com o objeto, pelo seu formato, tamanho ou textura. Já para ser experiência, a diversidade de ambos deve ser acolhida, sem que seja prescrito uma forma de interação entre eles. Assim, o livro não precisa estar sempre na mão do adulto, na mesa ou ser ouvido de determinado jeito, e as crianças devem se sentir à vontade para se relacionar com o que aquela materialidade os convida. Isso requer do adulto uma escuta de corpo inteiro, considerando a necessidade posta por Adriana Friedmann (2020): de nos colocarmos como aprendizes e ouvintes. É estar atento para além do que nossos olhos veem ou nossos ouvidos podem escutar, lembrando que a palavra não é o a única forma de adentrar a um livro mediado.

Pensar sobre essa conexão entre corpo e literatura, especialmente com as infâncias, foram reflexões que surgiram da minha vivência em sala de aula. Mas fiz descobertas importantes no curso O Livro Para a Infância. Anteriormente, a materialidade do livro não era um elemento central nas minhas escolhas. Apesar da variedade de formatos e tamanhos, eu pouco me atentava ou explorava ao

compartilhá-los, talvez pela experiência que eu carrego da literatura na minha infância e das possibilidades que eram dadas de se relacionar com este objeto.

Considerar a materialidade do livro é se dar conta que não só a palavra, a imagem ou a ilustração, mas também o objeto, está no processo de contar uma história, propondo um jeito de ler. Para além de intervenções, abas, etc., os detalhes pensados que envolvem peso, tamanho, formato, espessura do papel, são escolhas que têm por trás, muitas vezes, a intenção de proporcionar uma experiência determinada com aquele objeto e envolve diferentes etapas, o que faz com que ao pensarmos em livros para infância essa preocupação não deva, de maneira alguma, ficar em segundo plano.

Estabelecer uma ligação com o objeto é estar disponível para ele e para a forma como o leitor irá adentrar, de maneira singular, aquela obra. No entanto, é necessário que ele se sinta à vontade para explorá-lo, o que dependerá do espaço construído para isso. Deste modo, trago um livro que conheci neste percurso d'A Casa e que contribuiu para que eu pudesse alimentar minhas referências de literatura para a infância, a partir do convite que eu tive ao me relacionar com esta obra de forma diferente daquela que eu trazia em minha bagagem como leitora e da atenção que passei dar para a materialidade como parte essencial de uma experiência com o livro.

Gostaria de ter tido contato antes com livros como o "*Se eu abrir esta porta agora...*", de Alexandre Rampazo, lançado em 2018. Logo que conheci, passou a fazer parte das mediações que realizo na escola, justamente por ser uma obra que convida à uma relação diferente das esperadas.

O grupo de crianças que costumo mediar, no espaço da escola, tem livre acesso a obras e um acervo em sala bastante diversificado, composto por títulos que trazem temáticas, texturas, tamanhos e pesos variados. No entanto, quando apresento a eles este livro, é sempre uma nova surpresa, pois costuma causar um certo estranhamento, mesmo para aqueles que já escutaram a sua leitura.

Não é possível, de imediato, folheá-lo. Ao abrir a aba que faria a vez de página encontramos uma porta, que é o formato do livro e nos dá pistas, mesmo antes de abrir, do que poderemos encontrar (Figura 9).

Figura 9 – “Se eu abrir essa porta agora...” – Luva/capa e parte interna



Fonte: Foto do livro, acervo pessoal

Ao retirar a luva (capa/caixa) a história que já havia iniciado quando se teve o contato de imediato com aquele objeto é ampliada e começa um jogo de movimento, que é embalado pelo formato sanfonado que o livro possui, a palavra narrada e a ilustração que é apreciada por todos, juntamente com a relação que cada leitor estabelece com esses elementos.

Após um longo período de distanciamento social realizei esta mediação presencialmente. Algumas crianças já conheciam a obra de outras leituras, inclusive realizada virtualmente.

