



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA CARNEIRO

**Uma trajetória literária - CELLIJ entre o contar histórias e o formar leitores**

**Linha de Pesquisa:** Linha de Pesquisa  
2: Processos Formativos, Ensino e  
Aprendizagem

**Orientador:** Dra. Renata Junqueira de  
Souza

Presidente Prudente - SP  
2026



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Campus de Presidente Prudente

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA CARNEIRO

### **Uma trajetória literária - CELLIJ entre o contar histórias e o formar leitores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, como parte dos requisitos para obtenção do título de “Doutora em Educação”.

**Linha de Pesquisa:** Linha de Pesquisa 2: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem

**Orientador:** Dra. Renata Junqueira de Souza

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C289t | <p>Carneiro, Ana Paula</p> <p>Uma trajetória literária - : CELLIJ entre o contar histórias e o formar leitores / Ana Paula Carneiro. -- Presidente Prudente, 2026<br/>399 f. : il., fotos</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente<br/>Orientadora: Renata Junqueira de Souza</p> <p>1. Educação. 2. CELLIJ. 3. Contação de História. 4. Estratégias de leitura. 5. Formação de leitores. I. Título.</p> |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA TESE:** “Uma trajetória literária - CELIJ entre o contar histórias e o formar leitores”.

**AUTORA:** ANA PAULA CARNEIRO

**ORIENTADORA:** RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA**  
Data: 03/07/2024 12:27:04-0300  
Verifique em <https://validar.dl.gov.br>

Prof(a). Dr(a). RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA (Participação Presencial)  
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT

Documento assinado digitalmente  
 **CINTIA MAGDA FERNANDES ARIOSI**  
Data: 01/07/2024 16:20:46-0300  
Verifique em <https://validar.dl.gov.br>

Profa. Dra. CINTIA MAGDA FERNANDES ARIOSI (Participação Presencial)  
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT

Documento assinado digitalmente  
 **CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO**  
Data: 03/07/2024 13:06:57-0300  
Verifique em <https://validar.dl.gov.br>

Profa. Dra. CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO (Participação Presencial)  
Departamento de Didática / UNESP / Câmpus de Marília - FFC

Documento assinado digitalmente  
 **ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART**  
Data: 30/06/2024 09:43:48-0300  
Verifique em <https://validar.dl.gov.br>

Prof. Dr ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART (Participação Virtual)  
Programa de Pós Graduação em educação / Universidade Federal de Lavras

Documento assinado digitalmente  
 **LUCIENE SOUZA SANTOS**  
Data: 30/06/2024 11:06:42-0300  
Verifique em <https://validar.dl.gov.br>

Professora Titular LUCIENE SOUZA SANTOS (Participação Virtual)  
Educação / Universidade Estadual de Feira de Santana

Presidente Prudente, 29 de junho de 2026.

Dedico este trabalho aos meus filhos e a todos os que vieram antes de mim.  
Que as histórias herdadas e as histórias por vir possam sempre ser contadas e  
ressignificadas,  
e que o direito à formação literária pertença a todos.

## **Agradecimentos**

Esta tese também é resultado do apoio e da presença de muitas pessoas, sem as quais este percurso teria sido muito mais árduo. Ainda que não seja possível nomeá-las todas, registro aqui minha gratidão e agradeço:

ao CELLIJ, por ter cruzado meu caminho e se tornado parte fundamental desta trajetória;

à Coordenadora do CELLIJ, Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza, por sua história construída junto ao Centro e por sua resistência política ao longo de mais de vinte e cinco anos;

à minha orientadora, Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza, por ter me apresentado ao CELLIJ e despertado em mim o encantamento pela literatura infantil, pela contação de histórias e pela mediação literária, fazendo-me compreender a potência da Educação Literária; agradeço, ainda, por tudo o que fez por mim ao longo de mais de vinte anos: na graduação, como professora; no mestrado, como orientadora; e agora, nesta tese, cuja escrita mobilizou não apenas o rigor do trabalho científico, mas também histórias, vínculos e emoções que atravessam nossa trajetória;

aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT, especialmente Ana Luzia Videira Parisotto, Paulo César de Almeida Raboni, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Rozana Aparecida Lopes Messias, Eliane Maria Vani Ortega, Maria Raquel Miotto Morelatti, Vanda Moreira Machado Lima e Manoel Osmar Seabra Junior, pela generosa partilha de conhecimentos;

às professoras Márcia Tavares (UFCG) e Maria Anória de Jesus Oliveira (UNEB), por ampliarem meu olhar para uma literatura infantil e juvenil orientada por perspectivas antirracistas;

às professoras Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Ilsa do Carmo Vieira Goulart, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação;

às professoras avaliadoras Profa. Dra. Cinthia Magda Fernandes Ariosi, Profa. Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Profa. Dra. Luciene Souza Santos, pelo olhar cuidadoso e respeitoso dedicado à leitura, às discussões teóricas e às contribuições para esta escrita;

às professoras suplentes da banca, Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima, Profa. Dra. Emanuela Carla Medeiros de Queiroz, Profa. Dra. Mariana Cortez e Profa.

Dra. Rosemary Lapa de Oliveira, pela disponibilidade e generosidade de seu tempo de leitura;

aos amigos que o CELLIJ me proporcionou: Marisa Vicente, Aletéia, Silvana Ferreira de Souza, Vânia Kelen Belão, Kênia Aquino Modesto-Silva, Marivaldo Omena, Adriana, Cláudia Brandão, Andreia Iguma, Valéria Santos da Silva, Diego Durães Ferreira, Evelyn Mayra, Isabela Delli Colli Zocolaro, Renata Bianchi, Gislene Barbosa, Raquel Souza, Sarah e Vitória;

em especial, a amigas do CELLIJ que se tornou parceira de escrita e de vida: Cleide de Araújo Campos, bem como as amigas: Gabrielly Doná e Beatriz Alves de Moura - e que também caminharam comigo como mediadoras de leitura no grupo Histórias da Nana;

aos colegas e gestores da E.M. Cel. José Soares Marcondes pela compreensão pelas ausências muitas vezes na unidade escolar, em especial ao Edimar e também a minha querida amiga Adelina Sobreiro que sempre me incentivou aos estudos e outras oportunidades na universidade;

a minha querida amiga Natiele Lamera pelo ombro amigo e partilhas sobre o universo e desafios acadêmicos;

aos amigos e familiares, pela compreensão diante de minhas ausências;

aos amigos e parceiros do Galpão da Lua: Tiago Munhoz, Giulia Carneiro Munhoz, Mari Palhares, Fernando Ávila, Luís Valente, Igor Vinícius, Talita, Jéssica Ini e Zé Junqueira, pela paciência, escuta e acolhimento nos momentos mais desafiadores;

ao Povinho do Galpão da Lua: Giovane, Francisco, Elisa, Inácio e Aruan, por me ensinarem, diariamente, a importância do esperar;

ao grupo Histórias da Nana, por acreditar na transformação por meio da literatura, mesmo quando, ao longo destes quatro anos, precisou ocupar um segundo plano para que esta tese pudesse existir;

às minhas avós, Elpídia (in memoriam) e Berenice, mulheres que, privadas do acesso aos estudos, sustentaram suas famílias com dignidade e força;

aos meus pais, Odete e Silvado, por sempre acreditarem na transformação pela educação, incentivando-me a estudar e a jamais desistir dos meus sonhos; peço perdão pelas ausências e pelos atrasos nos almoços de família;

às minhas cunhadas, Carolina Munhoz, Maíra Munhoz e Juliana, e ao meu irmão, Alisson, pela torcida e compreensão;

à minha querida sogra, Célia (*in memoriam*), exemplo de força, resiliência e superação, por sempre me acolher em suas orações;

aos meus filhos amados, Giulia e Giovane, pela compreensão diante das minhas escolhas e ausências, da exaustão física e emocional; vocês foram minha força e minha esperança durante toda a escrita desta tese;

ao meu amado esposo e companheiro de vida, Tiago Munhoz, pelo suporte afetivo, emocional e psicológico. Sem você, esta tese não teria sido possível.

A todos vocês, minha eterna gratidão.



*“Mesmo que as crianças para quem vocês leem histórias não se tornem leitores, vocês não terão perdido seu tempo. Vocês terão forrado os bolsos delas, enchido seu baú do tesouro com palavras, narrativas, imagens que elas poderão utilizar para não se sentir despidas, perdidas, diante do que as rodeia, ou para enfrentar seus próprios demônios. Vocês terão ajudado a construir lembranças que elas ainda vão visitar em tempos depois. Vocês terão aberto espaços propícios ao brincar, ao sonho, ao pensamento, à exploração de si e do mundo, aos compartilhamentos, que são essenciais para seu desenvolvimento estético, psíquico, intelectual.” (Michèle Petit, 2019, p. 203)*

## RESUMO

### **Uma trajetória literária - CELLIJ entre o contar histórias e o formar leitores**

Esta tese integra as ações do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e as Relações entre as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário (PROLELI), vinculada à linha de pesquisa “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente/SP. Tem como objeto de investigação o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (CELLIJ), criado em 1996. O objetivo geral é analisar como o ato de contar história foi ofertado no CELLIJ ao longo de seus 25 anos de existência, refletindo sobre suas práticas e contribuições teóricas para a formação de mediadores de leitura e como objetivos específicos i) investigar o ato de contar história no CELLIJ bem como os aportes teóricos utilizados; ii) definir o perfil do mediador de leitura do CELLIJ, enquanto estudante de licenciatura, destacando como a prática de contar história contribui para sua formação leitora e cultural e iii) analisar de que forma o espaço físico do CELLIJ contribuiu para a formação de leitores, considerando sua organização, ambientação e recursos como elementos mediadores da leitura. A pesquisa, de caráter quanti-qualitativo, fundamentou-se em análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturada e narrativa com sujeitos que participaram das atividades do Centro. O corpus foi construído a partir de registros institucionais e da memória de diferentes atores vinculados ao CELLIJ. A análise foi orientada por referenciais teóricos que discutem a contação de história no contexto educacional brasileiro (Silva, 1996; Abramovich, 2009; Matos; Sorsy, 2009), assim como por estudos sobre estratégias de compreensão leitora (Giroto e Souza, 2010; Solé, 1998; Harvey e Goudvis, 2007; Kleiman, 2002). Os resultados evidenciam a relevância do CELLIJ como espaço formativo e de produção de conhecimento, destacando sua contribuição para a constituição do leitor literário e para a formação de mediadores em diferentes contextos, abrangendo graduandos, pós-graduandos, professores da educação básica e bibliotecários.

**Palavras-chave:** Educação; CELLIJ; Contação de História; Estratégias de leitura; Formação de leitores.

## ABSTRACT

### **A literary trajectory: CELLIJ between storytelling and reader formation**

This dissertation is part of the activities developed by the Research Group on Teacher Education and the Relationships between Educational Practices in Reading, Literature, and Literary Text Assessment (PROLELI), affiliated with the research line *Formative Processes, Teaching and Learning* of the Graduate Program in Education at FCT/UNESP, Presidente Prudente campus, São Paulo, Brazil. Its object of investigation is the Center for Studies in Children's and Young Adult Literature "Maria Betty Coelho Silva" (CELLIJ), founded in 1996. The general objective of this study is to analyze how storytelling practices have been developed at CELLIJ throughout its twenty-five years of existence, reflecting on its practices and theoretical contributions to the education of reading mediators. The specific objectives are: (i) to investigate storytelling practices at CELLIJ and the theoretical foundations that support them; (ii) to define the profile of CELLIJ's reading mediator as an undergraduate teacher education student, highlighting how storytelling contributes to their literary and cultural development; and (iii) to analyze how CELLIJ's physical space contributes to reader education, considering its organization, atmosphere, and resources as mediating elements of reading practices. This quantitative-qualitative research was based on documentary analysis, questionnaires, and semi-structured and narrative interviews conducted with participants involved in the Center's activities. The corpus was built from institutional records and the memories of different actors connected to CELLIJ. The analysis was guided by theoretical frameworks addressing storytelling within the Brazilian educational context (Silva, 1996; Abramovich, 2009; Matos & Sorsy, 2009), as well as studies on reading comprehension strategies (Giroto & Souza, 2010; Solé, 1998; Harvey & Goudvis, 2007; Kleiman, 2002). The findings highlight CELLIJ's relevance as a formative space and a locus of knowledge production, emphasizing its contribution to the constitution of literary readers and to the education of mediators across different contexts, including undergraduate and graduate students, basic education teachers, and librarians.

**Keywords:** Education; CELLIJ; Storytelling; Reading strategies; Reader Formation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|              |                                                                                                                   |     |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 -   | Fases e regras da entrevista narrativa .....                                                                      | 50  |
| Gráfico 1 -  | Gênero dos respondentes do questionário .....                                                                     | 55  |
| Gráfico 2 -  | Idade dos respondentes ao responder o questionário .....                                                          | 56  |
| Gráfico 3 -  | É atualmente professor(a) .....                                                                                   | 57  |
| Gráfico 4 -  | Tempo de atuação como professor(a) .....                                                                          | 58  |
| Gráfico 5 -  | Etapa de ensino que leciona atualmente .....                                                                      | 59  |
| Gráfico 6 -  | Curso de graduação realizado na época .....                                                                       | 60  |
| Gráfico 7 -  | Instituição do curso de graduação realizado na época .....                                                        | 61  |
| Gráfico 8 -  | Curso de pós-graduação realizado .....                                                                            | 63  |
| Gráfico 9 -  | Área de pós-graduação .....                                                                                       | 64  |
| Gráfico 10 - | Nome da Instituição onde cursou a pós-graduação .....                                                             | 65  |
| Gráfico 11 - | Participação no CELLIJ .....                                                                                      | 66  |
| Gráfico 12 - | Tipo de vínculo com o CELLIJ .....                                                                                | 67  |
| Gráfico 13 - | Tempo de atuação CELLIJ .....                                                                                     | 68  |
| Gráfico 14 - | Anos em que participou do CELLIJ .....                                                                            | 69  |
| Quadro 2 -   | Caracterização analítica das entrevistadas e sua relação com diferentes momentos históricos do CELLIJ .....       | 77  |
| Quadro 3 -   | Matriz das categorias .....                                                                                       | 84  |
| Quadro 4 -   | Participantes envolvidos no CIP em 1997 .....                                                                     | 98  |
| Quadro 5 -   | Produção bibliográfica da Primeira fase (1996- 2005) .....                                                        | 102 |
| Figura 1 -   | Patinho Feio Faz 200 anos .....                                                                                   | 103 |
| Figura 2 -   | Convite para a inauguração do Centro de estudos em Leitura e Literatura Infantil – Maria Betty Coelho Silva ..... | 105 |
| Figura 3 -   | Folder do I Encontro de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (2006) .....                                      | 107 |
| Quadro 6 -   | Síntese da Segunda fase do CELLIJ (2006 - 2011) no contexto nacional e internacional .....                        | 110 |
| Figura 4 -   | Marcos históricos da Segunda Fase .....                                                                           | 112 |
| Figura 5 -   | Linha do tempo da terceira fase do CELLIJ .....                                                                   | 114 |
| Figura 6 -   | Organização do acervo março de 2012 .....                                                                         | 114 |
| Figura 7 -   | Reforma do prédio abril de 2012 .....                                                                             | 114 |
| Figura 8 -   | CELLIJ maio 2012 .....                                                                                            | 115 |

|              |                                                                                                                                  |     |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 9 -   | Inauguração da BIP em maio 2012 .....                                                                                            | 115 |
| Figura 10 -  | Empréstimo de obras maio 2012 .....                                                                                              | 115 |
| Figura 11 -  | Sala de contação junho 2012 .....                                                                                                | 115 |
| Figura 12 -  | BIP junho de 2012 .....                                                                                                          | 116 |
| Figura 13 -  | BIP agosto de 2018 .....                                                                                                         | 116 |
| Figura 14 -  | Sala de contação de histórias maio 2017 e abril 2018 .....                                                                       | 116 |
| Figura 15 -  | Corredor da inferência abril de 2023, outubro de 2016 e agosto 2018                                                              | 116 |
| Figura 16 -  | Projeto Núcleo de Ensino - Leitura Literária: uma experiência com professores da escola pública (2022) .....                     | 119 |
| Gráfico 15 - | Atividades realizadas no CELLIJ .....                                                                                            | 129 |
| Gráfico 16 - | Fases de participação no CELLIJ .....                                                                                            | 131 |
| Gráfico 17 - | Participação como bolsista .....                                                                                                 | 133 |
| Quadro 7 -   | Projetos de Extensão do CELLIJ por ano .....                                                                                     | 136 |
| Gráfico 18 - | Projetos por ano .....                                                                                                           | 140 |
| Quadro 8 -   | Projetos Núcleo de Ensino do CELLIJ por ano .....                                                                                | 142 |
| Gráfico 19 - | Projetos do Núcleo de Ensino do CELLIJ (2010 - 2022) .....                                                                       | 146 |
| Gráfico 20 - | Contava histórias antes de participar do CELLIJ .....                                                                            | 151 |
| Gráfico 21 - | Para quem costumava contar histórias antes de participar do CELLIJ                                                               | 153 |
| Gráfico 22 - | Impacto da contação de histórias na formação dos mediadores de leitura .....                                                     | 154 |
| Quadro 9 -   | Repertório de histórias mencionadas pelos participantes do CELLIJ na Primeira Fase .....                                         | 157 |
| Figura 17 -  | Vínculos e relações no contexto formativo do CELLIJ: Encontro com Betty Coelho Silva e com a contadora canadense Mary Hays ..... | 159 |
| Figura 18 -  | Organização da contação de histórias com crianças na educação infantil .....                                                     | 159 |
| Figura 19 -  | Apresentação de trabalho .....                                                                                                   | 160 |
| Figura 20 -  | Reunião de planejamento no CELLIJ (registro de Marlon, 2011) .....                                                               | 160 |
| Quadro 10 -  | Prática <i>As coisas que a gente fala</i> (1999) .....                                                                           | 162 |
| Quadro 11 -  | Prática <i>O macaquinho travesso</i> (1999) .....                                                                                | 167 |
| Figura 21 -  | Cineminha .....                                                                                                                  | 169 |
| Quadro 12 -  | Prática <i>A vaca Mimosa e a mosca Zenilda</i> .....                                                                             | 172 |
| Quadro 13 -  | Histórias lembradas pelos participantes da Segunda Fase do CELLIJ                                                                | 180 |

|             |                                                                                                                                                               |     |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 22 - | Preparação da contação de história na Segunda Fase .....                                                                                                      | 181 |
| Figura 23 - | Renata Junqueira, Berta Lúcia Feba e Rildo Cosson (2010) .....                                                                                                | 182 |
| Figura 24 - | Ambientação do corredor temático .....                                                                                                                        | 183 |
| Figura 25 - | Oficina de customização de camisetas no CELLIJ .....                                                                                                          | 183 |
| Quadro 14 - | Descrição do modo de contar histórias: <i>A Festa no Céu</i> .....                                                                                            | 189 |
| Quadro 15 - | Descrição do modo de contar histórias: <i>Bom dia, todas as cores!</i> .....                                                                                  | 192 |
| Quadro 16 - | Descrição do modo de contar histórias: <i>Alice no País das Maravilhas</i><br>(Circuito literário) .....                                                      | 194 |
| Quadro 17 - | Histórias mencionadas pelos contadores da Terceira Fase .....                                                                                                 | 202 |
| Figura 26 - | Ciclo temático <i>Festa no Céu</i> com utilização do corredor de inferência<br>durante a mediação da história (2018) .....                                    | 203 |
| Figura 27 - | Contação de histórias do ciclo <i>Chapeuzinhos</i> com participação das<br>crianças caracterizadas e visita ao acervo da BIP após a narrativa (2018)<br>..... | 203 |
| Figura 28 - | Introdução da história com uso do flanelógrafo e ambientação temática da<br>BIP – Ciclo <i>Circo</i> (2019) .....                                             | 204 |
| Figura 29 - | Contação de história em simples narrativa com painel temático, atividade<br>posterior e orientações para uso da BIP – Ciclo <i>Cordel</i> (2019) .....        | 204 |
| Figura 30 - | Contação de histórias com utilização do corredor de inferência como<br>estratégia de mediação (2013) .....                                                    | 205 |
| Figura 31 - | Corredor de inferência articulado à contação de histórias com alunos do<br>curso de Pedagogia (2016) .....                                                    | 205 |
| Figura 30 - | Utilização do corredor de inferência seguida de brincadeira relacionada à<br>narrativa após a contação (2017) .....                                           | 206 |
| Figura 33 - | Uso da peneira como recurso de contação e exploração do acervo da BIP<br>em ambiente temático da história (2016) .....                                        | 207 |
| Figura 34 - | Uso da peneira como atividade de aquecimento e preparação para a escuta<br>da história (2018) .....                                                           | 207 |
| Figura 35 - | Leitura em voz alta seguida de atividade de compreensão e expressão após<br>a narrativa (2012) .....                                                          | 208 |
| Figura 36 - | Momento de contação de histórias com turma atendida durante visita ao<br>espaço do CELLIJ/BIP (2014) .....                                                    | 208 |

|                                                                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 37 - Dramatização da narrativa com mediação e exploração do acervo da BIP em espaço ambientado (2016) .....          | 209 |
| Figura 38 - Dramatização da história em espaço decorado tematicamente na BIP (2017) .....                                   | 209 |
| Figura 39 - Atividades de exploração da narrativa realizadas após a contação de histórias (2015) .....                      | 210 |
| Quadro 18 - Contação de história: <i>Pedro e Tina</i> (CELLIJ, 2017) .....                                                  | 211 |
| Figura 40 - Contação de história <i>Pedro e Tina</i> (2017) .....                                                           | 213 |
| Figura 41 - Gráfico organizador da história <i>Pedro e Tina</i> (2017) .....                                                | 214 |
| Figura 42 - Ambientação da BIP durante o ciclo Pedro e Tina (2017) .....                                                    | 215 |
| Quadro 19 - Contação de história: Chapeuzinho Amarelo e Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante (CELLIJ, 2018) ..... | 216 |
| Figura 43 - Corredor da Inferência <i>Chapeuzinho</i> (2018) .....                                                          | 219 |
| Figura 44 - Introdução com contadora caracterizada de Chapeuzinho Vermelho (2018) .....                                     | 220 |
| Figura 45 - Caracterização dos contadores para a história Chapeuzinhos Borbulhantes (2018) .....                            | 221 |
| Figura 46 - Crianças caracterizada com as capas coloridas da Chapeuzinho (2018) .....                                       | 222 |
| Figura 47 - Cartas das crianças para o Lobo (2018) .....                                                                    | 222 |
| Quadro 20 - Contação de história: Literatura de Cordel e Contos Populares (CELLIJ, 2019) .....                              | 223 |
| Figura 48 - Introdução com o uso do baú com objetos para o ciclo de literatura de cordel (2019) .....                       | 226 |
| Figura 49 - Contação de história <i>O caso do espelho</i> de Ricardo Azevedo (2019) .                                       | 227 |
| Figura 50 - Atividade de leitura, produção e ilustração de adivinhas após a história (2019) .....                           | 227 |
| Quadro 21 - Síntese das contações em cada fase .....                                                                        | 233 |
| Gráfico 23 - Organização das sessões de contação de histórias .....                                                         | 236 |
| Gráfico 24 - Recursos utilizados nas contações de histórias .....                                                           | 238 |
| Gráfico 25 - Estudos teóricos organizados no CELLIJ .....                                                                   | 240 |

|                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 22 – Aportes teóricos mencionados pelos participantes da primeira fase do<br>CELLIJ (organizados por categorias) .....  | 242 |
| Quadro 23 - Aportes teóricos mencionados pelos participantes da segunda fase do<br>CELLIJ (organizados por categorias) .....   | 246 |
| Quadro 24 - Aportes teóricos mencionados pelos participantes da Terceira Fase do<br>CELLIJ (organizados por categorias) .....  | 251 |
| Quadro 25 - Estrutura metodológica da contação de histórias na primeira fase do<br>CELLIJ .....                                | 260 |
| Quadro 26 - Estrutura metodológica da contação de histórias na Segunda Fase do<br>CELLIJ .....                                 | 267 |
| Quadro 27 - Estrutura metodológica da Terceira Fase do CELLIJ .....                                                            | 272 |
| Quadro 28 - Etapas metodológicas da contação de história do CELLIJ .....                                                       | 273 |
| Gráfico 26 - Condição de leitura prévia ao ingresso no CELLIJ .....                                                            | 281 |
| Gráfico 27 - Principais tipos de texto que lia antes de entrar no CELLIJ .....                                                 | 282 |
| Gráfico 28 - Classificação da experiência no CELLIJ .....                                                                      | 283 |
| Quadro 29 - Síntese das justificativas sobre a experiência no CELLIJ .....                                                     | 284 |
| Gráfico 29 - Influência do CELLIJ prática profissional .....                                                                   | 286 |
| Quadro 30 - Síntese das justificativas sobre a influência do CELLIJ na prática profissional<br>.....                           | 287 |
| Gráfico 30 - Prática aprendida no CELLIJ utilizada na atuação profissional .....                                               | 289 |
| Quadro 31 - Práticas do CELLIJ incorporadas na atuação profissional: síntese analítico-<br>interpretativa das categorias ..... | 291 |
| Quadro 32 - Faixa etária e interesse .....                                                                                     | 294 |
| Quadro 33 - Ficha Guia de Leitura .....                                                                                        | 295 |
| Quadro 34 - Guia de atividades e sugestões de trabalho para a 2ª série .....                                                   | 297 |
| Quadro 35 - Autores com maior número de obras no acervo da época .....                                                         | 300 |
| Figura 51 - Contação de histórias com Juliane Francisquete – outubro de 2016 .....                                             | 321 |
| Figura 50 - Oficina com o grupo Rosa dos Ventos .....                                                                          | 322 |
| Quadro 36 - Formação do mediador de leitura no CELLIJ .....                                                                    | 326 |
| Quadro 37 - Dimensões constitutivas do ambiente mediador de leitura literária .....                                            | 331 |
| Gráfico 31 - Percepção da organização espacial do CELLIJ e seus efeitos mediadores<br>na formação leitora .....                | 332 |



|              |                                                                                       |     |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 32 - | Acolhimento e estímulo à leitura: o ambiente do CELLIJ como instância mediadora ..... | 333 |
| Gráfico 33 - | O espaço do CELLIJ como dispositivo de permanência leitora .....                      | 334 |
| Gráfico 34 - | A dimensão estética do espaço como mediadora da formação leitora .....                | 335 |
| Gráfico 35 - | Impacto das condições espaciais na atuação do mediador de leitura ...                 | 336 |
| Figura 53 -  | Sede física do CELLIJ em 2006 .....                                                   | 348 |
| Figura 54 -  | Espaço interno do CELLIJ em 2010 .....                                                | 351 |
| Figura 55 -  | Sala de leitura em 2006 .....                                                         | 352 |
| Figura 56 -  | Ambientação no corredor do CELLIJ em 2010 .....                                       | 354 |
| Figura 57 -  | Espaço da BIP em 2013 e 2016 .....                                                    | 358 |
| Figura 58 -  | Corredor da Inferência 2013, 2016 e 2017 .....                                        | 359 |
| Figura 59 -  | Organização do espaço para a experiência estética em 2012 .....                       | 360 |
| Figura 60 -  | Contação de histórias com Helen Favareto na sala de contação do CELLIJ .....          | 362 |
| Figura 61 -  | Apresentação da BIP pela auxiliar de biblioteca do CELLIJ em 2016 ..                  | 364 |
| Figura 62 -  | Sede física do CELLIJ em 2015 .....                                                   | 365 |
| Quadro 38 -  | O espaço como mediador da leitura no CELLIJ: análise comparativa das três fases ..... | 366 |
| Quadro 39 -  | Pesquisas vinculadas ao CIP 1997 .....                                                | 370 |
| Quadro 40 -  | Produção - dado de bases da Unesp .....                                               | 373 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                |                                                                                              |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| APAE           | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais                                                 |
| BDTD           | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                                        |
| BIP            | Biblioteca Infantil de Prudente                                                              |
| CAPES          | Catálogo de Teses e Dissertações                                                             |
| CDD            | Classificação Decimal Dewey                                                                  |
| CEFAM          | Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério                                |
| CELLIJ         | Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil                                           |
| Centrinho      | Centro de Avaliação e Acompanhamento da Educação                                             |
| CEUAC          | Comissões de Extensão Universitária e Assuntos Comunitários                                  |
| CILIJ          | Congresso Internacionais de Literatura Infantil e Juvenil                                    |
| CIP            | Centro Integrado de Pesquisa                                                                 |
| CNPq           | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico                                |
| COVID-19       | <i>Coronavirus Disease</i> 2019                                                              |
| EAD            | Educação a Distância                                                                         |
| FCLAs          | Faculdade de Ciências e Letras da Unesp                                                      |
| FCT            | Faculdade de Ciências e Tecnologia                                                           |
| FINAV          | Faculdades Integradas de Naviraí                                                             |
| FNDE           | Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação                                                |
| FNLIJ          | Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil                                                |
| FORPROEX       | Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras |
| IRA            | <i>International Reading Association</i>                                                     |
| LDB            | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                               |
| LEEI           | Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil                                              |
| LPG            | Lei Paulo Gustavo                                                                            |
| Lumen et Fides | Associação de Desenvolvimento de Crianças Limitadas                                          |
| Oasisbr        | Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto                                |
| PAE            | Programa de Apoio Institucional ao estudante                                                 |
| PDI            | Planos de Desenvolvimento Institucional                                                      |
| PNAIC          | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa                                             |
| PNBE           | Programa Nacional Biblioteca da Escola                                                       |

|         |                                                                                                                             |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PNE     | Plano Nacional de Educação                                                                                                  |
| PNLL    | Plano Nacional do Livro e da Leitura                                                                                        |
| PPGE    | Programa de Pós-graduação em Educação                                                                                       |
| PPPs    | Projetos Políticos Pedagógicos                                                                                              |
| PROAC   | Programa de Ação Cultural do Estado de São Paulo                                                                            |
| PROEX   | Programa de Extensão Universitária                                                                                          |
| PROEX   | Pró-Reitoria de Extensão                                                                                                    |
| PROGRAD | Pró-Reitoria de Graduação da UNESP                                                                                          |
| PROLELI | Formação de Professores e as Relações entre as práticas<br>educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário |
| UEL     | Universidade Estadual de Londrina                                                                                           |
| UFMA    | Universidade federal do Maranhão                                                                                            |
| UFMS    | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul                                                                                  |
| UFSCar  | Universidade Federal de São Carlos                                                                                          |
| UNESP   | Universidade Estadual Paulista                                                                                              |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas                                                                                           |
| UNIESP  | Centro Universitário de Presidente Prudente                                                                                 |
| UNIRV   | Universidade de Rio Verde                                                                                                   |
| UNIVESP | Universidade Virtual do Estado de São Paulo                                                                                 |
| UNOESTE | Universidade do Oeste Paulista                                                                                              |
| USP     | Universidade de São Paulo                                                                                                   |
| UTFPR   | Universidade Tecnológica Federal do Paraná                                                                                  |

## SUMÁRIO

|                                             |                                                                                                        |           |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>                                    | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                | <b>23</b> |
| 1.1                                         | A APRESENTAÇÃO DA TESE .....                                                                           | 26        |
| <br><b>PARTE I: BUSCANDO O FIO DA MEADA</b> |                                                                                                        |           |
| <b>2</b>                                    | <b>BUSCANDO O FIO DA MEADA .....</b>                                                                   | <b>30</b> |
| 2.1                                         | MEU LUGAR DE FALA: AS MUITAS HISTÓRIAS QUE ME FORMAM ..                                                | 31        |
| 2.2                                         | OS FIOS DA METODOLOGIA .....                                                                           | 35        |
| 2.2.1                                       | A pesquisa quanti-qualitativa .....                                                                    | 37        |
| 2.2.2                                       | Coleta de dados: análise documental .....                                                              | 38        |
| 2.2.3                                       | Coleta de dados: o questionário .....                                                                  | 42        |
| 2.2.4                                       | Coleta de dados: a entrevista .....                                                                    | 45        |
| 2.2.5                                       | Coleta de dados: a entrevista narrativa .....                                                          | 48        |
| 2.2.6                                       | Os sujeitos .....                                                                                      | 51        |
| 2.2.6.1                                     | <i>Quem são os Cellijetes?</i> .....                                                                   | 52        |
| 2.2.6.2                                     | <i>Os sujeitos do questionário</i> .....                                                               | 54        |
| 2.2.6.3                                     | <i>Os sujeitos das entrevistas</i> .....                                                               | 71        |
| 2.2.6.4                                     | <i>A tecelã: ou quem é a coordenadora Renata Junqueira?</i> .....                                      | 79        |
| 2.2.7                                       | O registro e as análises dos dados .....                                                               | 82        |
| <br><b>PARTE II: HISTÓRICO E TRAJETÓRIA</b> |                                                                                                        |           |
| <b>3</b>                                    | <b>O CELLIJ AO LONGO DOS ANOS: PRÁTICAS E TRAJETÓRIAS ....</b>                                         | <b>89</b> |
| 3.1                                         | HISTÓRICO DA PRIMEIRA FASE (1996- 2005) - O CENTRO INTEGRADO DE PESQUISA CIP .....                     | 89        |
| 3.2                                         | HISTÓRICO DA SEGUNDA FASE (2006 - 2011) - TECELAGEM DE HISTÓRIAS: UM PRÉDIO, UMA EXISTÊNCIA REAL ..... | 104       |
| 3.3                                         | HISTÓRICO DA TERCEIRA FASE (2012 - 2022) - INAUGURAÇÃO DA PRIMEIRA BIBLIOTECA INFANTIL DA UNESP .....  | 113       |
| 3.4                                         | AÇÕES, PRÁTICAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS AO LONGO DOS ANOS .....                                       | 128       |
| 3.4.1                                       | Os projetos de Extensão do CELLIJ .....                                                                | 134       |
| 3.4.2                                       | Os projetos de Núcleo de Ensino do CELLIJ .....                                                        | 141       |

### **PARTE III: PRÁTICAS**

|          |                                                                                                                            |     |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>4</b> | <b>AÇÕES E PRÁTICAS DAS CONTAÇÕES DE HISTÓRIA NO CELLIJ</b>                                                                | 149 |
| 4.1      | A PRIMEIRA FASE DO CELLIJ (1996 - 2005): CONSTITUIÇÃO, EXPERIÊNCIAS INICIAIS E MODOS DE FAZER                              | 156 |
| 4.1.1    | Modos de contar histórias na Primeira Fase                                                                                 | 161 |
| 4.1.2    | O que diz a contadora de história da Primeira Fase                                                                         | 176 |
| 4.2      | A SEGUNDA FASE DO CELLIJ (2006 - 2011): FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E MODOS DE FAZER                                    | 179 |
| 4.2.1    | Modos de contar histórias na Segunda Fase                                                                                  | 184 |
| 4.2.2    | O que diz a contadora de história da Segunda Fase                                                                          | 198 |
| 4.3      | A TERCEIRA FASE DO CELLIJ (2012-2022): AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA INCORPORADAS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E OS MODOS DE FAZER | 201 |
| 4.3.1    | Modos de contar na Terceira Fase                                                                                           | 211 |
| 4.3.2    | O que diz a contadora da Terceira Fase                                                                                     | 229 |
| <b>5</b> | <b>A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO AÇÃO FORMADORA</b>                                                                         | 235 |
| 5.1      | APORTES TEÓRICOS DO CELLIJ                                                                                                 | 240 |
| 5.1.1    | Aportes teóricos da Primeira Fase                                                                                          | 242 |
| 5.1.2    | Aportes teóricos da Segunda Fase                                                                                           | 245 |
| 5.1.3    | Aportes teóricos da Terceira Fase                                                                                          | 249 |
| 5.2      | METODOLOGIA PEDAGÓGICA DO CELLIJ                                                                                           | 255 |
| 5.2.1    | Metodologia pedagógica da contação de história na Primeira Fase                                                            | 256 |
| 5.2.2    | Metodologia pedagógica da contação de história na Segunda Fase                                                             | 261 |
| 5.2.3    | Metodologia pedagógica da contação de história na Terceira Fase                                                            | 267 |
| <b>6</b> | <b>FORMAÇÃO DO MEDIADOR</b>                                                                                                | 280 |
| 6.1      | A FORMAÇÃO DO MEDIADOR NA PRIMEIRA FASE                                                                                    | 293 |
| 6.1.1    | Guia de Leitura do Centro Integrado de Pesquisa                                                                            | 296 |
| 6.1.2    | O papel do CELLIJ na formação leitora e cultural na Primeira Fase                                                          | 301 |
| 6.2      | A FORMAÇÃO DO MEDIADOR NA SEGUNDA FASE                                                                                     | 308 |
| 6.2.1    | Corpo, voz e performance: a linguagem teatral na formação do mediador de leitura                                           | 309 |

|          |                                                                                        |            |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.2.2    | O papel do CELLIJ na formação leitora e cultural na Segunda Fase .....                 | 312        |
| 6.3      | A FORMAÇÃO DO MEDIADOR NA TERCEIRA FASE .....                                          | 317        |
| 6.3.1    | O papel do CELLIJ na formação leitora e cultural na Terceira Fase .....                | 319        |
| <b>7</b> | <b>O ESPAÇO COMO MEDIADOR .....</b>                                                    | <b>329</b> |
| 7.1      | PRIMEIRA FASE: ESPACIALIDADE EM CONSTITUIÇÃO - ENTRE O IMPROVISO E O ACOLHIMENTO ..... | 338        |
| 7.2      | SEGUNDA FASE – ESPAÇO EM CONSTRUÇÃO: DA AMBIENTAÇÃO À MEDIAÇÃO IMPLÍCITA .....         | 348        |
| 7.3      | TERCEIRA FASE: ESPACIALIDADE SISTEMATIZADA - O ESPAÇO COMO DISPOSITIVO FORMATIVO ..... | 357        |
|          | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRAJETÓRIA DE MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO LEITORA NO CELLIJ .....</b> | <b>368</b> |
|          | REFERÊNCIAS .....                                                                      | 371        |
|          | APÊNDICE 1 .....                                                                       | 384        |
|          | APÊNDICE 2 .....                                                                       | 459        |
|          | APÊNDICE 3 .....                                                                       | 461        |

## 1. INTRODUÇÃO

*Ler se parece com escutar? Se assim for, onde a leitura se entremeia com a palavra pronunciada, encarnada numa voz, na própria ou na de outros? E ainda: onde a leitura se toca com a palavra silenciada, não proferida mas dita com os olhos, com gestos, com o corpo, com outros múltiplos signos que criamos para estender pontes do texto ao leitor, do leitor ao texto, de leitor a leitor? Ouvir nas entrelinhas, Cecília Bajour*

Desde tempos imemoriais, contar histórias tem sido uma das formas mais significativas de transmitir conhecimento, cultura e valores. No contexto da literatura infantil e juvenil, a narração oral ocupa um lugar valoroso na formação de leitores, despertando o interesse, a sensibilidade e a imaginação de crianças e jovens.

Nesta perspectiva, esta tese tem como **objetivo geral analisar como o ato de contar história foi ofertado no Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil – Maria Betty Coelho Silva (CELLIJ) desde sua criação, em 1996, refletindo sobre suas práticas e contribuições teóricas para a formação de mediadores de leitura.**

Para aprofundar essa análise, delimitam-se três objetivos específicos:

- a) investigar o ato de contar história no CELLIJ bem como os aportes teóricos utilizados;
- b) definir o perfil do mediador de leitura do CELLIJ, enquanto estudante de licenciatura, destacando como a prática de contar história contribui para sua formação leitora e cultural;
- c) analisar de que forma o espaço físico do CELLIJ contribuiu para a formação de leitores, considerando sua organização, ambientação e recursos como elementos mediadores da leitura.

A partir disso, esta investigação se orienta pela seguinte **questão-problema: como o CELLIJ contribuiu para a formação de mediadores de leitura a partir das práticas de contação de histórias?**

Para responder à questão proposta, este trabalho apoia-se em referenciais teóricos da área da leitura, da literatura infantil e juvenil e da prática da contação de história, com destaque para os estudos de Silva (1999), Abramovich (2009) e Matos e Sorsy (2009). Além

disso, fundamenta-se nas teorias sobre estratégias de compreensão leitora, conforme abordadas por Girotto e Souza (2010), Isabel Solé (1998), Harvey e Goudvis (2007) e Kleiman (2002).

A pesquisa insere-se em um contexto que reconhece a leitura literária como uma ponte para a formação social, cultural e intelectual. Ao estudarmos o histórico das ações do CELLIJ, observamos que, ao longo das décadas, as práticas desenvolvidas no Centro passaram por transformações significativas, refletindo mudanças pedagógicas e teóricas no campo da leitura literária. Esta investigação busca compreender essa trajetória a partir de um olhar analítico e crítico sobre as diferentes fases do CELLIJ, no período de 1996 a 2022.

A presente tese está organizada em três partes. Cada uma busca compor uma tessitura que entrelaça memória, prática, reflexão teórica e análise crítica sobre as contribuições do CELLIJ para a formação de mediadores de leitura por meio das práticas de contação de história.

A primeira parte da tese, intitulada “Buscando o fio da meada”, organiza-se em torno da explicitação do percurso investigativo e dos fundamentos que o sustentam. Inicia-se pela delimitação do lugar de fala da pesquisadora, seguida da apresentação dos procedimentos metodológicos adotados, de natureza quanti-qualitativa. Nessa seção, são descritos os instrumentos de coleta de dados - análise documental, questionário, entrevistas e entrevista narrativa - acompanhados dos quadros de normas e fases que orientaram sua aplicação. Em seguida, caracteriza-se o conjunto de sujeitos da pesquisa, com detalhamento das respostas obtidas por meio de gráficos que permitem visualizar perfis formativos, vínculos institucionais e trajetórias de atuação relacionadas ao CELLIJ. Por fim, expõe-se a matriz de categorias que norteia a organização e a análise dos dados. Essa primeira parte, assim, estabelece a base metodológica e analítica necessária para o desenvolvimento das discussões aprofundadas nos capítulos posteriores.

A segunda parte da tese, intitulada “Histórico e trajetória”, dedica-se a reconstruir o percurso institucional e científico do CELLIJ, evidenciando suas fases de consolidação, expansão e diversificação de práticas. Para tanto, apresenta-se inicialmente o histórico da Primeira Fase, vinculada ao Centro Integrado de Pesquisa (CIP), além dos projetos e produções que caracterizaram esse período inaugural. Em seguida, a análise abrange a Segunda Fase, marcada pela institucionalização do CELLIJ em espaço próprio e pela ampliação de suas ações formativas, de pesquisa e de extensão. A Terceira Fase, por sua vez, contempla a inauguração da Biblioteca Infantil da Unesp e o fortalecimento de iniciativas voltadas ao acervo, à mediação e à produção de conhecimento, documentadas por registros visuais, projetos e eventos.



A terceira parte da tese, intitulada “Práticas”, dedica-se à análise das ações desenvolvidas no âmbito do CELLIJ, tomando como eixo as práticas de contação de história e sua dimensão formadora ao longo de três fases de atuação do Centro. Busca-se compreender como essas práticas se constituíram, se transformaram e produziram sentidos na formação de leitores, mediadores e docentes, a partir da articulação entre sujeitos, metodologias e espaços.

Inicialmente, são analisadas as ações e práticas das contações de história no CELLIJ, organizadas em três fases. A reflexão considera o ato de contar história, os discursos dos mediadores e o espaço em que as atividades ocorreram, permitindo identificar permanências e deslocamentos nas formas de narrar, nas concepções dos participantes e na configuração dos ambientes, bem como seus efeitos para a experiência leitora.

Em seguida, a contação de história é discutida como ação formadora, a partir das concepções que orientaram as práticas, das estratégias pedagógicas adotadas e dos referenciais teóricos mobilizados pelo Centro. São abordados a Hora do Conto na Sala de Leitura, o planejamento das contações e o envolvimento dos mediadores com os textos literários, evidenciando a contação como prática intencional, reflexiva e sustentada por escolhas pedagógicas fundamentadas.

A formação do mediador de leitura constitui outro eixo de análise desta parte da tese, considerando os processos formativos desenvolvidos nas três fases do CELLIJ. São examinadas as experiências vivenciadas, os materiais produzidos e as ressignificações dessas práticas na constituição da identidade leitora e profissional dos participantes, destacando o Centro como um lugar de formação continuada e aprendizagem coletiva.

O espaço é compreendido como mediador das práticas de leitura, assumindo uma dimensão pedagógica e simbólica. Nessa perspectiva, analisam-se a organização e a ambientação dos espaços, os estímulos sensoriais, os recursos materiais, o acolhimento e a permanência dos sujeitos, bem como a relação entre o espaço físico e o envolvimento com a leitura, ressaltando seu papel ativo na mediação literária.

Por fim, as Considerações Finais, intituladas “Trajetórias de mediação e formação leitora no CELLIJ”, retomam os principais eixos da tese, destacando as contribuições para a formação de leitores e mediadores, assim como os desafios e perspectivas para a continuidade de ações e pesquisas no campo da leitura literária.

Assim, esta tese propõe uma reflexão sobre a importância das práticas de contação de história no processo de formação de leitores e mediadores de leitura, tomando como referência a experiência do CELLIJ ao longo de mais de duas décadas. Ao articular memória, prática e teoria, busca-se compreender como esse espaço formativo contribuiu, de modo

sensível e intencional, para a valorização da literatura e para o fortalecimento da leitura como prática cultural. Espera-se que este trabalho possa contribuir para ampliar o olhar sobre a formação do leitor literário e inspirar ações semelhantes em outros contextos educativos e culturais. Convidamos, portanto, o(a) leitor(a) a percorrer os caminhos traçados nesta pesquisa, guiado(a) pelo fio da contação de história que, aqui, entrelaça experiências, afetos e saberes.

## 1.1 A APRESENTAÇÃO DA TESE

Investigar os 25 anos de ações do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) é um desafio complexo, especialmente para a pesquisadora, que foi formada por esse Centro, e para a orientadora, que tem no CELLIJ uma parte significativa de sua trajetória acadêmica. Delimitamos um recorte temporal que compreende os primeiros vinte e cinco anos do Centro, isso representa “bodas de prata” e, para facilitar a compreensão do percurso metodológico e para auxiliar os leitores desta tese, decidimos, em conjunto, dividir essa trajetória em três fases: a Primeira Fase (1996-2005), a Segunda Fase (2006-2011) e a Terceira Fase (2012-2022).

A Primeira Fase corresponde ao início do CELLIJ, um período em que a professora Renata Junqueira de Souza, então responsável pelas atividades de contação de história, trazia seus próprios livros de casa. As contações aconteciam no subsolo da biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Câmpus de Presidente Prudente, e só em 1997, no ano seguinte, é que se incluiu a participação de alunos, não bolsistas e bolsistas para serem formados como contadores de histórias e compartilhar as ações com a professora. Na Segunda Fase, com a construção do prédio do CELLIJ, o Centro ganhou uma infraestrutura mais adequada, com estantes coloridas e uma vasta coleção de livros infantis, tanto doados pela professora Renata quanto adquiridos por meio de financiamentos de pesquisa. Nesse período, o Centro já contava com a participação de alunos bolsistas de Extensão Universitária, do Núcleo de Pesquisa e de Iniciação Científica, além de não bolsistas e orientandos de mestrado e doutorado. Na Terceira Fase (2012-2022), o CELLIJ firmou uma parceria com a biblioteca da FCT e fundou a Biblioteca Infantil de Prudente (BIP), a primeira biblioteca infantil da UNESP, com livros doados pela docente.