C. 6a. – *“Na caixinha a porta tá aberta e tem alguém saindo... agora a porta tá fechada!”*

Ma. 6a. – *“Eu acho que esse monstro é o da capa... ele também tem um bico e um olho”.*

Ao finalizar a leitura, eu estico o livro no chão, a frente das crianças:

Ma 6a – *“Tem duas histórias! Você vê o lado do menino e a gente vê o lado dos monstros!!”*

P.S. 6a – *“Olha, ele faz zig-zag [Se aproxima do livro outras crianças o acompanham para observar mais de perto]”*

MT. 6a. – *“A gente pode passar por cima! [Em seguida experimenta dar um salto sobre ele]”*

C. 6a. – *“Dá pra passar em cima dele todinho [Em seguida, faz uma “ponte” com as pernas e passa sobre o livro. Todos repetem a ação]”.*

Diferentemente do primeiro contato que tiveram com o livro, no início do ano, as crianças já começaram a compartilhar suas observações antes mesmo da retirada do livro da capa, atentas aos elementos e as partes de alguns personagens que já poderiam dar pistas daquilo que iriam encontrar dentro. As inferências iniciais feitas, buscavam adivinhar o que estaria escondido na capa, chamando a atenção de outras crianças que estavam tendo o contato com o livro pela primeira vez ou ainda para

aquelas que não haviam notado certos detalhes. Isso demonstra o quanto a partilha em torno do literário pode contribuir para a construção de significados coletivos.

Após a leitura, decidi colocar o livro para apreciação no chão, já que as crianças estavam bastante envolvidas com o abrir de cada porta e com o que poderiam encontrar em seguida. Ao esticá-lo, timidamente algumas se levantaram para observar e logo perceberam que de um lado estavam os monstros, e de outro, estava o menino. Uma das crianças, MT., se aproximou, olhou de ambos os lados e como o livro estava no chão, notou que poderia passar sobre ele. Com um olhar atento às professoras, MT. subiu em um pequeno murinho que estava ao lado e saltou sobre o livro, para a surpresa do restante do grupo. Em seguida, outras crianças experimentaram esticar e retrair o suporte, para ver mais de perto cada um dos monstros mencionados na história, até o momento em que C. percebe que pode passar como uma ponte sobre o livro inteiro (Figura 10 e 11).

Figura 10- Ponte sobre o livro



Fonte: Imagens do acervo pessoal

Figura 11- Corpo, livro e brincadeira



Neste momento fica claro o quanto essa experiência com o livro extrapola a palavra. As imagens habitam o espaço e proporcionam aos leitores o lugar da construção de sentido através daquilo que o suporte convida a criar e imaginar, o que é particular a cada sujeito. Poder levantar, manusear, mostrar, apontar, falar e sentir, são formas de manifestar suas opiniões, sensações e o que aquela obra (ou outra) gera em cada um, no encontro com as vivências trazidas.

Nem todos os leitores vão pelo mesmo caminho ou da mesma maneira. As leituras que escapam a chave do professor também podem ser interessantes, e é importante valorizá-las: todos nós, leitores, crescemos com as leituras dos outros, e isso também se transmite. Na conversa literária uma chave se enriquece com outras chaves (BAJOUR. 2012. p.67).

Como mencionei, este mesmo livro também tinha sido lido algumas semanas antes, no entanto, considerando que essa leitura anterior foi realizada através de uma chamada de vídeo, a relação estabelecida com aquilo que o objeto e sua materialidade pode provocar nos leitores, acabaram ficando restritas a ausência do tato, toque, da manipulação, das criações e possibilidades que ele convoca. Apesar disso, é importante, e talvez esse tenha sido o maior desafio ao longo deste período distante, não deixar de oferecer a possibilidade de uma experiência significativa com a literatura, mesmo que neste momento não possamos ir à raiz daquilo que o objeto tem de potencial.

Bajour nos convida a refletir de maneira mais aprofundada sobre a importância dos espaços de promoção de leitura dentro das escolas, e diante da necessidade de "desescolarizar"¹⁶ a leitura literária, nos lembra que este pode se caracterizar como o único lugar do contato com produções culturais, como são os livros.

A mediação que falamos aqui, que pode favorecer a construção de um vínculo sensível das crianças com a literatura e entre os sujeitos, prevê para isso, contato, olhares e gestos, que podem alimentar as experiências e seus significados. Mas como estaríamos neste momento, diante do turbilhão de sentimentos e acontecimentos, se não pudéssemos por algum instante nos apoiar na ficção, na literatura e na arte? Como não repensar a mediação diante desse contexto?

Ter um espaço garantido para oferecer uma experiência literária, mesmo que por meio das telas, ainda há de ser considerado um benefício às crianças e uma forma de respeitá-las enquanto sujeitos.