Ao longo desta tese, pretendemos evidenciar a evolução do CELLIJ, que não se limitou à ampliação dos espaços, mas também à qualificação dos contadores de histórias e mediadores de leitura envolvidos. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise documental e triangulação de dados, buscando analisar como o ato de contar história foi

ofertado no CELLIJ (Centro de estudos em Leitura e Literatura Infantil – Maria Betty Coelho Silva) desde a sua criação em 1996, refletindo sobre suas práticas e contribuições teóricas para a formação dos mediadores de leitura.

A análise abrange investigar o ato de contar história no CELLIJ bem como os aportes teóricos utilizados. Definir o perfil do mediador de leitura do CELLIJ, enquanto estudante de licenciatura, destacando como a prática de contar história contribui para sua formação leitora e cultural. Analisar de que forma o espaço físico do CELLIJ contribuiu para a formação de leitores, também faz parte de nossos objetivos, considerando sua organização, ambientação e recursos como elementos mediadores da leitura, bem como a evolução ou não nos arranjos espaciais do Centro.

A pesquisa é baseada em fontes documentais primárias e secundárias do CELLIJ, incluindo arquivos do Centro, relatórios de projetos, publicações científicas e registros de atividades.

A coleta de dados foi realizada de forma sistemática. Iniciamos com a análise dos arquivos do CELLIJ para compreender as práticas pedagógicas e metodológicas adotadas ao longo dos anos. A partir dessa análise, foram identificados dados relevantes sobre o espaço, os participantes, as metodologias utilizadas e os resultados obtidos. Além disso, foram analisados os relatórios dos projetos de Extensão vinculados ao CELLIJ, que contemplaram as práticas de contação de história, permitindo uma visão detalhada do ato de contar história. Também foram analisadas publicações científicas relacionadas às metodologias de contação de história no CELLIJ, revelando as teorias utilizadas, as práticas pedagógicas adotadas e os resultados alcançados durante as três fases do Centro anunciadas anteriormente.

A pesquisa foi orientada pela questão-problema: como o CELLIJ contribuiu para a formação de mediadores de leitura a partir das práticas de contação de histórias? Para responder ao objetivo geral desta tese.

A análise dos dados foi realizada por meio de procedimentos estruturados, que combinaram abordagens quantitativas e qualitativas. O primeiro passo foi o refinamento do tema e a realização de um levantamento bibliográfico detalhado sobre contação de história, leitura literária e metodologias de ensino, que orientaram a construção do projeto. Para responder aos objetivos específicos da investigação, foram utilizados gráficos, tabelas e outras ferramentas de visualização para organizar e interpretar os dados sobre o número de projetos, temas abordados e metodologias aplicadas, além da análise qualitativa centrada na interpretação de textos, com o objetivo de identificar padrões e tendências nas práticas de contação de história. A triangulação de dados combinando as respostas do formulário, entrevistas e pesquisa

documental, foi fundamental para garantir a consistência e validade das informações, permitindo uma análise mais abrangente ao comparar dados de diferentes fontes.

A síntese dos dados coletados revela as principais tendências nas metodologias adotadas e nas contribuições teóricas ao longo dos anos, além de evidenciar categorias analíticas que orientam esta pesquisa organizadas em quatro eixos principais:

- a) práticas e trajetória;
- b) contação de história como ação formadora;
- c) formação do mediador de leitura;
- d) espaço mediador da leitura.

Esses eixos estruturam a análise e possibilitam uma compreensão mais ampla da proposta.

Para auxiliar o leitor desta tese na identificação e distinção das diferentes vozes que a compõem, adotou-se o uso de recursos tipográficos específicos ao longo do texto. As respostas oriundas do questionário são apresentadas em *itálico*. As falas extraídas das entrevistas com os(as) contadores(as) de histórias, referentes às três fases do Centro, são destacadas em caixas de texto. Por fim, as falas da coordenação são apresentadas em fonte diferenciada e em recuo, uma vez que igualmente foram obtidas por meio de entrevista.

Investigar os 25 anos de atuação do CELLIJ é também lançar um olhar sensível sobre a construção coletiva de um espaço formador, que alia teoria, prática e afeto na constituição de leitores e mediadores. Esta tese, ao propor-se a analisar como o ato de contar história foi ofertado no CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil – Maria Betty Coelho Silva) desde a sua criação, em 1996, refletindo sobre suas práticas e contribuições teóricas para a formação dos mediadores de leitura, busca compreender a complexidade dessa trajetória por meio de diferentes fontes e olhares. A divisão em fases históricas, a análise documental, a escuta de alguns sujeitos envolvidos e a triangulação dos dados constituem os caminhos metodológicos que sustentam a investigação. Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará não apenas registros de práticas e análises, mas também marcas de um percurso que reafirma a potência da contação de história como prática pedagógica e formadora, tecida por muitos fios, vozes e memórias ao longo de mais de duas décadas. Que esta leitura também possa despertar outras histórias, outras perguntas e outras formas de ver e viver a leitura literária.

## **PARTE I: BUSCANDO O FIO DA MEADA**

## 2 BUSCANDO O FIO DA MEADA

*“As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar a dignidade despedaçada”.*

O perigo de uma história única,  
Chimamanda Ngozi Adichie

Neste capítulo da tese, o leitor é convidado a acompanhar uma jornada investigativa que tem início com uma reflexão sobre o meu lugar de fala e as múltiplas identidades que constituem a base desta pesquisa: leitora, mãe, professora, contadora de histórias e mediadora de leitura. O capítulo se abre com um relato pessoal que entrelaça minha trajetória de vida à paixão pelas histórias - uma paixão que atravessa todos esses papéis e influencia diretamente a escolha do tema e a condução da investigação.

Em seguida, o capítulo apresenta, de forma detalhada, os procedimentos metodológicos adotados. Trata-se de uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa que se apoia na análise documental e na coleta de dados por meio de questionários e entrevistas, cujos aspectos específicos serão aprofundados nos subcapítulos correspondentes. Também se descreve o perfil dos sujeitos participantes, destacando quem são e qual foi seu envolvimento com a história e as ações desenvolvidas no CELLIJ.

A análise dos dados será conduzida por meio de dois enfoques complementares: o quantitativo, que busca descrever, interpretar e identificar padrões em documentos e nas respostas do questionário; e o qualitativo, que se debruça sobre os dados textuais obtidos nas entrevistas e nos registros documentais, com o objetivo de compreender significados, experiências e temáticas recorrentes.

As categorias analíticas que orientam esta pesquisa estão organizadas em quatro eixos principais:

- a) práticas e trajetória;
- b) contação de histórias como ação formadora;
- c) formação do mediador de leitura;
- d) espaço mediador da leitura.

Esses eixos estruturam a análise e possibilitam uma compreensão mais ampla da proposta investigativa.

Por meio da leitura deste capítulo, o leitor será introduzido a uma pesquisa que tem como objetivo geral analisar como o ato de contar histórias foi ofertado no CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil – Maria Betty Coelho Silva) desde a sua criação, em 1996, refletindo sobre suas práticas e contribuições teóricas para a formação dos mediadores de leitura.

## 2.1 MEU LUGAR DE FALA: AS MUITAS HISTÓRIAS QUE ME FORMAM

Este pequeno memorial vem apresentar brevemente os momentos mais significativos de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. O interesse na continuidade da minha formação neste programa tem origem na minha história, de tudo o que ela significa e por todas as pessoas que fizeram e fazem parte dela, por todos os meus ancestrais e por todas as oportunidades que serão abertas para aqueles que ainda virão depois de mim. Meus avós eram analfabetos, tanto maternos quanto paternos. De um lado, tinha uma avó preta (mineira) e um avô italiano e do outro, dois nordestinos vindos de Alagoas para tentar uma vida melhor no interior de São Paulo, onde criaram seus filhos na roça. Com muito esforço, seus filhos (meu pai era um deles) caminhavam seis quilômetros para ir para a escola. Cresci ouvindo essa história e por isso, para mim a escola tem um significado muito especial, pois meus pais sempre me lembram da comodidade que as crianças possuem hoje e que na época em que eram crianças e adolescentes não tiveram essa oportunidade.

Foi em casa que aprendi a gostar dos livros de literatura infantil, mas foi na escola que descobri o prazer de ler tais obras em uma biblioteca. A primeira vez que a vi, me apaixonei. O tempo passou e fui cursar o magistério, lá também me encantei mais uma vez pelos livros de literatura apresentados pela professora Penha. No Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com as minhas queridas professoras Jandira e Graça, conheci a importância da literatura infantil, ensaiávamos os textos, planejávamos recursos e modos de contar as histórias usando como referência a baiana, Betty Coelho. Mas, foi no curso de Pedagogia que aprendi a amar a literatura com a professora Renata e toda a sua paixão, o modo como ela nos apresentava cada obra e assim fui me aprofundando e me aperfeiçoando nas técnicas, estratégias, modos de ler e narrar histórias. Foi a paixão de minhas professoras que me inspirou a seguir os caminhos da literatura, principalmente a infantil.

Minha história como pesquisadora iniciou-se em 2018, quando com a aprovação no processo seletivo para o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação, volto à Unesp, onde havia me formado 12 anos antes, como membro do CELLIJ e também mestranda. Nesse

espaço de tempo após minha graduação, atuei como pedagoga, professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo em um distrito de Presidente Prudente, chamado Ameliópolis, localizado a 50 km do Centro da cidade. Também fui orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) entre os anos de 2013 e 2016.

Recentemente, em 2024 fui formadora do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) e professora do ensino superior no curso de graduação em Pedagogia da FCT/UNESP com a disciplina Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual. Atuei como vice-diretora em uma escola municipal durante três anos. Atualmente, sou professora na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, atuando diretamente em sala de aula.

Nestes quase vinte anos como professora dos anos iniciais realizo leituras literárias com meus alunos. A cada história compartilhada e/ou contada para as crianças recordo como foi maravilhoso o dia em que meu pai trouxe para casa uma pilha de livros amarrados com barbante, nesse dia me apaixonei pela literatura infantil. Para mim, as histórias enchem a alma e acalmam o coração; elas nos levam a descobrir caminhos que jamais poderíamos imaginar percorrer.

Por intermédio dos meus pais e da escola tive acesso a muitos livros. Como professora, me sinto no dever de proporcionar aos meus alunos a sensação prazerosa de ouvir histórias. Esse encanto pela leitura, pelo contar e ouvir, acompanham-me até hoje e busco transmiti-los às crianças. Minha mãe costumava me narrar muitas histórias inventadas, de tradição oral ou recontadas de memória. À noite, antes de dormir, isso se tornava nosso ritual. As noites eram preenchidas pelos sonhos dos contos de fadas que ela me contava, e, ao acordar no dia seguinte, eu pegava suas camisolas escondida, dava um nó nas alças, calçava seus sapatos de salto alto e me imaginava vivendo como uma das personagens das histórias que ela compartilhava comigo.

Como mãe, a história se repetiu: desde a barriga, apresentei aos meus filhos o encantamento pela literatura. Desde pequenos, eles passaram a apreciar boas narrativas, distinguem o que gostam e o que não gostam de ler, reconhecem autores e ilustradores, e já sabem contar as histórias que mais gostam. Pedem para que eu leia para eles, e, nos dias em que não o faço, são eles mesmos que vão até a estante e escolhem os livros. Minha filha mais velha, de 20 anos, hoje é minha companheira nas contações de histórias, e juntas formamos um grupo de narração chamado Histórias da Nana.

Voltando um pouco ao tempo, nos anos que desenvolvi minha pesquisa de Mestrado intitulada *Hora da leitura: mediação e formação de leitores literários* pude acompanhar o



trabalho de contação de histórias dos alunos bolsistas do CELLIJ. Tive o privilégio de compartilhar as orientações do projeto de Extensão intitulado *Práticas de leitura para educação literária na primeira infância* em 2019. Eu auxiliava as alunas bolsistas no planejamento e ensaio das contações de história e mediações de leitura, cujo objetivo principal era contribuir para a formação leitora de crianças até cinco anos. Em 2021, participei do projeto de Núcleo de Ensino: *Leitura literária: uma experiência com professores da escola pública* desenvolvendo um trabalho de formação com os alunos bolsistas para que estes aplicassem o curso com os professores dos anos iniciais do município de Presidente Prudente.

Também foi durante o Mestrado que me descobri contadora de histórias. Fazer parte do grupo do CELLIJ me levou a caminhos nunca antes arriscados. Passei a realizar com frequência contações de história na biblioteca da escola em que trabalhava. Também passei a contar histórias profissionalmente fora do ambiente escolar, em instituições como Sesc, e espaços como praças e feiras de livros. E mesmo durante a pandemia *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), o ato de contar histórias se fez presente, pois eu e minha família, criamos um canal de contação de histórias.

Além disso, como mestrande e doutoranda pude participar de diversos livros organizados pelo grupo de pesquisa Formação de Professores e as Relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário (PROLELI), bem como publicar em revistas acadêmicas. Outra frente que assumi foi em 2020 participar da comissão organizadora de eventos promovidos pela Unesp e também pelo CELLIJ.

No ano de 2021 ingressei como aluna especial do doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Presidente Prudente e tive a oportunidade de apresentar alguns trabalhos em congressos e seminários, e também participei da banca de defesa do trabalho de conclusão de curso *Planejar para contar: percursos na formação dos leitores literários no CELLIJ*, desenvolvido por Isabela Delli Colli Zocolaro do curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/UNESP, uma das pessoas que fazem parte do CELLIJ.

Em 2022, comecei meu trajeto de doutoranda com a aprovação no processo seletivo do Programa de pós-graduação em educação da Unesp (PPGE). Junto a esse momento acadêmico, inicio uma produção mais intensa como narradora artística com a aprovação em dois editais públicos do Programa de Ação Cultural do Estado de São Paulo (PROAC) e a publicação de textos poéticos de minha autoria e realização do projeto *Bikeoteca na Praça*.

Já em 2022, tive o privilégio de realizar minha primeira publicação em um periódico de nível nacional, com o artigo *Contação de História e Leitura Literária: Uma Experiência*

com *Professores da Escola Pública*, publicado na Revista Léguas & Meia (Qualis B1). Em 2023, publiquei um segundo artigo, *Bikeoteca: Circulação, Mediação e Formação de Leitores Literários*, na Revista Cocar (Qualis B2).

Uma outra conquista foi a publicação de *Lendas brasileiras para crianças* no âmbito do Projeto *Histórias na Praça PROAC 25/2022* também foi uma realização significativa, permitindo-me compartilhar uma obra que visa promover o contato das crianças com o universo das lendas brasileiras.

Essas atividades me fizeram perceber como o CELLIJ foi importante na minha formação, tanto de leitora, como de contadora de histórias e que se para mim, muito começou naquele espaço, talvez para outros alunos da Pedagogia também. Neste sentido, resolvi tornar o Centro de Pesquisas em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil objeto de minha tese.

Em 2024, diversas produções acadêmicas marcaram minha trajetória, com destaque para a apresentação do trabalho: *Pelo direito à educação integral na perspectiva da formação humana* no Congresso Nacional da Primeira Infância. Esse evento possibilitou a reflexão sobre a importância da educação integral para o desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida. Também contribuí com o capítulo *Entre páginas e reflexões: a importância da avaliação da leitura na formação de leitores literários*, publicado no livro *Educação Literária e Práticas Pedagógicas na Escola da Infância*, onde explorei a relevância da avaliação da leitura como um instrumento essencial na formação de leitores críticos e sensíveis à literatura.

Ainda em 2024, ministrei o minicurso *O livro para as infâncias* no III Congresso Nacional da Primeira Infância, compartilhando conhecimentos sobre a importância do livro como ferramenta para o desenvolvimento das crianças e como mediador essencial na construção do leitor literário. Em continuidade à minha atuação na área, realizei a palestra *Literatura infantil: do berço ao fazer literário*, no evento Estudos em Literatura Infantojuvenil: Práticas pedagógicas na formação do leitor literário, onde discuti a evolução da literatura infantil e sua contribuição para a formação dos leitores desde os primeiros anos.

Em 2025 lancei meu segundo livro de literatura infantil, ele integra o projeto *Lendas Brasileiras*, que tem como principal ação a publicação do livro *Histórias que o tempo soprou...*, uma obra literária e artística voltada ao público infantojuvenil. O livro reúne poesias ilustradas inspiradas no imaginário popular brasileiro, com o objetivo de valorizar as culturas orais e despertar o prazer pela leitura literária desde a infância. Muitas pessoas fizeram parte do projeto, entre elas destaco Ananda Luz que foi consultora e o escritor e pesquisador Marco Haurélio que contribuiu com o posfácio. A obra teve distribuição gratuita e durante o projeto realizamos o lançamento e mediação de leitura em escolas públicas, bibliotecas municipais e comunitárias,

além de espaços alternativos nos municípios de Presidente Prudente (SP), Assis (SP) e São Paulo (SP). A iniciativa foi contemplada pelo Edital Lei Paulo Gustavo (LPG) SP nº 17/2023 - Fomento à Economia Criativa.

Talvez o leitor se pergunte por que começo esta tese compartilhando minha trajetória e a história do CELLIJ. A razão é simples: minha história está intimamente entrelaçada com a história deste Centro. Tudo o que sou hoje - professora da rede municipal de ensino, narradora de histórias, escritora e pesquisadora - deve-se, em grande parte, às contribuições teóricas e aos estudos realizados neste espaço formativo que é o CELLIJ.

Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade do texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento (Cellard, 2008, p. 9).

De maneira geral, todas as experiências vividas ao longo da minha trajetória me proporcionaram uma aproximação profunda com as práticas de leitura e contação de histórias, além de estratégias que favorecem a formação do leitor literário. Esse percurso foi fundamental para enraizar e fortalecer meu interesse pela temática, que teve início e se desenvolveu na dissertação. Reafirmo, assim, o meu encantamento pela área e a convicção de que o estudo desse tema é um caminho que desejo seguir, com o compromisso de continuar aprofundando minha pesquisa e ampliando minhas contribuições para o campo.

## 2.2 OS FIOS DA METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem metodológica de natureza mista, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos. O método de investigação fundamenta-se nas contribuições teóricas de autores como Soares (1989), Gatti (2006), Minayo (2010) e Lüdke e André (1986), buscando uma compreensão ampla e aprofundada do objeto de estudo.

**O objetivo geral desta tese é analisar como o ato de contar história foi ofertado no CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil – Maria Betty Coelho Silva) desde a sua criação, em 1996, refletindo sobre suas práticas e contribuições teóricas para a formação dos mediadores de leitura.**

Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) investigar o ato de contar histórias no CELLIJ, bem como os aportes teóricos utilizados;

b) definir o perfil do mediador de leitura do CELLIJ, enquanto estudante de licenciatura, destacando como a prática de contar história contribui para sua formação leitora e cultural;

c) analisar de que forma o espaço físico do CELLIJ contribuiu para a formação de leitores, considerando sua organização, ambientação e recursos como elementos mediadores da leitura.

Por tratar-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, a análise foi estruturada em quatro categorias principais:

a) práticas e trajetória;

b) contação de história como ação formadora;

c) formação do mediador de leitura;

d) espaço mediador da leitura.

A investigação é orientada pela seguinte questão-problema: como o CELLIJ contribuiu para a formação de mediadores de leitura a partir das práticas de contação de histórias? Para respondê-la, foram definidos os seguintes indicadores de análise: trajetória histórica do CELLIJ, tipos de ações e projetos desenvolvidos, permanências e transformações nas práticas ao longo dos anos, impacto formativo do Centro na prática docente, além da produção e circulação de conhecimento e o espaço como mediador.

As fontes de dados utilizadas incluem documentos físicos arquivados, artigos, dissertações, teses, bem como informações obtidas por meio de entrevistas e da aplicação de questionário. Dessa forma, foram adotados como instrumentos metodológicos a análise documental, entrevista narrativa, entrevistas semiestruturadas e questionário estruturado.

Em relação ao primeiro objetivo específico - investigar o ato de contar história no CELLIJ, bem como os aportes teóricos utilizados -, os dados foram obtidos a partir das respostas aos questionários e às entrevistas. As análises consideraram as concepções de leitura e literatura infantil expressas pelos Cellijetes<sup>1</sup> e pela Coordenadora, o uso da contação de histórias como metodologia pedagógica, o planejamento e as estratégias de mediação descritas, os referenciais teóricos mencionados e o envolvimento dos mediadores com os textos trabalhados.

No que se refere ao segundo objetivo específico - definir o perfil do mediador de leitura do CELLIJ, enquanto estudante de licenciatura, destacando como a prática de contar história contribui para sua formação leitora e cultural -, os dados evidenciam aspectos como a

---

<sup>1</sup> No interior do Centro, esses participantes eram carinhosamente chamados de Cellijetes, denominação que reunia todos aqueles que mantinham algum vínculo com as atividades, estudos e práticas desenvolvidas no espaço

identidade leitora antes e após a experiência no CELLIJ, as transformações percebidas ao longo da formação, o sentido atribuído à vivência como mediador(a), a valorização cultural da leitura e da literatura, bem como o impacto dessa vivência no exercício docente e nas práticas de leitura em sala de aula. Esses dados foram obtidos por meio das respostas ao questionário, das entrevistas e da análise documental.

Em relação ao terceiro objetivo específico - analisar de que forma o espaço físico do CELLIJ contribuiu para a formação de leitores, considerando sua organização, ambientação e recursos como elementos mediadores da leitura -, a análise considerou as percepções dos participantes sobre a organização do espaço, sua ambientação e estímulos sensoriais, os recursos materiais e pedagógicos disponibilizados, as práticas de acolhimento e permanência, além da relação entre o espaço físico e o engajamento com a leitura. Os dados foram coletados por meio do questionário (aplicado via Google Forms) e de entrevistas realizadas com a coordenadora, com bolsistas e não bolsistas do CELLIJ.

A seguir, serão descritas as fundamentações teóricas e metodológicas que orientaram a adoção da abordagem quali-quantitativa, os procedimentos de análise documental, a aplicação do questionário e das entrevistas, a definição dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como os métodos de registro e análise dos dados obtidos.

### 2.2.1 A pesquisa quanti-qualitativa

Ao articular os aspectos quantitativos - que possibilitam mensurar transformações ao longo do tempo - com os qualitativos - que permitem uma análise mais profunda dos significados, valores e impactos dessas práticas na formação de leitores com perfis distintos (alunos de graduação, mestrado, doutorado, professores, bibliotecária) -, busca-se alcançar uma compreensão abrangente e contextualizada dos processos relacionados à contação de histórias.

A integração entre essas abordagens, conforme destacam Gatti (2006) e Minayo (2010), é fundamental para que a investigação contemple as múltiplas dimensões das práticas pedagógicas e culturais desenvolvidas no CELLIJ. Essa perspectiva evita a limitação da análise a uma simples operacionalização de variáveis, promovendo um olhar mais sensível às transformações e às relações estabelecidas no campo estudado.

Gatti (2006) nos alerta para a interdependência entre os conceitos de quantidade e qualidade ao afirmar que:

[...] é preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados e opostos. Epistemologicamente, quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma mensuração dessa grandeza sob certos critérios), e ela precisa ser interpretada qualitativamente pois, em si, seu significado é restrito. (Gatti, 2006, p. 3)

Complementando essa perspectiva, Minayo (2010) ressalta a importância da abordagem qualitativa para a compreensão de fenômenos sociais em profundidade:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2010, p. 14)

Dessa forma, a abordagem qualitativa assume papel central nesta investigação, pois permite compreender o fenômeno em seu contexto, especialmente por meio da escuta dos sujeitos e da análise das produções acadêmicas vinculadas ao CELLIJ.

Na seção seguinte, apresentamos os procedimentos de coleta e análise de dados adotados na pesquisa, com destaque para a análise documental, os questionários e as entrevistas realizadas com os diferentes sujeitos participantes.

### 2.2.2 Coleta de dados: análise documental

Para atingir os objetivos, optamos por uma pesquisa documental, que se revela como um procedimento metodológico decisivo nas ciências humanas e sociais, visto que grande parte das fontes - sejam escritas ou não - são frequentemente a base dos trabalhos investigativos. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, ela pode se configurar como “o principal caminho para a concretização da investigação ou, alternativamente, como um instrumento metodológico complementar” (Sá-Silva *et al.*, 2009, p. 13).

Em buscas, identificamos um acervo documental relevante sobre os projetos desenvolvidos no CELLIJ. De acordo com Certeau (1982), “entre o dado e o criado, e finalmente entre a natureza e a cultura, que ocorre a pesquisa” (p. 70). Desta forma, podemos afirmar com base nesse autor que a pesquisa não se dá nem no polo da pura objetividade “o dado” nem na invenção absoluta “o criado”, mas sim no entre - no espaço de articulação, interpretação e produção de sentido. Esse “entre” é fértil: é onde o sujeito pesquisador se movimenta para construir conhecimento.

Dentre esses materiais coletados estão drives com registros fotográficos, relatórios dos mais diversos projetos desenvolvidos, portfólios, pastas de atividades contendo registros das crianças, quadros com dados de bolsistas e não bolsistas, entre outros que serão mencionados ao longo da tese. Ainda com base em Certeu, podemos evocar a clássica dicotomia entre natureza e cultura, indicando que a pesquisa é sempre uma prática situada, ou seja, atravessada por contextos sociais, históricos e simbólicos.

Essa prática é fundamental para a credibilidade e a robustez da pesquisa, pois assegura que as conclusões não são baseadas em arbitrariedades, mas sim em evidências. Além disso, ao mencionar diferentes funções da evidência (descrição, demonstração, prova e refutação), enfatizamos a complexidade e a responsabilidade do pesquisador na seleção de dados, que deve ser feita com rigor e clareza, para que a pesquisa seja não apenas válida, mas também útil para o avanço do conhecimento.

Nesse sentido, as produções acadêmicas e científicas geradas ao longo dos 25 anos do CELLIJ são específicas de um acervo significativo, que exige uma análise detalhada e criteriosa. Para isso, nos dedicamos a um exame minucioso e catalográfico desses materiais, reconhecendo sua relevância para a compreensão da trajetória e das práticas do Centro. Como destaca Cellard (2008, p. 296), “a história social ampliou consideravelmente a noção de documento. Tudo o que é vestígio do passado, tudo o que é considerado como testemunho, é considerado como documento”. Essa perspectiva reforça a importância de investigar os registros históricos e acadêmicos do CELLIJ como testemunhos de sua evolução e impacto na formação de leitores literários ao longo dos anos.

Para tanto, foram coletados dados a partir de pesquisa documental, que estão cuidadosamente organizados e apresentados por meio de quadros e gráficos, a fim de proporcionar uma visualização clara e estruturada dos resultados. Essa estratégia metodológica permite uma articulação entre as informações, facilitando a análise e a interpretação dos dados, o que contribui para uma compreensão aprofundada da evolução do processo de contação de histórias no local da investigação ao longo do tempo.

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. (Certeau, 1982, p. 73)

Michel de Certeau, ao afirmar que “em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira”,

nos convida a compreender o ato de pesquisa como uma operação de deslocamento e ressignificação. No contexto desta tese, que investiga a trajetória do CELLIJ, esse gesto inicial se materializa na seleção de registros, práticas, memórias e materiais que, ao serem reunidos sob o olhar da pesquisadora, ganham novo estatuto: tornam-se documentos de uma história construída.

Recopiar, transcrever ou fotografar - como aponta Certeau - não são apenas atos técnicos, mas movimentos que atribuem sentido e valor a experiências vividas. Ao selecionar entrevistas, registros de atividades e produções teóricas do Centro, não apenas se guarda uma memória, mas se transforma essa memória em campo de análise. O que antes era parte do cotidiano das ações formativas do CELLIJ passa a ocupar outro lugar: o da narrativa histórica, o da tessitura reflexiva. Assim, a escrita desta tese também é, à maneira certeuniana, uma prática de deslocamento cultural - onde aquilo que era vivido se converte em linguagem, e aquilo que era prática se torna documento.

A análise documental abrange duas etapas. A primeira é dedicada a levantar a história do CELLIJ, visando compreender sua evolução, o contexto de sua fundação e funcionamento dentro da FCT/UNESP - Campus de Presidente Prudente. Para isso, a primeira ação consistiu na localização e coleta dos dados relativos à inauguração e ao funcionamento do CELLIJ, por meio de documentos oficiais, resoluções e portarias que atestam a sua criação e oficialização dentro da universidade. Esse levantamento documental permitiu estabelecer uma linha do tempo das primeiras ações de contações de histórias do Centro.

Realizamos uma análise documental dos registros e produções acadêmicas dos bolsistas e não bolsistas que passaram pelo CELLIJ ao longo dos anos. Essa investigação permitiu compreender de que forma sua atuação no Centro contribuiu para o desenvolvimento de pesquisas sobre contação de história. Observamos que, ao participarem das atividades com as crianças, esses alunos eram progressivamente incentivados a contribuírem com as pesquisas, escreverem artigos e investirem em sua formação acadêmica. O contato com a teoria, o planejamento das narrativas e, sobretudo, a experiência de contar história e perceber a recepção do público despertavam neles o interesse pela investigação acadêmica. Muitos ingressaram no CELLIJ sem um conhecimento prévio sobre pesquisa, mas, por meio da vivência prática e das reflexões fornecidas pelo grupo, foram incentivados para produzir conhecimento na área.

Ademais, é fundamental compreender que “é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso” (Sá-Silva et al., 2009, p. 8). No entanto, é necessário saber trabalhar com fontes



documentais, mesmo as mais limitadas, pois frequentemente elas são as únicas que podem fornecer esclarecimentos sobre determinadas situações.

Outro ponto importante dessa etapa foi a seleção e análise dos registros fotográficos e filmicos que documentam a história do CELLIJ, incluindo as mudanças ocorridas em sua estrutura física e nas atividades ao longo do tempo. Esses registros visuais são importantes para entender o contexto institucional e as transformações pelas quais o CELLIJ passou, refletindo seu crescimento e a evolução de suas práticas.

Por fim, todos os dados coletados estão organizados de forma sistemática e descritiva. Essa organização permite relacionar os documentos analisados com as teorias da Educação Literária, de modo a construir uma compreensão aprofundada da história do CELLIJ e de suas contribuições para a área de contação de histórias e formação de leitores, bem como de mediadores.

Assim, diante do exposto, o capítulo 3 será dedicado a traçar o histórico do CELLIJ desde sua criação em 1996 até 2022.

A segunda etapa da pesquisa concentra-se na sistematização das ações e práticas no CELLIJ, com ênfase nas que tratam diretamente da contação de história, da formação do mediador de leitura e na concepção do espaço, também como construtor de sentidos. Para isso, foi realizado um levantamento detalhado das publicações, apresentações e eventos vinculados aos projetos de extensão e outras iniciativas do Centro ao longo dos anos. Isso abrange tanto produções individuais quanto coletivas, apontando aquelas que refletem a contribuição do CELLIJ para a formação de professores e para o campo da educação. A análise desse material será ampliada ao longo da investigação, permitindo uma compreensão mais aprofundada do impacto do Centro nessas práticas.

Em seguida, realizamos a leitura e análise dos resumos das produções selecionadas, com o objetivo de extrair informações relevantes sobre os temas abordados, os objetivos propostos, as metodologias para contar histórias, os problemas investigados e as conclusões alcançadas. A partir dessa análise, elaboramos uma síntese dos dados, que permitiu identificar padrões, contribuições e lacunas nas produções realizadas pelos participantes do Centro.

Nesta etapa nos dedicamos à análise das contribuições acadêmicas e sociais produzidas pelos integrantes do CELLIJ ao longo de sua trajetória, com o objetivo de entender o impacto de suas atividades tanto no campo da pesquisa quanto nas práticas educacionais e da contação de histórias. O primeiro passo foi a identificação e estudo dos autores mais utilizados nos trabalhos acadêmicos produzidos pelos membros do CELLIJ. Para isso, realizamos uma

análise das referências bibliográficas presentes nas publicações selecionadas, com o intuito de mapear os principais autores e teorias que influenciaram as produções dos grupos. Este levantamento permitiu compreender as bases teóricas que orientaram as práticas de contação de histórias do CELLIJ e identificamos as tendências intelectuais predominantes ao longo do tempo.

Em seguida, sistematizamos as metodologias desenvolvidas pelo CELLIJ ao longo de sua história para a contação de história. A partir da análise das produções acadêmicas, é possível identificar os principais métodos e abordagens pedagógicas adotadas pelo grupo, com destaque para aqueles que se mostraram mais relevantes nas atividades de formação de professores e nas práticas de ensino-aprendizagem para a contação de histórias. A sistematização dessas metodologias ajuda a esclarecer a evolução das práticas pedagógicas do CELLIJ e seu papel a partir da contação de história na formação de leitores.

#### 2.2.6 Coleta de dados: o questionário

Com o propósito de analisar de que maneira a prática da contação de história foi desenvolvida no CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil – Maria Betty Coelho Silva) desde sua criação, em 1996, bem como refletir sobre suas práticas e contribuições teóricas para a formação de mediadores de leitura, adotou-se o questionário como um dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa. A opção por esse recurso metodológico se fundamenta em sua potencialidade de alcançar um número expressivo de participantes, com diferentes perfis e vínculos com o Centro, possibilitando a sistematização de informações relevantes tanto para análises quantitativas quanto qualitativas.

O questionário foi elaborado e aplicado por meio da plataforma Google Forms, no período de julho a agosto de 2025. O link de acesso foi encaminhado a ex-integrantes do CELLIJ por meio de contatos pessoais via WhatsApp, redes sociais e mensagens individuais, contando ainda com a colaboração da coordenadora do Centro à época. A participação ocorreu de forma voluntária, com garantia de confidencialidade, e os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

O instrumento foi estruturado em quatro blocos principais: Bloco A - Perfil dos participantes; Bloco B - Relação com o CELLIJ; Bloco C - Estudos no e a partir do CELLIJ; e Bloco D - Contribuições do CELLIJ. Ao todo, o questionário foi composto por 56 questões, incluindo perguntas fechadas, de múltipla escolha e abertas, o que possibilitou aos respondentes

não apenas fornecer informações objetivas, mas também narrar experiências, percepções e memórias relacionadas à sua trajetória no Centro.

O Bloco A teve como objetivo caracterizar os participantes, contemplando questões relativas a gênero, faixa etária, formação acadêmica, instituição de graduação, vínculo profissional e forma de participação no CELLIJ. Esses dados permitiram delinear um panorama do perfil dos mediadores de leitura e contadores de história que integraram o Centro ao longo dos anos, evidenciando a diversidade de áreas de formação e de modos de inserção no projeto, como bolsistas, voluntários ou colaboradores.

O Bloco B buscou aprofundar a relação dos participantes com o CELLIJ, investigando as atividades desenvolvidas, o impacto da experiência na formação leitora, o contato prévio com a prática da contação de história e, quando pertinente, o tipo de bolsa recebida. Essa seção possibilitou compreender de que maneira a vivência no Centro contribuiu para a ampliação do repertório leitor e para o desenvolvimento das práticas narrativas.

Já o Bloco C concentrou-se nos estudos teóricos e nas vivências formativas proporcionadas pelo CELLIJ, abordando a participação em eventos, os encontros de estudo promovidos pelo Centro, os autores e referenciais teóricos trabalhados, bem como a organização das sessões de contação de histórias e os recursos utilizados nas mediações. Também foram investigadas as percepções dos participantes sobre o espaço físico do CELLIJ, sua ambientação e a influência desses elementos nas práticas de mediação de leitura.

Por fim, o Bloco D voltou-se às contribuições do CELLIJ para além do espaço universitário, examinando os desdobramentos da atuação no Centro na trajetória profissional dos participantes e seu impacto na comunidade externa. As questões buscaram identificar práticas que permaneceram sendo adotadas em contextos profissionais posteriores, bem como refletir sobre o legado formativo construído pelo CELLIJ ao longo de sua história.

A utilização do questionário nesta pesquisa qualitativa fundamenta-se em uma abordagem compreensiva, na qual os sujeitos são reconhecidos como portadores de experiências significativas que, ao serem narradas, produzem sentidos sobre suas trajetórias (Minayo, 2010; Denzin; Lincoln, 2006). Nessa perspectiva, o questionário não se restringe à coleta de dados objetivos, mas se configura como um meio de acesso a memórias, percepções e afetos, contribuindo para a reconstrução da história e da atuação do CELLIJ sob o olhar daqueles que dele participaram.

Conforme apontam Lüdke e André (1986), o questionário pode se constituir em um instrumento relevante na pesquisa educacional quando possibilita apreender representações, atitudes e experiências dos participantes, desde que esteja coerente com os objetivos da

investigação. Nesse sentido, optou-se pela combinação de perguntas fechadas - que favorecem a categorização e a sistematização dos dados - e perguntas abertas, que permitem maior liberdade de expressão e acolhem a complexidade das narrativas individuais. Sobre esse aspecto, Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 262) destacam que as perguntas abertas oferecem ao informante a possibilidade de utilizar sua própria linguagem, reduzindo a interferência de respostas previamente delimitadas pelo pesquisador, embora exijam maior habilidade de escrita e organização do pensamento. As perguntas fechadas, por sua vez, apesar de limitarem as possibilidades de resposta, contribuem para a objetividade e comparabilidade dos dados.

Desse modo, a estrutura do questionário buscou equilibrar a necessidade de organização e sistematização das informações com a abertura necessária para acolher os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências no CELLIJ. Tal perspectiva dialoga com a compreensão de Franco (2008), ao afirmar que todo conteúdo escrito, falado ou simbolicamente expresso constitui ponto de partida para a análise, a qual exige processos interpretativos atentos tanto aos sentidos explícitos quanto aos latentes, sendo a contextualização elemento fundamental para garantir a relevância das interpretações (p. 16-17).

A elaboração e o envio dos questionários foram antecidos por um levantamento documental, a partir do qual foram identificados 193 nomes de ex-integrantes do CELLIJ. Esses dados foram obtidos por meio de relatórios impressos, listas de arquivos digitais, documentos armazenados no Drive institucional e informações fornecidas pela coordenação do Centro. Cabe ressaltar, contudo, que esse levantamento provavelmente não contempla a totalidade dos participantes ao longo dos 25 anos de existência do CELLIJ, uma vez que nem todos os colaboradores - especialmente voluntários não vinculados a bolsas - constavam nos registros oficiais. Era recorrente, inclusive, que participantes ingressassem inicialmente como voluntários e, em projetos posteriores, fossem contemplados com bolsas, o que sugere que o número total de integrantes pode ter sido superior ao registrado nesta pesquisa.

Dos 193 ex-integrantes identificados, 126 receberam diretamente o questionário via WhatsApp pessoal. Até o dia 1º de setembro de 2025, foram obtidos 50 questionários devidamente respondidos. Outras 64 pessoas não puderam ser localizadas, apesar das tentativas realizadas junto à coordenação do Centro, ao portal Alumni da UNESP, às redes sociais e a outras fontes digitais. Além disso, constatou-se que dois ex-integrantes haviam falecido.

A adoção do questionário está em consonância com a definição apresentada por Lakatos e Marconi (1985), que o compreendem como “um instrumento de coleta de dados composto por uma série ordenada de perguntas, respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (p. 178). Nessa direção, o questionário mostrou-se o instrumento mais adequado

para atender aos objetivos desta pesquisa, possibilitando o acesso a um volume significativo de informações e a uma diversidade de olhares sobre o CELLIJ, suas práticas de mediação e sua trajetória institucional. Mais do que um recurso técnico, o questionário configurou-se como um dispositivo de escuta e de rememoração, contribuindo para a construção de uma narrativa polifônica sobre os 25 anos de existência do Centro.

#### 2.2.4. Coleta de dados: a entrevista

No decorrer deste estudo, realizamos aprofundamentos metodológicos por meio de três frentes principais: análise documental, aplicação de questionário e realização de entrevistas. Esta última etapa teve como foco analisar, a partir das vozes dos participantes, como o ato de contar história foi ofertado no CELLIJ (Centro de estudos em Leitura e Literatura Infantil – Maria Betty Coelho Silva) desde a sua criação em 1996, refletindo sobre suas práticas e contribuições teóricas para a formação dos mediadores de leitura, além disso, investigar o ato de contar história no CELLIJ bem como os aportes teóricos utilizados, mas também definir o perfil do mediador de leitura do CELLIJ, enquanto estudante de licenciatura, destacando como a prática de contar história contribui para sua formação leitora e cultural e analisar de que forma o espaço físico do CELLIJ contribuiu para a formação de leitores, considerando sua organização, ambientação e recursos como elementos mediadores da leitura.

A entrevista foi escolhida como estratégia metodológica por sua potencialidade em permitir que os sujeitos participantes da pesquisa pudessem elaborar narrativas a partir de suas próprias experiências, oferecendo à pesquisadora a possibilidade de captar sentidos que não se expressam com a mesma riqueza por meio de outras técnicas. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. As autoras ainda destacam que a entrevista se torna “sobremaneira eficaz na obtenção das informações”, pois permite “correções necessárias solicitando esclarecimentos e adaptações”.

A metodologia utilizada foi a entrevista semiestruturada, uma forma flexível de conversação orientada por um roteiro previamente elaborado, mas aberta a digressões e aprofundamentos que surgem no diálogo, ela é “indicada para coletar informações com um grupo homogêneo de pessoas” (Manzini, 2020, p. 44). Essa modalidade é especialmente útil quando se busca compreender experiências subjetivas, interpretações pessoais e significados

atribuídos às vivências. Como afirma André (2001), a “entrevista semiestruturada permite equilibrar a comparabilidade dos dados com a profundidade da escuta”, sendo amplamente adotada em pesquisas qualitativas com foco educativo.

A escolha pela entrevista semiestruturada justificou-se por atender de forma mais adequada aos objetivos desta tese. Esse tipo de entrevista possibilitou a elaboração prévia de um roteiro com perguntas abertas, a aplicação junto a um grupo pequeno e relativamente homogêneo, além de oferecer flexibilidade para incluir questões adicionais que aprofundassem as reflexões do entrevistado, permitindo, assim, a análise qualitativa dos dados (Manzini, 2020).

O roteiro de entrevista elaborado para esta pesquisa foi estruturado em torno de temas específicos a serem discutidos com o grupo selecionado, com o propósito de “explorar o mundo vivido e como ele toma sentido para o entrevistado” (Manzini, 2020, p. 54). Os participantes parecem ter vivenciado experiências semelhantes, ainda que em momentos e contextos distintos. “Um bom roteiro na entrevista semiestruturada deve garantir ao pesquisador, pelo menos parcialmente e intencionalmente, coletar todas as informações desejadas” (Manzini, 2020, p. 69). Nesse sentido, o roteiro foi organizado em quatro blocos temáticos, definidos a partir dos objetivos geral e específicos da tese, utilizando a abordagem fenomenológica.

Bloco 1 - Práticas e trajetória no CELLIJ: investigou-se a rotina dos participantes no Centro, os tipos de atividades realizadas, as mudanças percebidas ao longo do tempo e a influência da vivência no CELLIJ na formação leitora e docente;

Bloco 2 - Contação de histórias e fundamentos teóricos: buscou-se compreender como as sessões de contação eram planejadas, quais autores e teorias orientavam as práticas e quais experiências foram mais significativas nesse contexto;

Bloco 3 - Formação do mediador de leitura: explorou-se de que forma os participantes percebem a formação recebida no CELLIJ, quais habilidades foram desenvolvidas e como essas experiências se refletem na prática profissional atual;

Bloco 4 - Espaço físico como mediador: investigou-se a importância do ambiente físico do CELLIJ na construção de vínculos com a leitura e com os leitores, reconhecendo o espaço como elemento constitutivo das práticas formativas.

Segundo Manzini (2020), a perspectiva fenomenológica entende a percepção como elemento central da experiência consciente, orientando a investigação para o modo como o mundo vivido adquire significado para cada entrevistado. Essa abordagem propõe que a análise das vivências ocorra em uma dimensão temporal: inicialmente, resgatam-se as experiências do

passado, em seguida, exploram-se aquelas do presente e, por fim, consideram-se as projeções de futuro.

As entrevistas foram aplicadas com um participante de cada uma das fases históricas do CELLIJ, refletindo os diferentes momentos da trajetória do Centro, totalizando três entrevistas realizadas, buscando garantir diversidade de olhares e experiências. Além dos selecionados, foi entrevistada a coordenadora do Centro. A seleção dos entrevistados seguiu critérios de intencionalidade e relevância para os objetivos da pesquisa, contemplando diferentes épocas, perfis de atuação e áreas de formação. As entrevistas ocorreram no mês de fevereiro e março de 2026, de forma remota, por meio da plataforma digital Google Meet, respeitando os princípios éticos da pesquisa e assegurando a autorização dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os registros das entrevistas foram gravados com a devida autorização, transcritos integralmente para análise com base na abordagem qualitativa, “o momento da transcrição representa mais uma experiência para o pesquisador e se constitui como uma pré-análise do material” (Manzini, 2020, p. 125).

Manzini (2020) destaca que, quando a transcrição é realizada pelo próprio pesquisador, a pré-análise se inicia nesse processo e não apenas posteriormente, pois é necessário definir antecipadamente os critérios que irão orientá-la. Ainda assim, a transcrição não consegue registrar todos os elementos presentes na entrevista, motivo pelo qual se fez necessário adotar padrões que garantissem maior fidelidade ao sentido do discurso e às mensagens implícitas. Com base nessas considerações, a transcrição das entrevistas foi realizada por meio do Tactiq (oi Tactiq.io), que é uma ferramenta baseada em inteligência artificial (IA) projetada para transcrever reuniões virtuais em tempo real. Neste caso utilizamos o Google Meet para realizar as entrevistas ao mesmo tempo em que essa extensão do google Chrome transformava o áudio da reunião/entrevista em texto escrito. Após a análise da primeira transcrição realizamos as devidas revisões e correções nas falhas ocorridas durante o uso desta ferramenta.

Com essa etapa, o estudo buscou aprofundar a compreensão do lugar do CELLIJ na trajetória de formação de seus participantes, reconhecendo a memória e a narrativa como elementos essenciais à construção do conhecimento. Como destaca Bosi (2003), ouvir os sujeitos é também “acolher seus tempos, suas percepções e afetos”, o que confere à pesquisa uma dimensão ética e sensível na reconstituição da história do Centro. Nesse sentido, a transcrição das entrevistas, por se tratar de uma proposta que possibilita registrar a oralidade de modo fidedigno, preservando aspectos discursivos relevantes à análise, sem comprometer a

clareza e a legibilidade do texto. Essa opção se alinha aos objetivos desta tese, que não busca apenas a recuperação de fatos, mas a valorização da experiência narrada em sua singularidade, de modo que as vozes dos ex-integrantes do CELLIJ possam ser ouvidas em sua inteireza e interpretadas no entrelaçamento entre memória, linguagem e formação.

### 2.2.5 Coleta de dados: a entrevista narrativa

Para esta pesquisa, optamos também pela realização de uma entrevista narrativa com Renata Junqueira de Souza, coordenadora do CELLIJ no período investigado. Essa decisão mostrou-se fundamental não apenas por responder aos objetivos propostos, mas sobretudo por possibilitar uma compreensão mais ampla dos sujeitos e de suas relações com o universo do Centro. Após a aplicação dos questionários e das entrevistas com os demais participantes, identificamos que ainda havia lacunas e aspectos que poderiam ser melhor esclarecidos pela coordenadora. Ao longo dos vinte e cinco anos de existência do CELLIJ, ela esteve diretamente envolvida e à frente de todas as iniciativas, configurando-se, assim, como uma fonte singular e indispensável para esta investigação.