É claro, que as relações possibilitadas entre uma e outra maneira de se mediar são diferentes e durante este período de distanciamento, um dos desafios pelos quais mais me questionei, foram as leituras de livros ilustrados, justamente pela relevância que a palavra, a imagem e a ligação entre elas têm, para a construção de um sentido pelos leitores. A escolha dos equipamentos (celular, computador, tablet) por parte das crianças e suas famílias, ao lado da forma como o mediador aproxima, enquadra e

¹⁶ BAJOUR. 2012. p. 85

mostra o livro, também podem favorecer um olhar mais ou menos minucioso para a obra.

É importante lembrarmos que o acesso a esses equipamentos e a rede não representa a situação de todas as infâncias, e os exemplos aqui mencionados se referem a um grupo de crianças que possui recursos e equipamentos que viabilizam a participação nas mediações a distância.

Das situações vivenciadas nos últimos meses, ao selecionar e mediar títulos a distância, pude notar que é possível, ainda assim, estar atento e disponível para escutar as crianças de maneira integral. Como mencionei, os livros ilustrados, no início eram uma questão para mim, uma vez que me perguntava se seria praticável apresentar um título e se as crianças poderiam acessar suas diferentes camadas. Hoje, depois de ter vivenciado algumas situações dessa natureza, apesar da distância física entre os leitores e deles com o objeto livro, noto que os olhares curiosos e atentos permanecem, podemos fazer com que suas vozes e outras manifestações se mantenham valorizadas e presentes nesses momentos.

A partir disso, selecionei um exemplo de livro ilustrado, que me chamou atenção pela interação das crianças entre si e com a obra, "*Sam & Dave cavaram um buraco*", de Mac Barnett e Jon Klassen (Figura 12). O livro narra o percurso de dois exploradores em busca de algo valioso. O leitor, por meio das imagens, sabe um segredo: existem diamantes perto dos dois personagens, mas eles não veem.

As leituras em vídeo chamadas tinham mais ou menos seis crianças e, às vezes, alguns irmãos também participavam. Além disso, por conta do tempo e da frequência que esses encontros síncronos aconteciam, as crianças já haviam se apropriado de combinados em relação à escuta de quem estava com a palavra e a impossibilidade de mais de uma pessoa falar ao mesmo tempo. Levando em conta essa apropriação, tínhamos um combinado que os microfones poderiam permanecer ligados e quando alguma criança expressava o desejo de fazer alguma consideração, ao longo da narrativa, eu fazia uma pequena interrupção na minha leitura. Essa foi uma maneira que encontrei de conseguir considerar as pequenas falas, "sustos", apreensões e comentários, que costumam surgir durante a mediação de um livro.

Figura 12- Capa

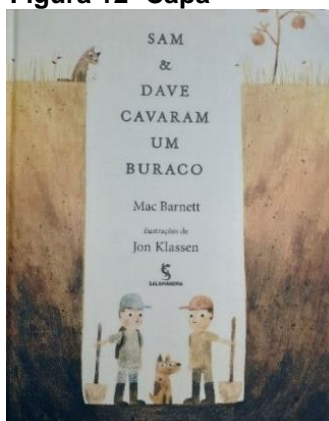
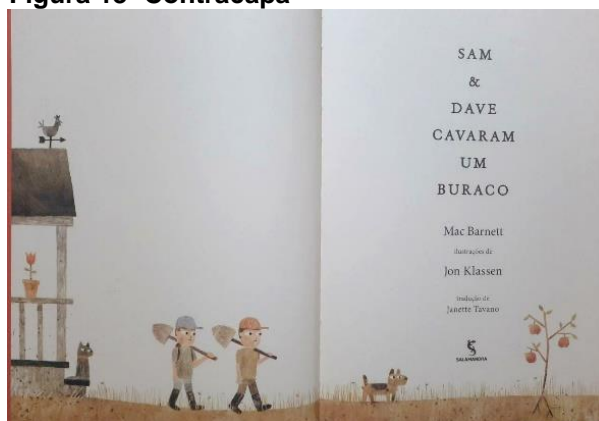


Figura 13- Contracapa



Fonte: Imagens do livro do acervo pessoal.