A opção pela entrevista narrativa ganha ainda maior relevância quando refletimos sobre o papel daquele que conta. A coordenadora, ao rememorar sua trajetória junto ao CELLIJ, não apenas relata acontecimentos, mas também atribui sentidos às experiências vividas e compartilhadas. Nesse movimento, aproxima-se da figura do narrador descrita por Benjamin, cuja força reside justamente na capacidade de articular memória individual e coletiva, transformando a experiência em conhecimento a ser transmitido.

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é conta-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha da sua vida. [...] O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo. (Benjamin, 2008, p. 221).

A reflexão de Benjamin (2008) evidencia a centralidade do narrador como sujeito que transmite não apenas suas próprias vivências, mas também as experiências coletivas que incorpora ao longo da vida. Ao narrar, ele oferece conselhos e partilha saberes que ultrapassam a dimensão individual, configurando-se como mediador entre o vivido e o transmitido. Essa perspectiva contribui para compreender o papel do contador de histórias na formação leitora,



pois sua narrativa carrega marcas pessoais e, ao mesmo tempo, uma herança cultural que possibilita ao ouvinte acessar sentidos mais amplos da experiência humana.

À luz da concepção de Benjamin (2008), podemos compreender a coordenadora do CELLIJ como uma espécie de narradora, cuja experiência não se limita ao vivido individual, mas se amplia pelo contato com as vivências de tantos outros que passaram pelo Centro. Sua fala carrega a marca de uma memória coletiva, construída a partir da observação atenta e da participação contínua nas diferentes etapas do percurso institucional.

Nesse contexto, a narrativa da coordenadora não apenas reúne e transmite memórias coletivas, mas também assume uma dimensão formativa e reflexiva, aproximando-se da concepção apresentada por Moraes (2000, p. 81), “ela permite uma tomada reflexiva, na qual se identificam fatos constitutivos da própria formação”. Ao partilhar histórias de vida, quem narra reflete e avalia seu percurso, compreendendo o sentido do caminho trilhado e ressignificando suas experiências; ao mesmo tempo, quem “ouve (ou lê) a narrativa pode perceber o entrecruzamento de sua própria história com a narrada, abrindo a possibilidade de aprender com as experiências compartilhadas” Moraes (2012, p. 81).

Nesse sentido, Souza (2014, p. 42) enfatiza que as narrativas “[...] abrem muitas possibilidades de sentido, formação, compreensão e marcas biográficas da vida entre entrevistador e entrevistado, frente à partilha de experiências de vida e de percursos biográficos vinculados a projetos de pesquisa ou a práticas de formação”. Trata-se, portanto, de um movimento de construção conjunta de significados, em que memórias e experiências se entrelaçam, permitindo novas leituras sobre o vivido.

Com base nessas referências, elaboramos uma pergunta disparadora que orientou a entrevista com a coordenadora: “Gostaria de lhe pedir que me contasse um pouco sobre você e sobre a sua trajetória junto ao CELLIJ. Como esse espaço surgiu e se desenvolveu ao longo do tempo, que lugar ele ocupou em sua vida pessoal e profissional, e que significados teve para você. Sinta-se à vontade para narrar tudo o que lhe ocorrer - desde os princípios que orientaram a criação do CELLIJ, as práticas de contar histórias, os aportes teóricos que inspiraram esse trabalho, até o perfil dos mediadores formados e o papel do espaço físico na formação de leitores”.

A entrevista foi realizada em encontro presencial no dia 5 de fevereiro de 2026, previamente agendado, com duração aproximada de uma hora. O registro do encontro ocorreu em áudio e vídeo, mediante consentimento da entrevistada formalizado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando-se a utilização do material exclusivamente para fins acadêmicos. Como estratégia de apoio ao registro e à posterior sistematização do

corpus de análise, recorreu-se ao uso da ferramenta de inteligência artificial Tactiq (Tactiq.io), que possibilita a geração de transcrições em tempo real. Para viabilizar esse recurso, apesar de o encontro ter ocorrido presencialmente, foi aberta simultaneamente uma sala no Google Meet, permitindo a captura automática da transcrição durante o desenvolvimento da entrevista. Ressalta-se que a transcrição gerada pela ferramenta foi posteriormente revisada e conferida à luz do registro audiovisual, garantindo maior fidelidade ao relato da entrevistada.

O roteiro da entrevista foi estruturado de forma intencionalmente aberta, orientado por uma perspectiva narrativa, de modo a favorecer a evocação de memórias e experiências relacionadas à trajetória da participante, permitindo que a entrevistada conduzisse o fluxo de sua narrativa com relativa autonomia a partir de uma questão disparadora inicial.

Posteriormente, o material foi submetido a uma leitura compreensiva-interpretativa, em consonância com a perspectiva apresentada por Souza (2014). O processo de análise buscou identificar recorrências, singularidades e sentidos atribuídos pela coordenadora às diferentes fases do CELLIJ, relacionando-os aos demais dados da pesquisa (questionários e entrevistas). Essa abordagem permitiu evidenciar não apenas a historicidade das práticas do Centro, mas também os significados construídos pela coordenadora em sua trajetória pessoal e profissional, em diálogo constante com os objetivos desta tese.

O planejamento e a condução da entrevista narrativa foram orientados pelas fases e diretrizes sistematizadas por Germani (2022), as quais se encontram descritas no quadro a seguir.

Quadro 1 - Fases e regras da entrevista narrativa

| <b>FASES</b>            | <b>REGRAS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Preparação</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração do tema.</li> <li>- Realização de leituras exploratórias.</li> <li>- Consulta de documentos.</li> <li>- Escolha de participantes.</li> <li>- Determinação dos objetivos da pesquisa.</li> <li>- Elaboração de questões que reflitam os interesses da pesquisa.</li> </ul>                                                                                                                                                           |
| <b>Iniciação</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparação de um clima propício e informal, ausente de distrações e interrupções.</li> <li>- Formulação do tópico inicial para a narração.</li> <li>- Emprego de estímulos visuais, quando for o caso.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Narração Central</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lançar uma única questão (questão disparadora/geradora).</li> <li>- Escutar ativamente, sem interromper.</li> <li>- Mostrar sinais não-verbais de encorajamento, como um simples balançar de cabeça.</li> <li>- Moderar o grau de contato visual.</li> <li>- Deixar a pessoa entrevistada expressar as suas emoções.</li> <li>- Estimular a pessoa entrevistada a contar a sua história.</li> <li>- Aguardar sinais de finalização.</li> </ul> |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter o processo de narração com perguntas abertas (por exemplo: "Que aconteceu então?", "Explique-me melhor esse momento.", "Pode</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Fase de Questionamentos<br/>(ou Fase de Perguntas)</b> | descrever-me essa situação?", "Como é que se sentiu?", "Pode falar-me mais sobre...", "Como é que lidou com...", "Haveria alguma coisa que gostaria de acrescentar?").<br>- Permitir livre argumentação da pessoa entrevistada.<br>- Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes.<br>- Não discutir sobre contradições.<br>- Não fazer perguntas do tipo "por quê?".<br>- Lançar tópicos de acontecimentos que ainda não foram narrados pela pessoa entrevistada. |
| <b>Fase Conclusiva</b>                                    | - Parar de gravar.<br>- Podem ocorrer conversas informais, em que a pessoa entrevistada fornece mais informações relevantes para a pesquisa.<br>- Fazer os apontamentos necessários imediatamente após a entrevista.                                                                                                                                                                                                                                                     |

Fonte: Germani, 2022, p. 76-77.

Assim, a entrevista narrativa com a coordenadora, ao trazer uma visão ampla e longitudinal sobre os vinte e cinco anos do CELLIJ, nos indica que “a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida” (Bondía, 2002, p. 29). Neste sentido, ela complementa e dialoga com os questionários e entrevistas anteriormente realizados, compondo um quadro mais consistente e aprofundado de análise sobre as práticas, significados e contribuições do Centro na formação de mediadores de leitura.

#### 2.2.6 Os sujeitos

A caracterização dos sujeitos constitui etapa fundamental desta pesquisa, uma vez que permite compreender o perfil formativo, profissional e acadêmico daqueles que participaram do estudo, além de situar o modo como estabeleceram suas relações com o CELLIJ. Para tanto, foram considerados dois grupos principais: os respondentes do questionário e os participantes das entrevistas. Os primeiros são apresentados a partir de um conjunto de gráficos que delineiam aspectos como gênero, faixa etária, tempo de atuação docente, etapas de ensino em que lecionam, formação inicial e continuada, bem como o tipo e a duração do vínculo estabelecido com o CELLIJ. Já os sujeitos das entrevistas são detalhados em suas trajetórias, possibilitando uma análise qualitativa mais aprofundada sobre suas experiências no Centro e sobre os significados atribuídos a essa vivência. A seção também contempla a discussão em torno da identidade dos chamados “Cellijetes”, categoria que emerge como forma de reconhecimento e pertencimento ao grupo. Esses elementos, sistematizados posteriormente na matriz de categorias, configuram a base empírica sobre a qual se desenvolvem as análises, articulando dados quantitativos e qualitativos para oferecer uma visão abrangente dos participantes da pesquisa.

### **2.2.6.1. Quem são os Cellijetes?**

Nesta tese, optou-se por não separar rigidamente os procedimentos metodológicos da análise dos dados. Ao contrário, a coleta, a organização e a interpretação das informações são apresentadas de forma articulada ao longo dos capítulos, permitindo que o leitor acompanhe, de maneira mais integrada, o percurso investigativo e a construção das interpretações. Nesse contexto, considerou-se relevante, neste capítulo, apresentar quem são os sujeitos que participaram do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), a partir das respostas ao formulário aplicado e das entrevistas narrativas realizadas, incluindo questões de caráter pessoal e formativo. No interior do Centro, esses participantes eram carinhosamente chamados de Cellijetes, denominação que reunia todos aqueles que mantinham algum vínculo com as atividades, estudos e práticas desenvolvidas no espaço. Situar quem são essas pessoas e onde se encontram atualmente torna-se um passo importante, pois essas informações constituem a base para a compreensão das respostas e dos documentos analisados nos capítulos seguintes, que se aprofundam nos aspectos históricos do CELLIJ, nas práticas de contação de histórias, na mediação de leitura e na configuração do espaço como ambiente formador.

A partir da caracterização dos sujeitos entrevistados - entre eles a coordenadora do Centro e os participantes que atuaram diretamente nas atividades formativas - é possível delinear o perfil dos chamados Cellijetes, compartilhando práticas de mediação de leitura, contação de histórias, estudos teóricos e atividades de extensão voltadas à formação de leitores. Nesse sentido, os Cellijetes configuram-se como uma comunidade formativa marcada pela vivência coletiva em torno da literatura infantil e juvenil, na qual a aprendizagem ocorre tanto pela reflexão teórica quanto pela experiência prática com a mediação literária.

O grupo apresenta um perfil heterogêneo no que se refere às trajetórias acadêmicas e profissionais, reunindo estudantes de graduação, pós-graduação e professores em diferentes momentos de formação. Apesar dessa diversidade, as narrativas das entrevistas revelam elementos comuns que caracterizam a experiência de participação no CELLIJ. Entre eles destacam-se o envolvimento com práticas de contação de histórias, a participação em atividades de organização e mediação do acervo literário, a elaboração de propostas formativas voltadas à infância e a atuação em projetos de extensão que aproximam a universidade da comunidade. Tais experiências contribuem para a constituição de um percurso formativo no qual os participantes desenvolvem competências relacionadas à leitura literária, à mediação cultural e à formação de leitores. Essa perspectiva aproxima-se da compreensão de educação literária

como processo de construção de experiências significativas com a literatura, no qual o leitor se forma pela interação estética com o texto e pela partilha coletiva das leituras (Cosson, 2014).

A atuação dos Cellijetes também se caracteriza pela dimensão da mediação de leitura, entendida como prática que possibilita o encontro entre leitores e obras literárias em contextos sociais e culturais específicos. Ao participarem das atividades do Centro, os integrantes do grupo desenvolvem estratégias de leitura, narrativas orais, expressões corporais e recursos lúdicos que ampliam as possibilidades de aproximação das crianças com a literatura. Nesse processo, a experiência coletiva de formação favorece a constituição de mediadores sensíveis à dimensão estética da leitura, aspecto que dialoga com a reflexão de Michèle Petit (2009), ao destacar o papel do mediador como aquele que cria pontes entre sujeitos e textos, possibilitando a apropriação simbólica da literatura.

Nesse contexto, a coordenadora Renata Junqueira de Souza ocupa um lugar estruturante na constituição do grupo. Como idealizadora e coordenadora do CELLIJ por aproximadamente vinte e cinco anos, sua atuação foi decisiva para a criação das condições institucionais, pedagógicas e acadêmicas que possibilitaram a formação dos Cellijetes. Mais do que uma função administrativa, sua coordenação implicou a orientação de pesquisas, a organização de projetos de extensão, a formação de mediadores de leitura e a articulação de redes de pesquisadores que deram sustentação às atividades do Centro. Assim, a presença da coordenadora integra o próprio perfil dos Cellijetes, na medida em que sua atuação orienta e inspira as práticas formativas do grupo, constituindo uma liderança pedagógica e intelectual que mobiliza os participantes em torno de um projeto coletivo de formação leitora.

Dessa forma, o perfil dos Cellijetes pode ser compreendido como o de um grupo que se constrói na intersecção entre ensino, pesquisa e extensão, articulando práticas de mediação de leitura, estudos teóricos e ações culturais voltadas à comunidade que compartilham uma mesma concepção de literatura como experiência estética e formadora. Nesse sentido, o grupo configura-se como um espaço de circulação da leitura e de produção de conhecimento sobre literatura infantil e juvenil, reafirmando a compreensão de que as práticas leitoras se constroem socialmente em contextos específicos de mediação e interação (Chartier, 1998) e que o acesso à literatura constitui dimensão essencial da formação humana (Candido, 1995).

Compreender quem são esses sujeitos e como se instituíram enquanto participantes do CELLIJ permite, portanto, situar o contexto humano e formativo no qual se inscrevem as experiências narradas ao longo desta pesquisa. A partir dessa caracterização inicial, o capítulo seguinte dedica-se ao registro e à análise dos dados produzidos, explorando de forma mais aprofundada as práticas, as memórias e as experiências vivenciadas no Centro. Nesse

movimento, busca-se evidenciar como as ações desenvolvidas no CELLIJ - especialmente as práticas de contação de histórias e mediação de leitura - contribuíram para a formação de mediadores e para a consolidação do espaço como referência na promoção da literatura infantil e juvenil e na formação de leitores ao longo de mais de duas décadas de atuação.

### **2.2.6.2. Os sujeitos do questionário**

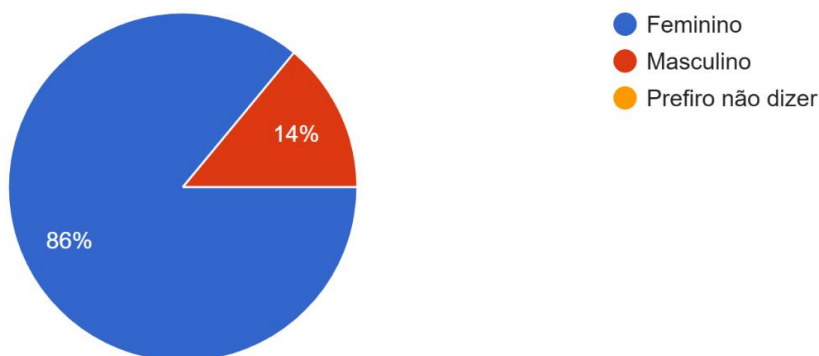
A seleção dos sujeitos da pesquisa foi realizada de forma criteriosa e fundamentada, buscando garantir a diversidade de experiências e a representatividade necessária para atender aos objetivos da investigação. O processo foi iniciado a partir de um levantamento documental que permitiu identificar 193 nomes de ex-integrantes do CELLIJ, extraídos de registros como relatórios impressos, listas de arquivos digitais, documentos do Drive institucional e informações fornecidas pela coordenação do Centro. “A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar as diferentes representações sobre o assunto em questão” (Bauer & Gaskell, 2008, p. 68).

Entretanto, é importante destacar que esta listagem, embora ampla, possivelmente não contempla a totalidade dos participantes ao longo dos 25 anos de existência do CELLIJ. Isso se deve, sobretudo, ao fato de que muitos colaboradores - especialmente os voluntários não vinculados a bolsas - não apareciam nos registros oficiais. Era comum que alguns integrantes iniciassem sua atuação como não bolsistas e, em momentos posteriores, passassem a integrar projetos com bolsa de iniciação científica ou extensão. Assim, é plausível considerar que o número real de participantes tenha sido superior ao identificado nesta pesquisa.

Do total de nomes levantados, 127 ex-integrantes foram contatados por meio de seus números de WhatsApp, com o envio direto do questionário de pesquisa via Google Forms. Até o dia 1 de setembro de 2025, 50 retornaram devidamente preenchidos. Outras 64 pessoas não puderam ser localizadas, mesmo após buscas em redes sociais, no portal Alumni da UNESP, e com o auxílio da coordenação do CELLIJ. Além disso, foi identificado que dois ex-integrantes já haviam falecido.

Passamos agora a partir das respostas do questionário traçar o perfil desses respondentes. O questionário foi dividido em quatro partes, a primeira diz respeito ao perfil dos sujeitos respondentes e será evidenciada neste subitem, as respostas as partes posteriores (vide Apêndice 1) relativas à prática e atuação no Centro serão expostas nos capítulos 3, 4, 5 e 6. Pois, os Cellijetes foram divididos de acordo com o(s) ano(s) de sua atuação.

Gráfico 1 - Gênero dos respondentes do questionário



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2025.

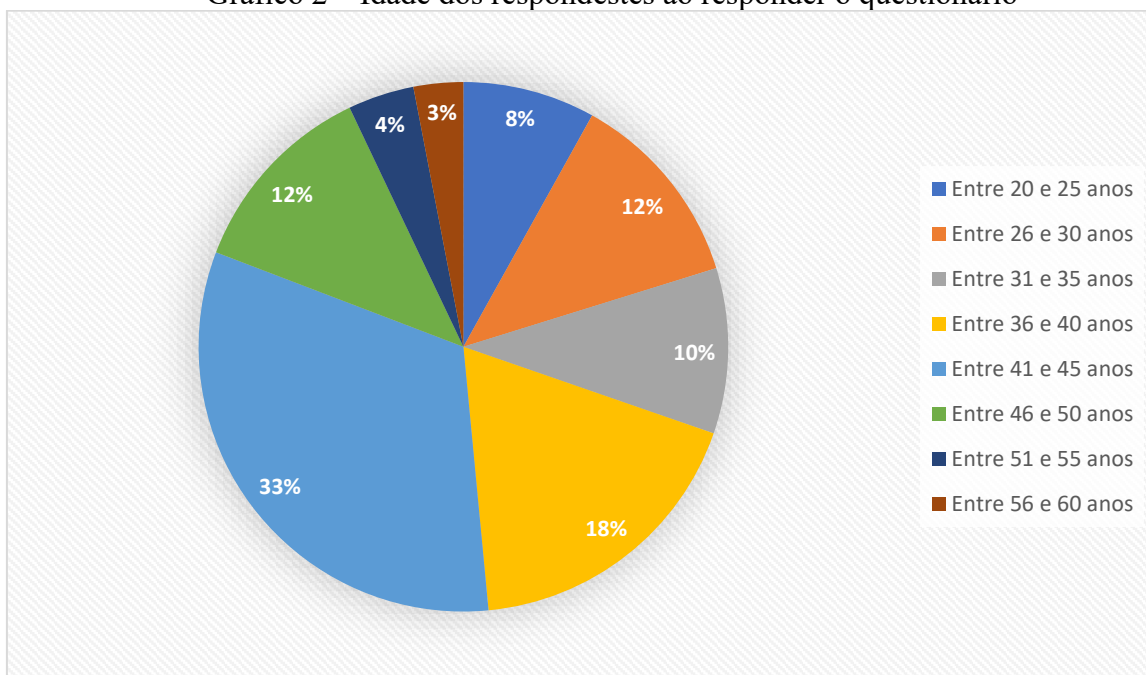
Dos 50 respondentes, 43 são mulheres (86%) e 7 são homens (14%), evidenciando a predominância feminina no CELLIJ. Esse perfil reflete tanto o histórico dos cursos de licenciatura e pedagogia quanto o campo da mediação de leitura, tradicionalmente ocupado por mulheres. Santos (2013, p. 35) destaca que “as mulheres foram, ao longo do tempo histórico da contação de histórias, guardiãs muito importantes dos textos de tradição oral”.

Essa tendência acompanha padrões nacionais: mais de 70% do corpo docente da educação básica é feminino, sendo “um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe” (Vianna, 2013, p. 163). De fato, “no Brasil, a maciça presença de mulheres no magistério do ensino primário refere-se a um longo processo que tem início durante o século XIX” (Vianna, 2013, p. 164).

A contação de histórias remete à figura materna e outras mulheres próximas, que cuidam, acalentam e educam seus filhos por meio da narrativa oral. Mota e Arapiraca (2019, p. 3) afirmam que “a figura da mulher que cuida, acalenta e educa seus filhos através da contação de histórias é genuína, mas é apenas a ponta do novelo de linha que leva a outros pontos dessa relação”.

A predominância feminina na educação também reflete a divisão sexual do trabalho: “a constatação de uma maioria absoluta de mulheres no magistério na década de 1990 relaciona-se, ainda que indiretamente, com a dinâmica do mercado de trabalho e, nela, a divisão sexual do trabalho e a configuração das chamadas profissões femininas” (Vianna, 2013, p.165). Atualmente, o forte caráter feminino persiste, com 97,9% das mulheres na Educação Infantil e 82,2% no Ensino Fundamental (Vianna, 2013, p.166).

Gráfico 2 – Idade dos respondentes ao responder o questionário

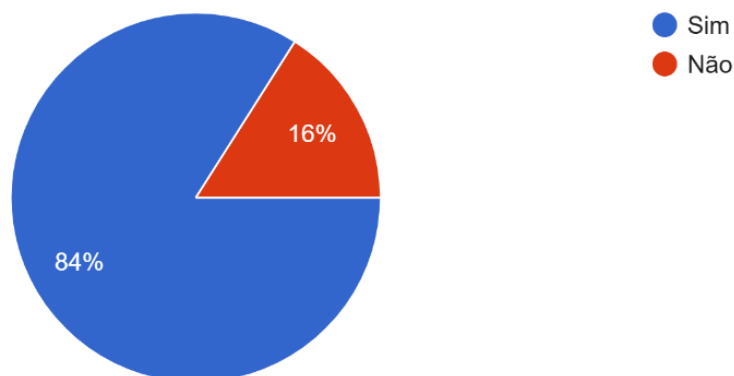


Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

No que se refere ao perfil etário dos participantes, os dados apresentados no Gráfico 2 indicam uma predominância de respondentes na faixa entre 41 e 45 anos (33%), seguida pelo grupo de 36 a 40 anos (18%), o que evidencia uma concentração significativa entre 36 e 45 anos. As faixas de 26 a 30 anos e de 46 a 50 anos correspondem, cada uma, a 12% dos participantes, enquanto os grupos de 31 a 35 anos (10%) e de 20 a 25 anos (8%) aparecem com menor representatividade. As idades superiores a 50 anos somam percentuais reduzidos, individualmente inferiores a 5%. Esse recorte etário revela um conjunto majoritariamente composto por adultos em etapa de consolidação profissional, aspecto relevante para a análise dos dados, uma vez que sugere a presença de sujeitos com trajetória formativa e experiência acumulada no campo investigado. Ao mesmo tempo, a participação de diferentes gerações, ainda que em proporções distintas, amplia o conjunto de perspectivas, contribuindo para a compreensão mais plural das práticas e concepções abordadas na pesquisa.



Gráfico 3 – É atualmente professor(a)

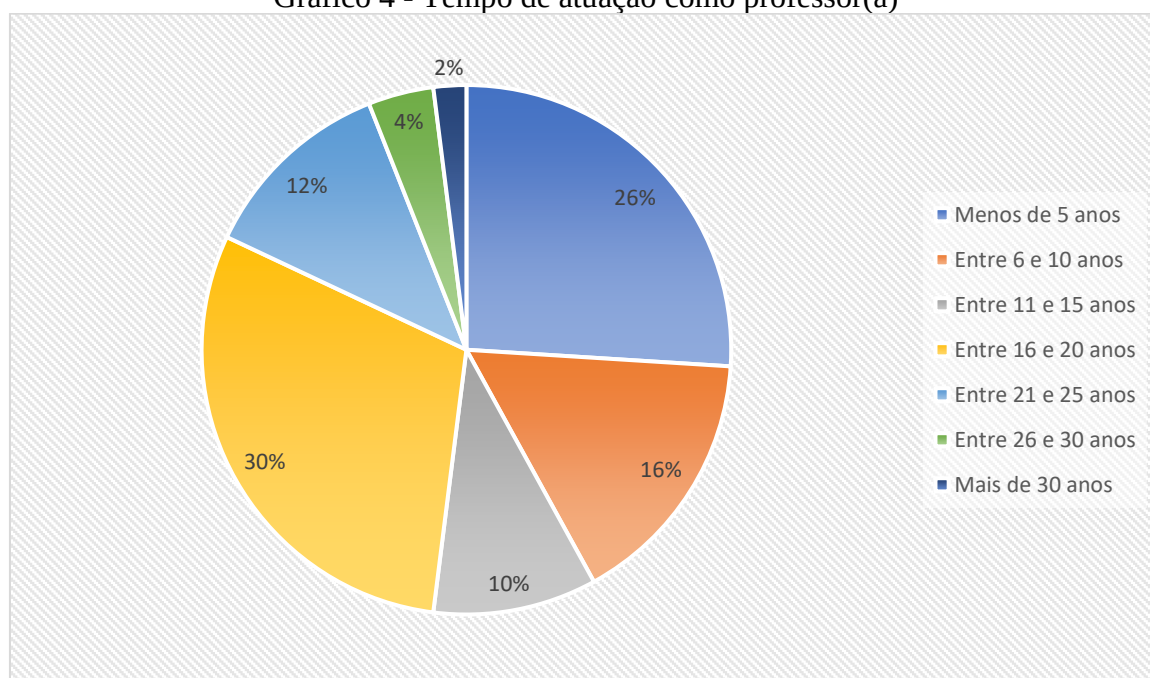


Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2025.

No que se refere à atuação profissional dos participantes, o Gráfico 3 evidencia que a ampla maioria dos respondentes (84%) declarou estar atuando como professor(a), enquanto 16% afirmaram não estar exercendo a docência no momento da pesquisa. Esse dado confirma que o questionário alcançou predominantemente sujeitos inseridos diretamente no contexto educacional, o que fortalece a pertinência das análises desenvolvidas, especialmente quando se consideram práticas pedagógicas, como a contação de história, mediação de leitura e experiências formativas.

Ao mesmo tempo, a presença de um percentual menor de participantes que não estão em exercício docente amplia o escopo interpretativo da investigação, uma vez que pode incluir profissionais vinculados à gestão, à formação, à pesquisa ou a outras áreas correlatas. Assim, o perfil profissional dos respondentes contribui para conferir consistência empírica ao estudo, ancorando-o majoritariamente na experiência concreta da docência, sem, contudo, restringi-lo exclusivamente a ela.

Gráfico 4 - Tempo de atuação como professor(a)



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

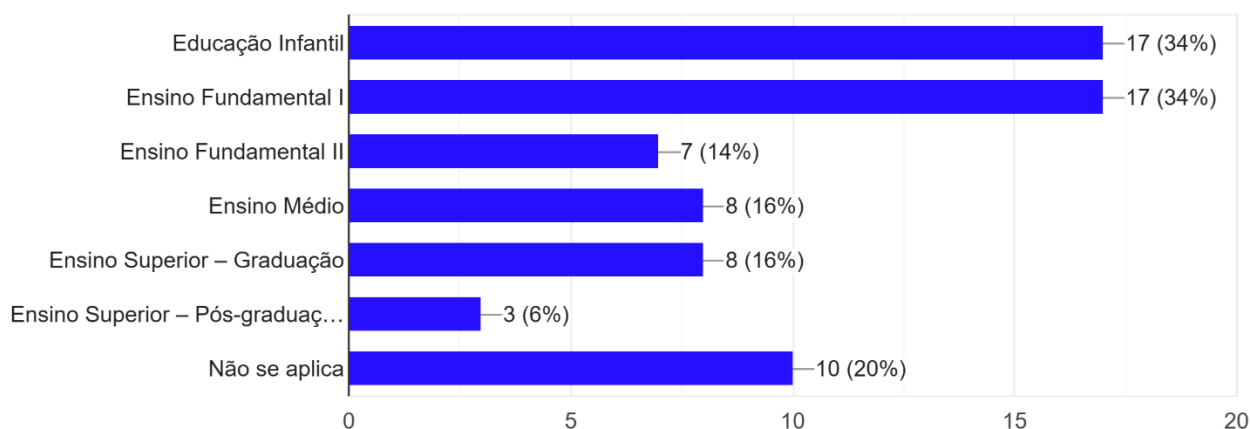
A análise da experiência docente dos participantes evidencia padrões que refletem diferentes momentos da carreira profissional e distintas formas de relação com o CELLIJ. O grupo mais numeroso concentra-se entre docentes com 16 a 20 anos de experiência, correspondendo a 30% da amostra, seguido daqueles com menos de cinco anos de atuação (26%). Essa distribuição sugere a coexistência de dois perfis docentes: de um lado, professores consolidados, com trajetórias longas e estruturadas, capazes de refletir criticamente sobre suas práticas e sobre a influência do CELLIJ em sua formação, em consonância com a fase de diversificação e afirmação profissional descrita por Huberman (1995); de outro, docentes em início de carreira, que se encontram em fase de experimentação e construção profissional, para os quais a contação de história e a mediação de leitura no Centro pode exercer um impacto formativo mais imediato e transformador (Tardif, 2014).

Embora numericamente reduzida - os participantes com mais de 25 anos de docência -, essa presença revela-se qualitativamente significativa, pois se trata de sujeitos que atuam como detentores da memória institucional e referências fundamentais para a reconstrução histórica do CELLIJ. Suas narrativas e perspectivas contribuem para compreender não apenas as transformações nas práticas de contação de história e mediação de leitura, mas também os processos de consolidação formativa e cultural que atravessaram as diferentes fases do Centro,

corroborando a importância das trajetórias docentes na constituição da história das instituições educativas (Goodson, 1995; Nóvoa, 1992).

Assim, a diversidade etária e de tempo de experiência docente entre os Cellijetes evidencia que o Centro pode ter atuado como espaço plural de formação, capaz de atender tanto docentes em fase de consolidação quanto iniciantes, contribuindo simultaneamente para a preservação da memória institucional e para o estímulo à inovação pedagógica. Essa articulação reforça o caráter formativo, histórico e intergeracional do Centro. O que pode consolidá-lo no campo da leitura e da literatura infantil e juvenil como referência aos alunos da FCT/UNESP.

Gráfico 5 - Etapa de ensino que leciona atualmente



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2025.

A análise da atuação dos participantes nas diferentes etapas de ensino evidencia padrões claros e alinhados à proposta formativa do CELLIJ. As maiores concentrações estão na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, com 34% dos respondentes em cada etapa, indicando uma atuação fortemente voltada às primeiras experiências educativas. Esse perfil é consistente com o foco do Centro na literatura infantil e juvenil e na formação de mediadores de leitura desde cedo, já que o Centro atuou principalmente com alunos do curso de Pedagogia, que forma docentes para atender as etapas iniciais de ensino (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I).

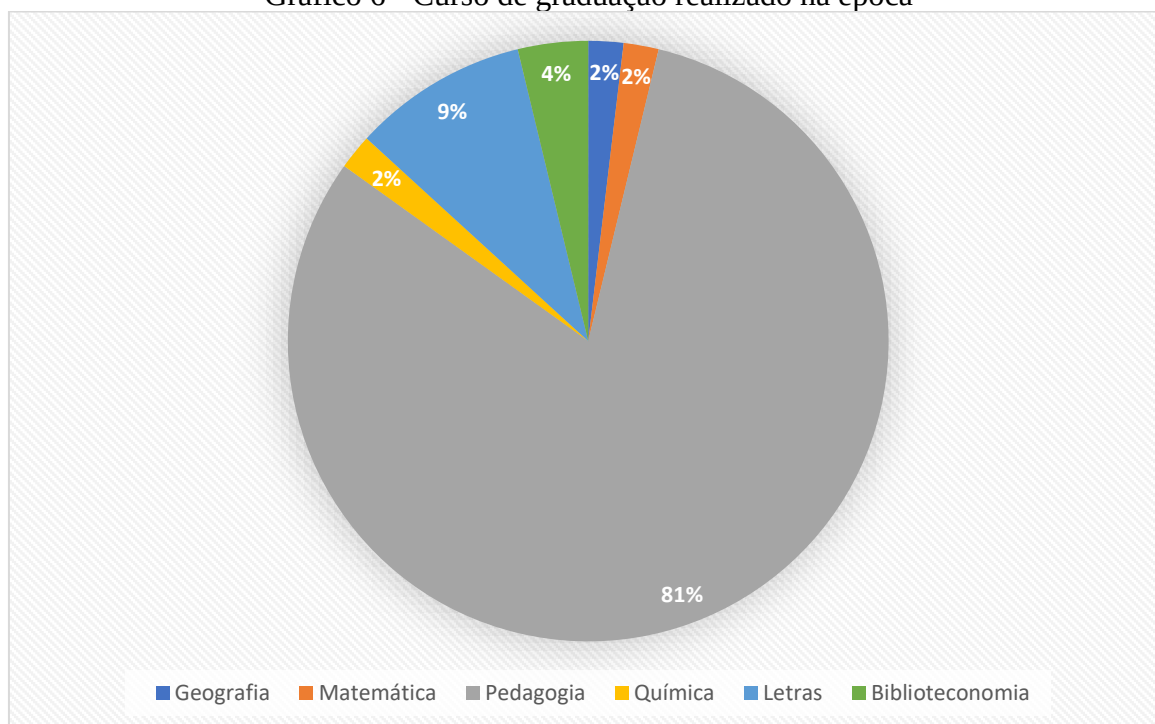
A presença expressiva de ex-participantes que atuam no Ensino Fundamental II (14%) e no Ensino Médio (16%) indica que os conhecimentos e experiências construídos no âmbito das práticas de contação de história e mediação de leitura tendem a reverberar para além do espaço formativo original. Esse dado sugere que tais docentes possivelmente incorporaram, ressignificaram e mobilizaram essas aprendizagens em suas próprias salas de aula, ampliando

o alcance das ações desenvolvidas pelo Centro – iremos verificar e aprofundar a discussão no capítulo 7. Assim, evidencia-se um movimento de multiplicação formativa, no qual a preparação de contadores de história e mediadores de leitura produz efeitos que se irradiam por diferentes etapas da educação básica, conferindo abrangência e continuidade às experiências

No âmbito do Ensino Superior, verifica-se a atuação de egressos tanto na graduação (16%) quanto na pós-graduação (6%), o que indica a continuidade de trajetórias acadêmicas vinculadas à formação de professores e à pesquisa. Parte desses respondentes, inclusive, pode ter participado do Centro ainda como estudantes de pós-graduação, o que reforça a dimensão formativa do CELLIJ em diferentes níveis de inserção acadêmica. Tal presença evidencia que sua influência ultrapassa os limites da educação básica, consolidando-se também como espaço de formação avançada, produção de conhecimento e articulação entre teoria e prática pedagógica, em consonância com a compreensão de que as trajetórias docentes e institucionais se constroem em diálogo com os contextos de formação e pesquisa (Goodson, 1995).

O grupo classificado como “Não se aplica” (20%) inclui aqueles que atualmente não atuam em sala de aula, englobando profissionais em transição, funções administrativas ou de gestão educacional, bem como sujeitos cuja trajetória docente se encontra temporariamente interrompida.

Gráfico 6 - Curso de graduação realizado na época



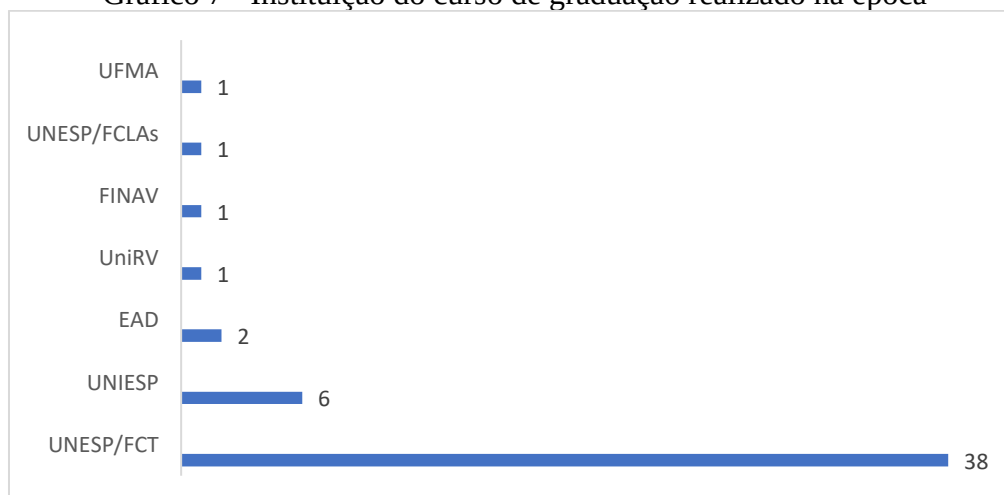
Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A predominância do curso de Pedagogia, correspondente a 81% dos participantes, evidencia o vínculo direto do CELLIJ com a formação inicial de professores voltados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse dado confirma o caráter estruturante do Centro como espaço privilegiado de formação discente, atuando na interface entre teoria e prática, de modo a articular os saberes acadêmicos e os saberes experienciais indispensáveis ao exercício da docência (Tardif, 2014).

As demais áreas aparecem em menor proporção, mas com relevância para a diversidade de perfis: Letras (9%), Biblioteconomia (4%) e outros cursos, como Geografia, Matemática e Química, com 2% cada. Essa heterogeneidade, embora residual, amplia o alcance das práticas de mediação literária, ao incluir sujeitos de áreas que dialogam com a linguagem, a leitura e o conhecimento científico. Essa composição plural, ainda que minoritária, demonstra a capacidade do CELLIJ de se constituir como espaço interdisciplinar, favorecendo o trânsito de práticas e concepções pedagógicas entre diferentes campos do saber (Goodson, 1995; Nóvoa, 1992).

A centralidade da Pedagogia, entretanto, permanece como núcleo identitário da participação, o que explica tanto a predominância da atuação profissional dos respondentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I conforme o Gráfico Curso de graduação realizado na época, quanto sua relação com o predomínio feminino entre os participantes de acordo com o Gráfico Gênero dos respondentes do questionário. Nesse sentido, o CELLIJ não apenas reflete a configuração social e histórica da formação docente, mas também tende a ir se consolidando como espaço de fortalecimento da identidade profissional e de valorização das práticas formativas voltadas às primeiras etapas da escolarização.

Gráfico 7 - Instituição do curso de graduação realizado na época



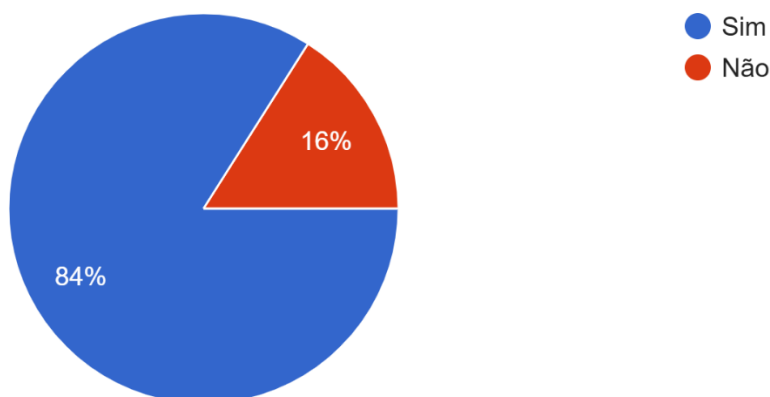
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2025.

A análise das instituições de graduação dos participantes do CELLIJ revela uma predominância clara da Universidade Estadual Paulista - UNESP, especificamente o campus de Presidente Prudente (FCT), com 38 respondentes. Essa concentração evidencia o vínculo histórico e geográfico do Centro com a formação de professores no contexto regional, reforçando seu papel como espaço de formação complementar, articulado à universidade e à prática profissional docente (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014). Tal relação próxima ao contexto universitário favorece a construção de saberes docentes mediados pela experiência prática, alinhando-se às perspectivas que entendem a formação docente como processo contínuo, interativo e situado (Goodson, 1995; Huberman, 1995).

Outras instituições aparecem com menor representatividade no conjunto dos dados, como a Centro Universitário de Presidente Prudente (UNIESP) com seis participantes, a modalidade Educação a Distância (EAD), dois, além de Universidade federal do Maranhão (UFMA), Faculdade de Ciências e Letras da Unesp (FCLAs), Faculdades Integradas de Naviraí (FINAV) e Universidade de Rio Verde (UNIRV), cada uma com um participante. Ainda que numericamente menos expressivas, essas vinculações evidenciam que o CELLIJ acolheu sujeitos provenientes de distintos contextos acadêmicos, revelando abertura a trajetórias formativas diversas e capacidade de diálogo com múltiplos percursos institucionais.

Importa destacar que muitos desses participantes atuaram no Centro como colaboradores externos, em decorrência de parcerias estabelecidas entre a Universidade e escolas públicas, não se restringindo à condição de bolsistas. Entre eles, havia estudantes de pós-doutorado, mestrado e doutorado, oriundos de diferentes áreas e universidades, o que ampliou o repertório teórico-metodológico presente nas ações desenvolvidas. Essa pluralidade formativa, ainda que quantitativamente limitada, pode ter contribuído para o enriquecimento das práticas de mediação de leitura, favorecendo a circulação de saberes e experiências docentes em variados contextos educacionais, conforme apontam as discussões sobre formação e saberes docentes (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014).

Gráfico 8 - Curso de pós-graduação realizado

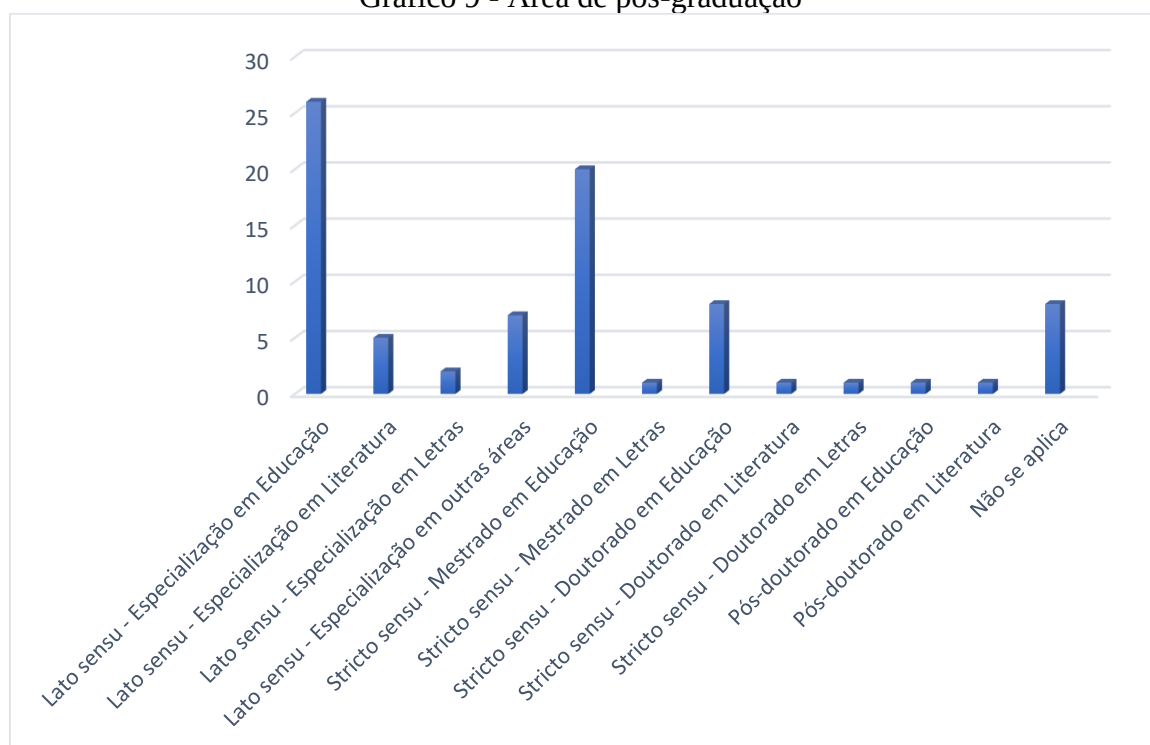


Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2025.

A análise dos dados sobre a realização de cursos de pós-graduação evidencia que a grande maioria dos participantes do CELLIJ (84%) cursou algum tipo de pós-graduação, enquanto apenas 16% não possui essa formação. Esse perfil aponta para um contingente de docentes fortemente comprometidos com a formação continuada, corroborando a perspectiva de que a carreira docente é marcada por processos de atualização permanente, necessários para a consolidação de saberes e práticas pedagógicas (Tardif, 2014; Nóvoa, 1992).

O elevado percentual de pós-graduação realizada reforça a função do CELLIJ não apenas como espaço de formação complementar, mas também como referência no desenvolvimento profissional e na consolidação da carreira docente, especialmente nos contextos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A participação em pós-graduação tende a favorecer a reflexão crítica sobre a prática educativa e a integração de experiências do Centro em diferentes dimensões profissionais, incluindo a elaboração de projetos pedagógicos, a mediação de leitura e a formação de outros educadores (Huberman, 1995; Goodson, 1995).

Ao mesmo tempo, a presença de 16% de participantes sem pós-graduação evidencia a diversidade de trajetórias docentes, indicando que a experiência no CELLIJ pode ter exercido impacto formativo positivo tanto para profissionais em processo de aprofundamento acadêmico quanto para aqueles que permanecem atuantes na docência sem necessariamente seguir caminhos formais. Essa pluralidade reforça a capacidade do Centro de promover aprendizado situado, valorizando experiências práticas e reforçando o papel da mediação de leitura como eixo central da formação docente (Vygotsky, 1991; Nóvoa, 1992).

Gráfico 9 - Área de pós-graduação<sup>2</sup>

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A análise das modalidades de pós-graduação revela que os participantes puderam selecionar mais de uma opção, permitindo identificar múltiplos percursos formativos. A partir dos registros apresentados, observa-se que a maioria dos integrantes do CELLIJ cursou especialização na área de Educação, seguida por mestrado e doutorado também em Educação, evidenciando a predominância desse campo de estudo entre os respondentes. Essa concentração pode ser um indicativo, a partir do compromisso estabelecido pelo Centro com a formação docente, consolidando a Educação como eixo central da atuação profissional e das práticas de mediação de leitura (Tardif, 2014; Nóvoa, 1992).