Abaixo a transcrição de uma cena ocorrida durante a mediação deste livro:

Eu inicio contando para as crianças qual título e história vamos conhecer juntos e começo a leitura:

V.: “ - *Uma macieira! Será que eles vão cavar?*”

T.: “ - *Sam e Dave vão cavar é um buraco!!!*”

T.: “ - *Parece uma macieira... Será que eles cavaram um buraco embaixo da macieira?*”

P.: “*Foi do lado da macieira...*”

Eu.: “*[...] - Até quando a gente vai cavar? - Perguntou Sam. [...] - Não vamos parar de cavar até encontrar algo especial. [...]*”.

P.: “ - *Ahhhhhhhh!!!*” - P. começa a gritar quando observa que ao lado do buraco que está cavado existe um diamante enterrado.

Eu.: “ - O buraco ficou tão fundo que o chão estava acima da cabeça deles. Mas ainda não tinham encontrado nada especial. [...]”.

V.: “ - *Esse negócio especial está embaixo da macieira.... ainda bem que esse cãozinho estava cheirando muito bem, cheirando onde tem algo especial... Não tinha nada especial? Tinha tudo especial!!!!*” (Figura 14).

Eu continuo a leitura e na página seguinte um novo diamante começa a se tornar visível para os leitores.

T. levanta e começa a indicar com o corpo onde os personagens deveriam cavar: “ - *Mais pra baixo, mais pra baixo e não do lado.... Assim é uma esmeralda, eu acho!*”

V.: “ - *Eu acho que eles estavam procurando esse diamante especial!*”

Eu continuo a leitura até o trecho em que os personagens indicam que vão fazer uma pausa e cavar em um novo lugar: “ - *Tive uma ideia- Disse Dave - Vamos nos separar. [...] - Só por pouco tempo - respondeu Dave - Isso vai aumentar nossas chances*” (Figura 15).

Em seguida, algumas crianças se animam por acharem que os personagens vão encontrar os diamantes enterrados.

P.: “- *Sim, simmmm, sim!!!*” - Grita P. do outro lado, pulando na frente da tela.

T.: “- *Sim! Porque eles estão quase chegando no diamante!*”

V.: “- *Eles querem cavar para o lado... E eles precisam cavar pra baixo, pra pegar o maior diamante!!!*”.

Eu retomo a leitura e viro a página, onde Sam e Dave já estão distantes um do outro por terem cavado caminhos distintos. Ao ver a imagem E, T., P. e M. começam a gritar juntos: “- *Ahhhhh!!!*”

V.: “- *Meu Deus, olha o tamanho desse diamante!*”

M.: “- *Eles não vão conseguir carregar!*”

Eu continuo a leitura: “- *Mas eles continuaram sem achar nada de especial [...]*”.

P.: “- *Táaaaa em cima!!!! tá em cimaaaaaa!!!! [...]*”.

V.: “- *Eles falaram que não encontraram nada especial?! Eles passaram em 3 diamantes!*”

Eu: “- *Será que eles sabem? Será que eles viram esses diamantes?*”.

M.: “- *Eu acho que não, porque eles não viram...*”.

T.: “- *Eles não viram, porque eles não cavaram no lugar deles...*”.

P. levanta e começa a falar repetidamente: “- *É mais, é mais, é mais é mais grande do que todos os diamantes*” (Figura 16).

M. pulando do outro lado diz: “- *Eles não vão conseguir carregarr!!*”

[leitura da história continua].

Figura 14



Figura 15



Figura 16



Fonte: Fotos do livro do acervo pessoal

No livro ilustrado selecionado, existe uma contraposição bastante evidente entre palavra e imagem, que só pode ser notada quando o leitor contrapõe as duas linguagens, e isso faz com que determinados acontecimentos e objetos que surgem em cena (através da imagem) só sejam visualizados pelos leitores, o que justifica muitas das reações que as crianças têm durante a mediação.

Como Odilon Moraes¹⁷ costuma dizer, é como se esta escrita do livro ilustrado se tornasse uma dança, em que o palco é o livro, enquanto objeto, e a coerência é dada pelos leitores e sua participação ativa no encontro entre palavra e imagem. No trecho descrito, é incrível observar o quanto algumas crianças, como é o caso da P., chegam a se desesperar quando os personagens Sam e Dave se distanciam pela terceira vez de um grande diamante. Essa criança fica eufórica, começa a pular na frente da tela, na tentativa de mostrar fisicamente por qual caminho eles deveriam cavar, demorando um tempo para perceber que aquilo que ela observa é distinto do que os personagens estão vendo.