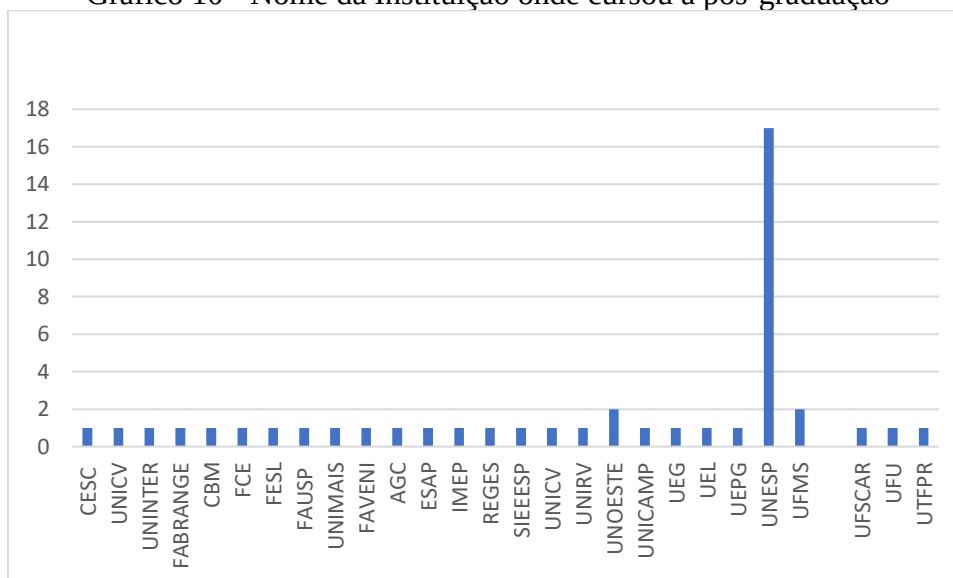
A prevalência de pós-graduação em Educação também sugere que os docentes participantes tendem a integrar a formação acadêmica avançada com as experiências vivenciadas no CELLIJ, pois a maioria dos respondentes fez Pedagogia e isto reforça a busca por mestrado e doutorado em Educação, promovendo reflexões críticas sobre suas práticas e contribuindo para a elaboração de projetos pedagógicos mais consistentes e para a formação de outros mediadores de leitura (Goodson, 1995; Huberman, 1995). Essa configuração formativa pode evidenciar que o CELLIJ não apenas complementa a formação acadêmica, mas também

<sup>2</sup> Estamos considerando como pós-graduação os cursos de especialização Lato sensu e Stricto sensu mestrado, doutorado e pós-doutorado.



pode ter atuado como espaço estratégico de desenvolvimento profissional, favorecendo a articulação entre teoria, prática e investigação educacional (Vygotsky, 1991).

Gráfico 10 - Nome da Instituição onde cursou a pós-graduação



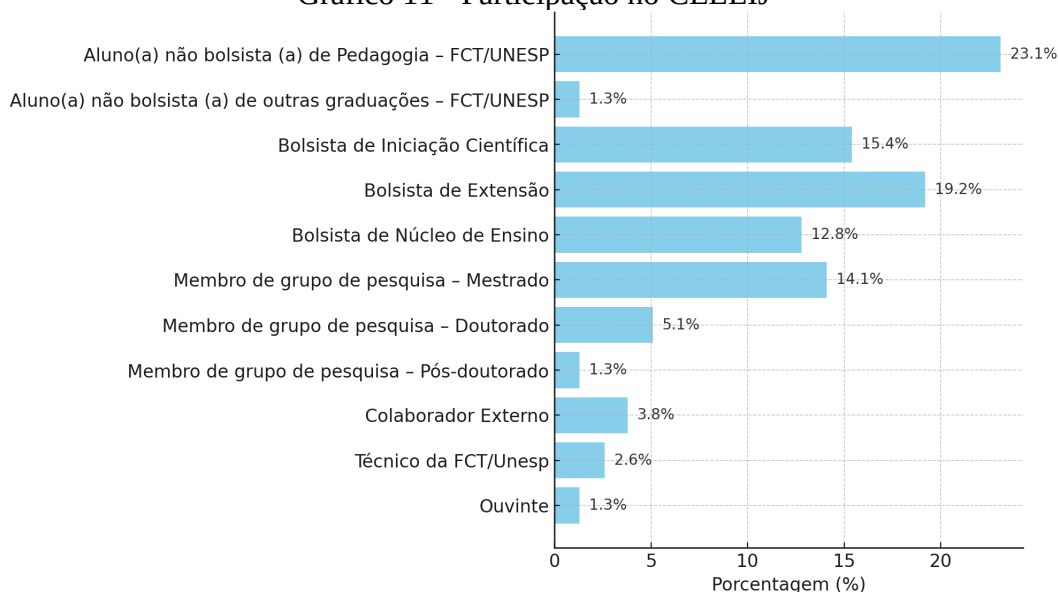
Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O gráfico 10 revela diversidade formativa entre os participantes, embora com predominância expressiva da UNESP, onde se concentrou a maior parte das titulações. Esse dado evidencia a centralidade dessa universidade na constituição das trajetórias acadêmicas do grupo investigado, indicando uma relação estreita entre o campo empírico da pesquisa e a instituição que abriga o CELLIJ. Tal concentração sugere a consolidação de um núcleo formativo articulado ao próprio Centro, com desdobramentos na continuidade dos vínculos acadêmicos e profissionais.

As demais instituições - como Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), entre outras - aparecem com menor representatividade, geralmente com um ou dois participantes. Ainda que numericamente reduzida, essa diversidade institucional amplia a totalidade formativa do grupo e demonstra a circulação dos egressos por diferentes contextos regionais e nacionais, tanto em universidades públicas quanto privadas.

Esse conjunto de dados pode indicar que o CELLIJ não apenas impactou a formação inicial de seus participantes, mas talvez, também tenha possibilitado a articulação para a continuidade da formação em nível avançado - mestrado, doutorado e pós-doutorado -, favorecendo a interlocução entre pesquisa e prática pedagógica. Tal movimento reforça a compreensão da formação docente como processo contínuo e situado (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014), além de evidenciar o papel do Centro como espaço de articulação entre teoria, prática e mediação literária, contribuindo para a constituição de mediadores de leitura capazes de atuar em contextos educacionais diversos (Huberman, 1995; Goodson, 1995; Vygotsky, 1991).

Gráfico 11 - Participação no CELLIJ



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Os dados revelam a multiplicidade de formas de inserção no CELLIJ ao longo de sua trajetória, evidenciando que o Centro não se restringiu a um único tipo de vínculo, mas se configurou como espaço de convergência de diferentes modalidades de participação acadêmica e formativa. Os respondentes puderam assinalar mais de uma resposta, pois era comum entrarem como não bolsistas e se tornarem bolsistas no decorrer da inserção no Centro.

A maior concentração está entre alunos não bolsistas de Pedagogia da FCT/UNESP, acompanhados por diferentes modalidades de bolsas, sobretudo de iniciação científica, extensão e Núcleo de Ensino. Esse resultado confirma o papel do CELLIJ como espaço privilegiado de formação inicial docente, alinhado ao seu objetivo de aproximar graduandos da literatura infantil e juvenil e da prática de mediação de leitura desde os primeiros anos da formação

acadêmica, corroborando concepções de formação situada e interativa (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014).

Outro aspecto relevante é a presença significativa de bolsistas de iniciação científica, reforçando a dimensão investigativa do Centro. Paralelamente, os bolsistas de extensão indicam o compromisso do CELLIJ em articular teoria e prática, projetando suas ações para além dos muros da universidade. Os bolsistas do Núcleo de Ensino, por sua vez, acrescentam a dimensão institucional, uma vez que se trata de programa da própria UNESP, fortalecendo os vínculos do Centro com políticas acadêmicas voltadas à melhoria do ensino (Goodson, 1995; Huberman, 1995).

No âmbito da pesquisa avançada, observa-se a participação de mestres, doutores e pós-doutorandos, tanto como membros de grupo de pesquisa quanto parceiros na formação dos bolsistas. Essa continuidade formativa demonstra que o CELLIJ funcionou não apenas como espaço de iniciação, mas também como ambiente de consolidação de trajetórias acadêmicas, contribuindo para a formação de pesquisadores e docentes de diferentes níveis e promovendo a circulação de saberes entre ensino, pesquisa e extensão (Vygotsky, 1991; Tardif, 2014).

Casos pontuais, como ouvintes, colaboradores externos<sup>3</sup> e técnicos da FCT/UNESP, revelam ainda a abertura do CELLIJ à comunidade, evidenciando a possibilidade de participação de sujeitos que não estavam diretamente vinculados à graduação ou à pós-graduação. Essa pluralidade amplia a compreensão sobre o alcance social e cultural do Centro, reforçando o caráter inclusivo e formativo de suas ações, que integra diferentes públicos e experiências em torno da mediação da leitura e da literatura infantil e juvenil (Nóvoa, 1992; Goodson, 1995).

Gráfico 12 - Tipo de vínculo com o CELLIJ



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

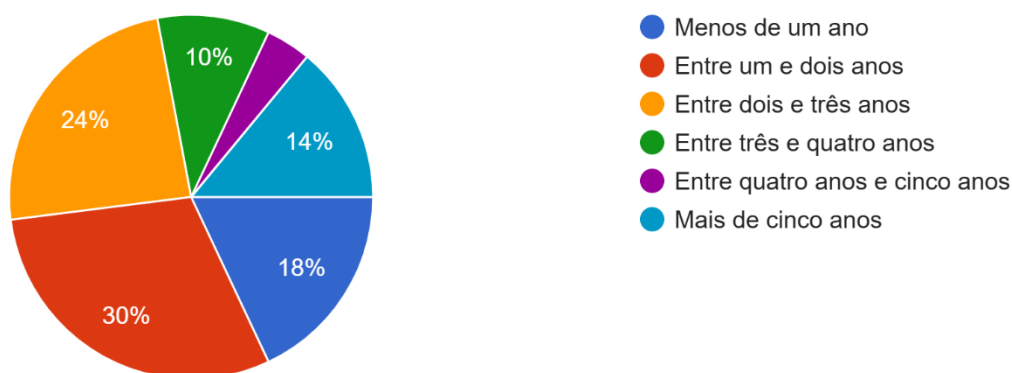
<sup>3</sup> Foram nomeados de colaboradores externos aqueles sujeitos vinculados as secretarias de educação (professores, diretores, gestores, supervisores ou membros da equipe técnica), mestrands, doutorandos ou pós-doutorandos que contribuíam com as atividades formativas e com os projetos desenvolvidos no Centro.

Os dados referentes ao tipo de vínculo estabelecido com o CELLIJ evidenciam a diversidade de formas de participação que marcaram a trajetória do Centro. De acordo com os questionários, 32 respondentes participaram como bolsistas, enquanto 23 atuaram de forma voluntária (não bolsistas), e um colaborador externo também esteve vinculado ao grupo. Cabe ressaltar que alguns participantes transitaram por diferentes modalidades, atuando como bolsistas em determinados momentos e, em outros, como voluntários, o que evidencia trajetórias formativas flexíveis e multifacetadas.

Essa pluralidade de vínculos demonstra a capacidade do CELLIJ de acolher sujeitos em diferentes condições acadêmicas e institucionais, reforçando sua função como espaço de formação situada, articulando teoria, prática e investigação (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014). A predominância de bolsistas confirma a centralidade dos programas de Iniciação Científica, Extensão Universitária e Núcleo de Ensino, que, além de fornecerem apoio financeiro, propiciaram a vivência de experiências integradas de ensino, pesquisa e extensão, favorecendo o desenvolvimento de competências docentes e investigativas (Goodson, 1995; Huberman, 1995).

Ao mesmo tempo, a expressiva presença de não bolsistas revela o engajamento voluntário e a motivação intrínseca dos participantes, que reconheceram no CELLIJ um espaço formativo relevante para sua trajetória acadêmica e profissional, ainda que sem vínculo formal de financiamento. A participação de um colaborador externo evidencia, por sua vez, a abertura do Centro para além do âmbito estritamente institucional, consolidando o diálogo entre universidade e comunidade e ampliando o impacto social e cultural das ações do CELLIJ (Vygotsky, 1991; Nóvoa, 1992).

Gráfico 13 – Tempo de atuação CELLIJ



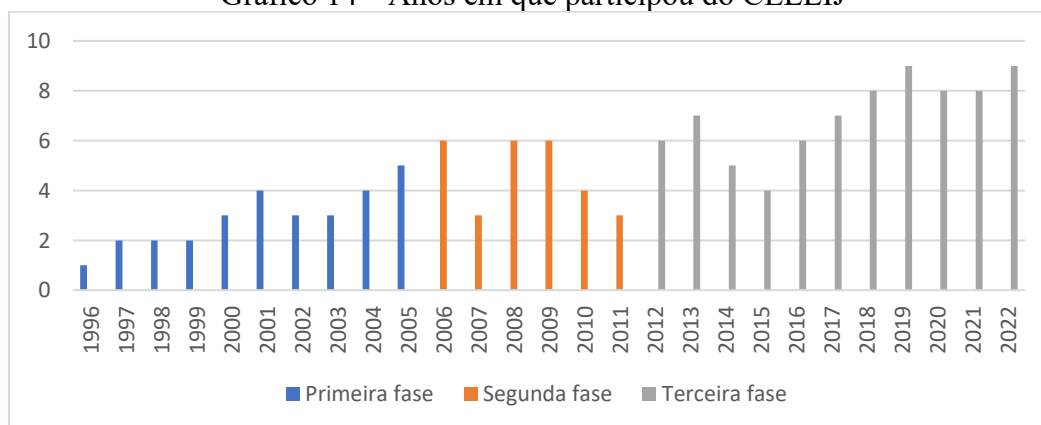
Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A interpretação dos dados sobre o tempo de atuação dos participantes no CELLIJ revela uma predominância de experiências de curta a média duração. A categoria mais frequente foi “entre um e dois anos”, indicada por 13 respondentes (30%), seguida de “entre dois e três anos”, com 10 participantes (23%). Esses resultados indicam que a maior parte dos integrantes permaneceu no Centro por até três anos, configurando um ciclo formativo significativo, ainda que relativamente breve, no qual os participantes puderam vivenciar práticas de mediação de leitura e consolidar competências docentes iniciais (Tardif, 2014; Nóvoa, 1992).

Um número expressivo de respondentes (7 pessoas, 16%) atuou por menos de um ano, o que pode estar relacionado a experiências pontuais em projetos específicos ou a limitações temporais durante a graduação. Essas participações, mesmo que breves, refletem o caráter inclusivo e flexível do CELLIJ, que permitiu que diferentes sujeitos acessassem oportunidades formativas, mesmo em períodos restritos (Goodson, 1995).

Em contraste, a permanência mais longa, “mais de cinco anos”, foi registrada por 6 participantes (14%), representando um grupo menor, mas com forte vínculo e continuidade nas ações do Centro, isso pode nos indicar que iniciaram uma relação durante a graduação e permaneceram durante os estudos de pós-graduação. Essa constância favorece a consolidação de saberes mais complexos e o desenvolvimento de trajetórias formativas robustas, articulando experiência prática, reflexão crítica e eventual orientação de novos participantes (Huberman, 1995; Vygotsky, 1991). As categorias intermediárias, “entre três e quatro anos” (5 respondentes, 12%) e “entre quatro e cinco anos” (2 respondentes, 5%), apresentam menor representatividade, mas contribuem para evidenciar a diversidade temporal das inserções e a flexibilidade do Centro em acolher diferentes perfis formativos.

Gráfico 14 – Anos em que participou do CELLIJ



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O Gráfico 14 apresenta a distribuição dos anos de participação das entrevistadas no CELLIJ - Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil Maria Betty Coelho Silva, organizada a partir das três fases históricas de desenvolvimento do espaço. A leitura dos dados evidencia um movimento progressivo de ampliação do tempo de permanência das participantes ao longo das diferentes etapas do projeto. Na Primeira Fase (1996 - 2005), observa-se um crescimento gradual da participação, indicando um período inicial de estruturação e consolidação do grupo, no qual os vínculos formativos começam a se estabelecer de maneira mais contínua. Na Segunda Fase (2006 - 2011), os dados revelam uma intensificação das participações, com presença mais elevadas em alguns anos, ainda que acompanhados de pequenas oscilações, o que pode refletir transformações nas dinâmicas de atuação e no perfil das participantes nesse momento de expansão das atividades. Já na Terceira Fase (2012 - 2022), verificam-se os maiores índices de permanência ao longo de todo o período analisado, com níveis elevados e relativamente estáveis, indicando um estágio de maior maturidade institucional do CELLIJ e evidenciando seu papel como espaço formativo consolidado. Em conjunto, esses dados sugerem que, ao longo de sua trajetória, o CELLIJ passou de um momento inicial de organização para um período de fortalecimento e estabilização de suas práticas, favorecendo a permanência prolongada das participantes e a constituição de percursos formativos mais duradouros no campo da mediação de leitura e da contação de histórias.

Tal movimento pode ser compreendido à luz da concepção de formação docente como um processo contínuo, situado e construído na articulação entre experiência, prática e reflexão, no qual os saberes profissionais se constituem a partir das interações vividas nos espaços de atuação (Maurice Tardif, 2014; António Nóvoa, 1992). Nessa perspectiva, a permanência em contextos coletivos de prática favorece a construção progressiva da identidade docente e a consolidação de repertórios pedagógicos vinculados à experiência. Além disso, as variações observadas entre as fases podem ser interpretadas à luz dos estudos sobre trajetórias profissionais e desenvolvimento docente, que destacam a natureza dinâmica e não linear dos percursos formativos ao longo da carreira (Goodson, 1995; Huberman, 1995). Assim, o CELLIJ pode ser compreendido como um espaço formativo flexível e socialmente mediado, no qual diferentes trajetórias se articulam em processos de aprendizagem compartilhada, em consonância com a perspectiva sociocultural da aprendizagem, que enfatiza o papel das interações e dos contextos coletivos na construção do conhecimento (Vygotsky, 1991). Dessa forma, a análise do gráfico reforça a compreensão do CELLIJ como um ambiente de formação

contínua, capaz de sustentar experiências prolongadas de participação e de favorecer a constituição de práticas mediadoras no campo da leitura e da literatura infantil.

### **2.2.6.3 Os sujeitos das entrevistas**

Para a realização das entrevistas, foi adotada uma amostragem intencional, pautada na relevância dos sujeitos para os objetivos da pesquisa. Foram selecionadas quatro participantes, contemplando diferentes momentos da história do CELLIJ e distintos perfis de atuação. Esse grupo foi composto por: a coordenadora responsável pelo Centro entre 2006 e 2022, e três integrantes que participaram ativamente das ações de contação de histórias.

A seleção considerou, prioritariamente, sujeitos que atuaram diretamente com práticas de mediação de leitura, sobretudo aquelas voltadas à contação de histórias, eixo central desta pesquisa. Esses participantes estiveram envolvidos não apenas nas ações pedagógicas, mas também em processos formativos e acadêmicos do Centro, como projetos de extensão e produção científica. A escolha recaiu sobre sujeitos que, no período de atuação no CELLIJ, estavam inseridos em contextos de estudo, pesquisa e desenvolvimento profissional, e que, atualmente, atuam em diferentes áreas da educação, o que permite analisar os desdobramentos de sua experiência no Centro ao longo do tempo.

Considerou-se também a importância de incluir sujeitos que pudessem representar a diversidade temporal da trajetória do CELLIJ. Para isso, a história do Centro foi dividida em três fases:

- **Primeira Fase (1996 - 2005):** período inicial, anterior à construção da sede própria do CELLIJ, quando as atividades ocorriam na biblioteca do campus da UNESP;
- **Segunda Fase (2006 - 2011):** marcada pela inauguração do edifício do CELLIJ, representando uma nova configuração espacial e institucional;
- **Terceira Fase (2012 - 2022):** caracterizada pela expansão das ações, com a incorporação da Biblioteca Infantil da UNESP (BIP) e o fortalecimento das ações de mediação.

Foram selecionados um sujeito de cada uma dessas fases históricas, totalizando três entrevistados com trajetórias distintas, e mais a Coordenadora do Centro, o que permitiu mapear diferentes momentos, práticas e concepções formativas desenvolvidas no Centro.

Além da representatividade temporal, foram considerados outros critérios na seleção: a diversidade de áreas de formação dos participantes, suas atuações práticas com a

mediação de leitura, bem como suas experiências com planejamento, execução e reflexão sobre as sessões de contação de histórias.

Assim, a seleção dos sujeitos para as entrevistas teve como foco aqueles que pudessem contribuir de maneira significativa para a análise das contribuições teórico-metodológicas do CELLIJ ao longo do tempo. A escuta dessas vozes possibilitou a constituição de uma narrativa rica e plural, fundamental para compreender a evolução das práticas de mediação de leitura e os impactos da formação de mediadores no interior do Centro. Essa escolha se justifica, ainda, pela valorização da memória individual como elemento constitutivo da memória institucional, contribuindo para a construção de uma história social da leitura ancorada nas experiências vividas.

Em pesquisas de abordagem qualitativa, a caracterização dos sujeitos participantes constitui etapa fundamental para a compreensão do contexto no qual se produzem as narrativas e as experiências analisadas. Conforme assinala Minayo, a investigação qualitativa se ocupa “do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” que estruturam a experiência humana (Minayo, 2016). Nesse sentido, a apresentação dos sujeitos da pesquisa não se limita à exposição de dados biográficos ou profissionais, mas busca situá-los em relação às suas trajetórias formativas, às experiências vividas e aos espaços institucionais que marcaram seus percursos.

Nessa perspectiva, a definição das entrevistadas contribui para contextualizar as narrativas produzidas ao longo da investigação e para compreender como suas experiências se articulam com o objeto de estudo desta tese, que se volta às práticas de contação de histórias e à formação de mediadores de leitura no âmbito do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil (CELLIJ). Assim, a presente seção tem como objetivo apresentar os perfis das participantes da pesquisa, destacando aspectos relacionados à formação acadêmica, à atuação profissional e à trajetória de participação nas atividades do Centro.

A escolha das entrevistadas considerou educadoras que participaram das ações do CELLIJ em diferentes momentos de sua trajetória histórica, o que permite compreender continuidades e transformações nas práticas de mediação de leitura e contação de histórias desenvolvidas nesse espaço. Ao situar essas trajetórias, busca-se evidenciar como a experiência formativa vivenciada no Centro contribuiu para a constituição das participantes como leitoras, educadoras e mediadoras de literatura.

As entrevistas realizadas nesta pesquisa foram conduzidas por meio da técnica de entrevista semiestruturada, que, conforme apontam Jovchelovitch e Bauer (2008), permite articular um roteiro previamente elaborado com a abertura necessária para que os participantes



desenvolvam livremente suas narrativas e interpretações sobre as experiências vividas. Essa estratégia metodológica favorece a emergência de relatos mais densos e reflexivos, possibilitando ao pesquisador explorar aspectos relevantes do fenômeno investigado sem limitar a expressão das perspectivas dos participantes (Jovchelovitch; Bauer, 2002). Elas foram realizadas de forma remota, registradas por meio de gravador digital, da plataforma de videoconferência Google Meet com o apoio da inteligência artificial (IA)Tactiq que transcreveu simultaneamente as falas das respondentes e posteriormente foram realizadas as análises. Os encontros ocorreram conforme descrito a seguir:

- Cellijete M.A. - entrevista realizada em 5/3/2026, às 16h08, no Google Meet, utilizando a ferramenta Tactiq, com duração de 52 minutos.
- Cellijete V.S. - entrevista realizada em 2/3/2026, às 15h03, no Google Meet, utilizando a ferramenta Tactiq, com duração de 55 minutos.
- Cellijete B.A. - entrevista realizada em 4/2/2026, às 14h08, no Google Meet, utilizando a ferramenta Tactiq, com duração de 56 minutos.

A seguir, apresentam-se os perfis das entrevistadas, organizados a partir de informações referentes à formação acadêmica, ao período de participação no CELLIJ, às atividades desenvolvidas no âmbito do Centro e às contribuições formativas decorrentes dessa experiência.