A mediação de “*Sam & Dave cavaram um buraco*”, se torna um grande jogo para esses leitores, à medida que a narrativa é construída. Mesmo com a distância do objeto livro, ela representou uma experiência significativa e de interlocução com o leitor, algo que o livro ilustrado exige, onde as vozes das crianças foram evidenciadas ao compartilharem os sentidos, seus pontos de vista e poderem expressar de maneira intensa através da palavra, do corpo, dos gestos ou da surpresa.

¹⁷ Caderno de anotações pessoal da oficina virtual “Introdução ao Livro ilustrado”, realizada pelo Odilon Moraes, na Biblioteca Villa Lobos, 2020.

3. Considerações finais

Porque a literatura, mesmo assim, é essa metáfora da vida que continua reunindo quem fala e quem escuta num espaço comum, para participar de um mistério, para fazer que nasça uma história que pelo menos por um momento nos *cure de palavra*, recolha nossos pedaços, junte nessas partes dispersas, transpasse nossas zonas mais inóspitas, para nos dizer que no escuro também está a luz, para mostrarmos que tudo no mundo, até o mais miserável, tem seu brilho (ANDRUETTO. 2012. p.24).

É nesse exercício de curar pela palavra e de buscar na imensa escuridão uma luz, que recebi como um presente o livro “*A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*”¹⁸, durante o processo de construção deste trabalho que finalizaria um percurso tão importante e que desde o início eu buscava alinhar a literatura para infância com a minha experiência cotidiana com as crianças.

O percurso de escrita deste trabalho começou a ser desenhado de uma maneira bastante peculiar, mas que não faria sentido se não tivesse tomado este rumo, uma vez que eu vivenciava paralelamente a essa leitura e a conclusão da pós, um momento distanciamento repentino, a que todos fomos submetidos no ano de 2020. Junto a isso, veio a necessidade de repactuar princípios, dar vazão àquilo que realmente era importante, fazer escolhas e pensar no impacto de nossas ações no outro. Talvez, para nós da educação, isso tenha se evidenciado ainda mais, especialmente quando nos referimos às crianças pequenas e muito pequenas. Algumas perguntas passaram a fazer parte de uma hora para outra da nossa rotina: sobre as experiências possibilitadas pelas telas, se seria melhor encontrar ou não as crianças por meio delas, ou ainda, se seria possível viver um encontro literário e significativo mesmo sem o toque e o olhar entre mediador, leitores e o livro.

Nesta leitura eu pude encontrar um diálogo franco para os anseios que carregava naquele momento, tornando evidente o que talvez estivesse faltando ali para seguir o caminho: se despir dos saberes, redefinir prioridades e aquilo que acreditamos como importante para as infâncias. Desta forma, uma grande costura se iniciava com tudo que havíamos pensado coletivamente na pós sobre o livro para a infância, sua materialidade, contextos, ao lado das minhas vivências como leitora tardia desses livros e somado a minha experiência como educadora. Considero que esse processo está sendo finalizado parcialmente, pois aqui estão colocadas

¹⁸ FRIEDMANN. 2020.

memórias literárias, afetivas, com as infâncias e com a educação, que seguirá sendo alimentada.

Através de sua obra, Friedmann nos coloca o desafio de garantir que as infâncias sejam vividas de forma mais significativa, e para isso, é necessário que nós adultos possamos considerar cada sujeito como um ser humano único, que traz consigo vivências e memórias muito particulares. Isso se dá por meio da escuta, elemento central nas relações em que as infâncias estão presentes, onde se prestar a ouvir de maneira generosa é uma forma de acolher, de entender e poder favorecer verdadeiras experiências, incluindo a literatura.

Estar disponível às infâncias e dar espaço para suas vozes é um processo construído e gradativo, que deve fazer parte de seus cotidianos, não estando restritos apenas, quando pensamos a formação do leitor, a seleção de títulos, repertório ou a mediação. Quando isso se torna uma prática permanente, orgânica, ela faz com que as crianças se sintam à vontade para expressar, por meio de suas diferentes linguagens, aquilo que determinada situação ou leitura gerou.

Assim, respeitar suas vozes, silêncios e reações, são formas de garantir que esses leitores sejam enxergados enquanto sujeitos nas ações em que estão envolvidos, estando ali como mediadores e interlocutores entre esse encontro, do leitor com este elemento cultural e simbólico que alimenta o humano, o livro.

Os princípios que elegi a partir da obra escrita por Adriana Friedmann, poderiam estar presentes em qualquer situação que buscasse garantir o direito das crianças e o respeito a elas. O diálogo entre a escuta e mediação de leitura só é possível quando enxergamos que o mediador é um interlocutor importante para uma relação sensível entre leitor e livro, a partir de sua observação e escuta atenta. Isso amplia nossa maneira de pensar a mediação, favorecendo a construção do vínculo, do afeto e do respeito com os pequenos leitores, oferecendo oportunidades para que possam transitar entre as leituras, sentir e ter valorizado cada sentimento gerado no encontro com a literatura. É reconhecer que é uma ação que envolve responsabilidade e disponibilidade, pois não é possível antecipá-la por completo, acontece em processo, pois envolve relações estéticas muito particulares e a construção de significados, sejam coletivos ou individuais.

Pensar a mediação de forma ampliada implica também, olhar para os desdobramentos após mediação. Durante o ritual de banca deste trabalho, o que fazer depois da escuta, foi evidenciado e segue como um dos desafios para os adultos. É importante seguirmos pensando o que fazer com os elementos, leituras e relações que as crianças evidenciam nessas situações.

Quando estamos atentos, as observações se tornam referências que podem contribuir para nos aproximar de seus interesses, pesquisas, curiosidades e sentimentos, e para pensar na continuidade de suas vozes, a partir de outras proposições que podemos fazer à elas e de escolhas literárias que conversem com os elementos trazidos. Assim, a escuta faz parte da ação do mediador, antes, durante e depois do encontro entre livro, leitor e mediador, um caminho que não está previamente definido.

4. Referências Bibliográficas

- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- AUERBACH, Patricia e MORAES, Odilon. **Direitos do pequeno leitor**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas. O valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARNETT, Mac e KLASSEN, Jon. **Sam & Dave cavaram um buraco**. São Paulo: Salamandra, 2015.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao Revés do avesso-Leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, p. 18-73, 2015.
- CANDIDO, Antonio. **Direito à literatura**. Abril, 2014. In: Canal CEDACVideos. (5m43s). Disponível em: <<https://youtu.be/4cpNuVWQ44E>>. Acesso em: set..2020.
- CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. São Paulo: Panda Educação, 2018.
- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler**. In: O direito de ler e de escrever. São Paulo: Pulo do Gato, p. 14-30, 2011.
- CORSARO, William A. **Teorias sociais da infância**. In: Sociologia da infância. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. – Porto Alegre: Artmed, p.17-40, 2011.
- DALY, Niki. **Cadê você, Jamela?** . São Paulo: Edições SM, 2006.
- FREITAS, Tino. JÚNIOR, Otávio. SCHWARCZ, Júlia. TOKITAKA, Janaina. **Diversidade na literatura infantil**. In: Canal LetrinhaZ. 2020. (1h05m). Disponível em: <https://youtu.be/XhfK_s5jY60>. Acesso em: 07. nov. 2020.
- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**. São Paulo: Panda Books, 2020.
- GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- HUNT, Peter. **O texto e o leitor**. In: Crítica, teoria e literatura infantil. São Paulo: Editora Cosac Naify, p. 147-150, 2010.
- JÚNIOR, Otávio. **Da minha janela**. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 2019.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LUGONES, Pablo. RAMPAZO, Alexandre. **O passeio**. Blumenau: Gato Leitor, 2017.
- MOREIRA, Carolyn. MORAES, Odilon. **O guarda-chuva do vovô**. São Paulo: Editora DCL, 2012.
- OLIVEIRA, Kiusam de. **O racismo e a arapuca social**. Blog da letrinhas, São Paulo, 26 de Junho de 2020.

_____. **Infâncias e barbárie.** Blog da letrinhas, São Paulo, 3 de Julho de 2020

RAMPAZO, Alexandre. **Se eu abrir esta porta agora.** São Paulo: Sesi-SP editora, 2018.

SALISBURY, Martin. **O livro ilustrado e a criança.** In: Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual. São Paulo: Rosari, 2013. p. 73-86

TOKITAKA, Janaína... [et al.]. **Vovó veio do Japão.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.