Ao explicitar essas trajetórias, busca-se situar as participantes no contexto das práticas investigadas, evidenciando como suas experiências no CELLIJ contribuíram para a construção de saberes relacionados à leitura literária, à mediação de leitura e à contação de histórias. Na sequência, as narrativas produzidas nas entrevistas serão analisadas à luz das categorias analíticas definidas nesta pesquisa, permitindo compreender de que modo essas experiências formativas se articulam às práticas pedagógicas e às concepções de leitura desenvolvidas pelas entrevistadas ao longo de suas trajetórias profissionais.

A Cellijete M.A. é pedagoga formada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCT), com conclusão da graduação em 2005. Possui formação continuada na área educacional, incluindo especializações *lato sensu* em Educação e Literatura e mestrado em Educação pela mesma instituição. Atualmente atua como professora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, com uma trajetória docente que ultrapassa quinze anos de experiência.

Sua participação no Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil (CELLIJ) ocorreu entre os anos de 2003 e 2006 (Primeira Fase), período em que ainda cursava a graduação em Pedagogia. Durante aproximadamente três a quatro anos, esteve vinculada ao Centro inicialmente como voluntária e posteriormente como bolsista de Iniciação Científica e

de Extensão Universitária. Esse período coincide com as primeiras ações que deram origem ao CELLIJ, quando as atividades ainda eram desenvolvidas em formato de *Sala de Leitura*, antes da consolidação do espaço físico do Centro na Universidade.

No âmbito de sua participação, Cellijete M.A. desenvolveu diversas atividades relacionadas à formação de mediadores de leitura, entre elas contação de histórias, leitura com crianças, organização de eventos, participação em grupos de estudo e produção de textos acadêmicos, como relatórios e artigos científicos. Também participou de pesquisas desenvolvidas no grupo e de ações de extensão realizadas em escolas e espaços educativos.

Segundo a entrevistada, as sessões de contação de histórias eram planejadas previamente, com roteiros estruturados que orientavam tanto a seleção das obras quanto as estratégias narrativas e as formas de interação com as crianças. Entre os recursos utilizados nas práticas de mediação destacam-se o avental de histórias, bonecos, fantoches, flanelógrafo, dobraduras, músicas e gravuras, além do uso direto do livro e da narrativa oral. Cellijete M.A. recorda que, no início das atividades, as ações de contação de histórias eram realizadas principalmente em escolas da rede pública; posteriormente, com a criação de um espaço próprio do CELLIJ na universidade, as turmas escolares passaram também a ser recebidas no campus, ampliando as possibilidades de interação das crianças com o ambiente universitário e com o acervo literário.

A entrevistada ressalta que a participação no CELLIJ foi marcada pela forte articulação entre teoria e prática, evidenciada nos encontros semanais de estudo e nas experiências de mediação com o público infantil. Entre os referenciais teóricos trabalhados nesse período, menciona autores relacionados à teoria da narrativa e à literatura, como Bremond e Italo Calvino, além de estudos vinculados à formação do leitor.

Cellijete M.A. afirma que já possuía o hábito de leitura antes de ingressar no Centro e que ocasionalmente contava histórias para crianças de sua família. Entretanto, destaca que a experiência no CELLIJ ampliou significativamente sua compreensão sobre a literatura infantil e sobre o papel da leitura na formação das crianças. Segundo seu relato, as aprendizagens vivenciadas nesse espaço continuam presentes em sua atuação docente, especialmente no desenvolvimento de práticas de leitura deleite, na utilização de atividades de mediação literária e na incorporação cotidiana da leitura em sala de aula. Nesse sentido, a entrevistada reconhece o CELLIJ como um espaço fundamental para sua formação como leitora e educadora, contribuindo para consolidar a leitura literária como prática constante em sua trajetória profissional.

A Cellijete V.S. é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCT), com conclusão do curso em 2009, e possui mestrado em Educação pela mesma instituição, finalizado em 2014, atualmente é educadora e contadora de histórias. Sua trajetória acadêmica e profissional está fortemente vinculada às práticas de leitura literária, à mediação de leitura e à narração de histórias.

Sua participação no Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil (CELLIJ) estendeu-se aproximadamente entre os anos de 2008 e 2014 (Segunda Fase), período em que atuou inicialmente como bolsista de graduação e, posteriormente, como mestranda vinculada ao grupo de pesquisa. Ao longo desse tempo, integrou diferentes projetos desenvolvidos no Centro, incluindo Iniciação Científica, Extensão Universitária e Núcleo de Ensino, além de atuar na orientação de bolsistas no projeto Hora do Conto durante o período de pós-graduação.

Durante sua permanência no CELLIJ, Cellijete V.S. participou de uma ampla gama de atividades formativas, entre elas contação de histórias, leitura com crianças, organização de eventos acadêmicos e culturais, participação em grupos de estudo e produção de textos científicos, incluindo artigos, capítulos de livros e sua dissertação de mestrado. As ações desenvolvidas no Centro também incluíam o atendimento às escolas visitantes, a organização do acervo literário e o planejamento de atividades de mediação de leitura para diferentes públicos.

As sessões de contação de histórias eram organizadas a partir de planejamento estruturado, com roteiros previamente elaborados e definição de recursos narrativos adequados às obras selecionadas. Entre os materiais e estratégias utilizados nas apresentações destacam-se bonecos, fantoches, caixas de histórias, dramatizações, dobraduras, objetos cênicos, flanelógrafo, teatro de sombras, tapetes narrativos, músicas e a simples narrativa. Entre as histórias que marcaram sua trajetória nesse período, a entrevistada menciona títulos como *A festa no céu*, *Maria vai com as outras*, *A verdadeira história dos três porquinhos*, *A vaca que botou um ovo*, *Flicts* e narrativas presentes na obra *No meio da noite escura tem um pé de maravilha*, de Ricardo Azevedo.

Cellijete V.S. destaca que, antes de ingressar no CELLIJ, possuía contato com a leitura literária, porém de forma pouco frequente, e não tinha experiência com contação de histórias. Segundo seu relato, foi justamente a atuação no projeto Hora do Conto que possibilitou sua descoberta como narradora, experiência que considera um marco em sua trajetória profissional. A entrevistada afirma que a participação no Centro representou um “divisor de águas” em sua formação, ampliando seu repertório literário e contribuindo para a construção de sua identidade como mediadora de leitura e contadora de histórias.

Entre os referenciais teóricos trabalhados durante sua formação no CELLIJ, menciona autores da área da leitura e da literatura infantil, como Maria Betty Coelho Silva, Isabel Solé, Magda Soares, Peter Hunt, Cynthia Girotto e Renata Junqueira de Souza. Os encontros semanais de estudo e a convivência com o acervo literário do Centro são apontados como elementos fundamentais para sua formação.

Atualmente, Cellijete V.S. continua atuando no campo da narração de histórias e da literatura infantil, incorporando em sua prática profissional as atividades de mediação de leitura, as técnicas de contação e os princípios formativos vivenciados durante sua participação no CELLIJ. Para a entrevistada, o Centro constituiu um espaço decisivo para o desenvolvimento de sua trajetória acadêmica, artística e profissional.

A Cellijete B.A. é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCT), com conclusão do curso em 2018, e possui mestrado em Educação pela mesma instituição. Atualmente atua como professora da Educação Infantil, com experiência docente entre seis e dez anos.

Sua participação no Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil (CELLIJ) ocorreu entre os anos de 2017 e 2023 (Terceira Fase), período em que permaneceu vinculada ao Centro por mais de cinco anos. Inicialmente ingressou como integrante voluntária do grupo de estudos durante a graduação e, posteriormente, atuou como bolsista de iniciação científica e colaboradora externa em diferentes projetos desenvolvidos no espaço.

Durante sua trajetória no CELLIJ, participou de atividades que articulavam formação teórica, pesquisa acadêmica e práticas de mediação de leitura. Entre as ações desenvolvidas destacam-se contação de histórias, leitura com crianças, organização de eventos acadêmicos e culturais, participação em grupos de estudo, produção de relatórios e artigos científicos e realização de pesquisas relacionadas à área da leitura e da literatura infantil.

As sessões de contação de histórias eram organizadas a partir de planejamento formal, com roteiros estruturados que orientavam a seleção das obras, os recursos narrativos e as formas de interação com o público infantil. Entre os recursos utilizados nas apresentações estavam bonecos, fantoches, caixas de histórias, objetos cênicos, dramatizações, flanelógrafo, teatro de sombras e a simples narrativa oral, além do uso direto do livro durante as sessões. Entre as histórias lembradas pela entrevistada estão títulos como *Chapeuzinho Amarelo*, *Obax*, *Quem soltou o pum?*, *A festa no céu*, *O Grúfalo*, entre outras narrativas amplamente presentes no repertório da literatura infantil.

Cellijete B.A. relata que, embora tenha sido uma leitora assídua de literatura infantil durante a infância, na adolescência e no início da vida adulta passou a ler predominantemente

textos acadêmicos e didáticos. Segundo a entrevistada, a participação no CELIJ representou um momento de retomada e ampliação de seu vínculo com a leitura literária, possibilitando o reencontro com a literatura infantil e a construção de uma comunidade de leitores por meio dos grupos de estudo e das atividades coletivas de preparação das contações de histórias.

Entre os autores trabalhados nos estudos teóricos realizados no Centro, a entrevistada menciona Maria Betty Coelho Silva, Isabel Solé, Cynthia Giroto, Renata Junqueira de Souza, Gilka Girardello e Antonio Candido, cujas contribuições fundamentavam as práticas de mediação de leitura desenvolvidas pelo grupo.

De acordo com Cellijete B.A., a experiência no CELIJ foi determinante para sua formação como educadora e mediadora de leitura, ampliando seu repertório literário e sua compreensão da literatura infantil como campo estético e formativo. As aprendizagens construídas nesse espaço permanecem presentes em sua prática profissional, especialmente na utilização de estratégias de leitura, técnicas de contação de histórias e na seleção criteriosa de obras literárias para crianças.

Quadro 2 – Caracterização analítica das entrevistadas e sua relação com diferentes momentos históricos do CELIJ

| Entrevistada   | Formação acadêmica                                                                                                                                                                                                                          | Período de participação no CELIJ | Momento histórico do CELIJ                                                                                                                                                                                           | Tipo de vínculo                                                    | Principais atividades desenvolvidas                                                                                                                                                       | Contribuições formativas destacadas                                                                                                                                                                                   |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cellijete M.A. | Graduação em Pedagogia (UNESP/FCT, 2005); Especializações em Educação e Literatura;<br>Mestrado em Educação (UNESP/FCT)<br>“Quem conta um conto... os contos de fadas e as narrativas das crianças de uma creche de Presidente Prudente/SP” | 2003 - 2006                      | Fase inicial de constituição das ações de leitura – período anterior à consolidação do espaço físico do centro, quando as atividades eram organizadas como Sala de Leitura e desenvolvidas principalmente em escolas | Voluntária; bolsista de iniciação científica; bolsista de extensão | Contação de histórias; leitura com crianças; organização de eventos; participação em grupos de estudo; produção de relatórios e artigos; pesquisa científica; ações de leitura em escolas | Articulação entre teoria e prática na formação do mediador de leitura; compreensão da literatura infantil como experiência estética e formativa; incorporação da leitura literária como prática cotidiana na docência |

| Entrevistada   | Formação acadêmica                                                                                                                                                 | Período de participação no CELIJ | Momento histórico do CELIJ                                                                                                                                                                                        | Tipo de vínculo                                                                                                                  | Principais atividades desenvolvidas                                                                                                                                                                                    | Contribuições formativas destacadas                                                                                                                                                                                                      |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cellijete V.S. | Graduação em Pedagogia (UNESP/FCT, 2009);                                                                                                                          | 2008 - 2014                      | <b>Fase de consolidação e expansão do CELIJ</b> – período marcado pela ampliação das ações formativas, fortalecimento dos grupos de pesquisa e intensificação das atividades de extensão e formação de mediadores | Bolsista de iniciação científica; bolsista de extensão; bolsista de Núcleo de Ensino; integrante de grupo de pesquisa; mestranda | Contação de histórias; atuação no projeto <i>Hora do Conto</i> ; leitura com crianças; organização de eventos; participação em grupos de estudo; produção de artigos, capítulos e dissertação; orientação de bolsistas | Descoberta da narração de histórias como prática artística e educativa; ampliação do repertório de literatura infantil; consolidação da identidade profissional como mediadora de leitura e contadora de histórias                       |
|                | Mestrado em Educação (UNESP/FCT, 2014)<br>“A Hora do Conto no cotidiano escolar: reflexões sobre o ler e o contar na rotina de duas professoras dos anos iniciais” |                                  |                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                          |
| Cellijete B.A. | Graduação em Pedagogia (UNESP/FCT, 2018);                                                                                                                          | 2017 - 2023                      | <b>Fase de continuidade e renovação das práticas formativas</b> – período de manutenção das ações de mediação de leitura articuladas à pesquisa acadêmica e à formação de novos mediadores                        | Voluntária; bolsista de iniciação científica; colaborador a externa                                                              | Contação de histórias; leitura com crianças; participação em grupos de estudo; organização de eventos; produção de textos acadêmicos; pesquisa científica                                                              | Retomada e ampliação da relação com a leitura literária; formação em estratégias de mediação de leitura e técnicas de contação de histórias; ampliação do repertório literário e compreensão da literatura infantil como campo formativo |
|                | Mestrado em Educação (UNESP/FCT, 2022)<br>“O Lugar do Livro Literário em uma Escola do Interior do Estado de São Paulo: O Direito à Literatura”                    |                                  |                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                          |

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2026.

Considerando os objetivos desta pesquisa e os eixos analíticos que orientam a investigação - relacionados às práticas de contação de histórias, à formação do mediador de leitura e às experiências formativas vivenciadas no CELIJ -, as narrativas das entrevistadas são compreendidas não apenas como relatos individuais, mas como expressões de processos

formativos construídos no interior de um espaço institucional dedicado à promoção da leitura literária. Nesse sentido, cada trajetória apresentada oferece um ponto de observação particular sobre as práticas investigadas: a experiência da Cellijete M.A. permite compreender as dinâmicas iniciais de constituição das ações de leitura e das primeiras experiências de mediação desenvolvidas no âmbito do centro; a narrativa da Cellijete V.S. evidencia o momento de consolidação das práticas formativas e de fortalecimento das articulações entre pesquisa, extensão e formação de mediadores; enquanto o percurso da Cellijete B.A. revela a continuidade e a atualização dessas práticas em um período mais recente, marcado pela permanência de princípios formativos e pela renovação das experiências de leitura e contação de histórias. Assim, ao serem analisadas em diálogo com os referenciais teóricos da área e com as categorias construídas ao longo da investigação, essas narrativas possibilitam compreender como diferentes gerações de participantes elaboram sentidos para suas experiências no CELLIJ e de que modo tais vivências repercutem na constituição de suas práticas profissionais no campo da mediação de leitura e da literatura infantil.

À luz dessas considerações, a análise das narrativas das entrevistadas será desenvolvida em diálogo com as categorias analíticas construídas ao longo da pesquisa, que articulam as dimensões das práticas de contação de histórias, da formação do mediador de leitura, das experiências formativas vivenciadas no CELLIJ e da constituição do espaço mediador de leitura. Essas categorias orientam a interpretação das narrativas, permitindo compreender de que modo as experiências relatadas pelas participantes revelam processos de aprendizagem, apropriação de saberes e construção de práticas pedagógicas relacionadas à literatura infantil e à mediação de leitura.

#### ***2.2.6.4. A tecelã: ou quem é a coordenadora Renata Junqueira?***

A entrevistada Renata Junqueira de Souza é professora universitária e pesquisadora na área de leitura, literatura infantil e formação de leitores, cuja trajetória acadêmica e institucional está diretamente associada à criação, coordenação e consolidação do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (CELLIJ), na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente. Idealizadora do Centro, Renata esteve à frente de sua coordenação por aproximadamente 25 anos, desempenhando papel central na definição das diretrizes pedagógicas, na organização das atividades de ensino, pesquisa e extensão e na articulação de redes de formação de mediadores de leitura. Antes de ingressar na universidade pública, atuou como professora em instituição

privada e desenvolveu experiências que evidenciaram a fragilidade da formação leitora entre estudantes. Esse diagnóstico inicial orientou sua trajetória acadêmica, marcada pela busca de uma formação que articulasse literatura e ensino e que compreendesse a leitura literária como dimensão fundamental da formação humana, perspectiva que dialoga com a concepção de Antônio Candido (1995) ao afirmar que a literatura constitui um direito essencial, capaz de ampliar a experiência sensível e simbólica dos sujeitos.

Nesse contexto, a criação do CELLIJ constitui um desdobramento direto de suas inquietações formativas e de sua concepção de literatura como experiência estética e formadora. Inicialmente estruturado como um projeto de Hora do Conto, o Centro foi sendo ampliado ao longo dos anos e consolidado como espaço institucional de formação de leitores, mediadores e pesquisadores. Como coordenadora, Renata Junqueira foi responsável pela concepção das propostas formativas, pela orientação das atividades desenvolvidas por estudantes de graduação e pós-graduação e pela organização de projetos de extensão voltados à comunidade. O trabalho desenvolvido no Centro envolveu ações sistemáticas de contação de histórias, organização de acervo literário, elaboração de guias de leitura e desenvolvimento de práticas de mediação entre texto e leitor. Tais práticas aproximam-se da noção de educação literária discutida por Rildo Cosson (2014), segundo a qual a formação do leitor envolve a construção de experiências estéticas significativas com o texto literário, indo além da leitura instrumental e promovendo a relação sensível e crítica com a literatura.

A atuação do CELLIJ também se caracteriza pela formação de mediadores de leitura, envolvendo estudantes, bolsistas e pesquisadores que participam das atividades do Centro. Nesse processo, a mediação literária assume papel central, compreendida como a criação de condições para o encontro entre leitores e obras literárias. Essa perspectiva aproxima-se da reflexão de Michèle Petit (2009), que destaca o papel do mediador como aquele que possibilita a construção de vínculos entre os sujeitos e os textos, favorecendo a apropriação simbólica da leitura. Ao mesmo tempo, o CELLIJ configura-se como um espaço cultural de circulação da leitura, no qual diferentes práticas leitoras são construídas coletivamente por meio de atividades formativas e experiências compartilhadas, em consonância com a compreensão de Roger Chartier (1998) de que a leitura é uma prática social situada, constituída historicamente em contextos específicos de mediação.

A centralidade da atuação de Renata Junqueira na coordenação do Centro também se evidencia nos indicadores de produção científica e orientação acadêmica dos Cellijetes vinculadas a ela. Levantamentos realizados em diferentes bases de dados identificaram 31 produções registradas no Repositório Institucional da UNESP, 3 trabalhos orientados presentes



no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 5 registros na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e 19 orientações registradas no Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (Oasisbr). Embora nem todas essas produções tenham sido necessariamente escritas pela pesquisadora, elas mantêm vínculo direto ou indireto com sua atuação como coordenadora do Centro, seja na condição de orientadora, líder de grupo de pesquisa ou responsável pela estrutura formativa que possibilitou o desenvolvimento dessas investigações.

Outros levantamentos reforçam essa dimensão coletiva da produção acadêmica relacionados ao CELLIJ. A busca realizada no Currículo Lattes (CNPq) com o descritor “CELLIJ” identificou 43 registros, evidenciando a participação de pesquisadores, discentes e egressos vinculados às atividades do Centro. De modo semelhante, o levantamento realizado no site institucional do CELLIJ identificou 52 produções acadêmicas, incluindo artigos científicos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso e trabalhos apresentados em eventos. Além dessas produções, destaca-se também a criação do periódico *Leitura & Literatura em Revista*, com dois volumes publicados até o momento (2020 e 2021), iniciativa que ampliou a circulação de pesquisas relacionadas ao campo da leitura e da literatura infantil. No âmbito editorial, o levantamento das obras produzidas pelos membros do CELLIJ sob a coordenação de Renata Junqueira identificou 30 publicações entre 2004 e 2022, contemplando estudos sobre educação literária, práticas de mediação, análise de gêneros literários e formação de professores leitores.

A atuação institucional da coordenadora também se expressa na organização de eventos e iniciativas culturais vinculadas ao Centro. Desde 1999, o CELLIJ promove o Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, que contabilizou seis edições até 2022, reunindo pesquisadores, professores, autores e profissionais do livro de diferentes regiões do Brasil e do exterior para discutir o ensino da leitura e a qualidade da produção literária destinada à infância e à juventude. Soma-se a isso a criação do Selo CELLIJ/PROLELI de Melhor Livro de Literatura Infantil, iniciativa inovadora que incorpora bebês e crianças como participantes do processo de avaliação das obras, mediadas por familiares e educadores. Ao considerar as experiências de leitura das próprias crianças como critérios de avaliação literária, o selo propõe uma perspectiva democrática de reconhecimento das obras destinadas à infância, contabilizando duas edições até 2022.

Apresentar esses dados no perfil da entrevistada torna-se fundamental para compreender o alcance de sua atuação como coordenadora do CELLIJ. Mais do que uma gestora institucional, Renata Junqueira desempenhou o papel de articuladora de práticas

formativas, orientadora de pesquisas e promotora de redes de colaboração acadêmica, criando as condições pedagógicas, institucionais e intelectuais que possibilitaram o desenvolvimento das diversas produções associadas ao Centro. Nesse sentido, os indicadores quantitativos e qualitativos apresentados não se referem apenas à produtividade individual da pesquisadora, mas evidenciam a amplitude de sua influência na constituição de um espaço de formação, pesquisa e mediação literária que articula universidade e comunidade, em consonância com a perspectiva dialógica de extensão defendida por Paulo Freire (1989). Assim, compreender o perfil de Renata Junqueira como coordenadora do CELLIJ implica reconhecer seu papel estruturante na consolidação do Centro como referência acadêmica no campo da leitura e da literatura infantil no Brasil.

A compreensão desse percurso e da centralidade da atuação da coordenadora também contribui para situar o contexto institucional e formativo no qual se inscrevem as experiências narradas pelos participantes da pesquisa. Ao evidenciar a estrutura organizativa do Centro, as redes de colaboração construídas ao longo dos anos e o conjunto de produções acadêmicas vinculadas às suas atividades, delineia-se o cenário a partir do qual emergem os relatos, as memórias e as práticas analisadas nesta investigação. Nesse sentido, o próximo tópico dedica-se ao registro e à análise dos dados produzidos, buscando examinar de que maneira as experiências vivenciadas no CELLIJ - especialmente aquelas relacionadas à contação de histórias, à mediação de leitura e à formação de mediadores - foram narradas pelos participantes e documentadas nos materiais coletados, permitindo compreender como essas práticas contribuíram para a consolidação do Centro como espaço formador e de produção de conhecimento no campo da literatura infantil e juvenil.

#### 2.2.7. O registro e as análises dos dados

A análise dos dados constitui etapa fundamental de qualquer investigação. Como lembra Amado (2014, p. 301), “a questão da análise de dados é central na investigação. Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los”. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou integrar diferentes estratégias analíticas, de modo a garantir tanto o rigor metodológico quanto a abertura para a interpretação crítica.

A principal técnica utilizada foi a análise de conteúdo, compreendida como uma ferramenta que “consiste numa técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações” (Amado, 2014, p. 302). Tal procedimento não se restringe à sistematização

rigorosa dos elementos das mensagens - sejam discursos, entrevistas, textos ou artigos - por meio da codificação em categorias e subcategorias. Como destaca Amado (2014), trata-se de um processo que possibilita avançar de forma sistemática, verificável e replicável em direção à compreensão mais profunda dos sentidos que atravessam os conteúdos, por meio de inferências interpretativas baseadas nos referenciais teóricos do pesquisador. Essa perspectiva confere potência criativa à análise de conteúdo, especialmente ao lidar com documentos que expressam visões subjetivas de mundo, permitindo ao pesquisador adotar a perspectiva do sujeito e dialogar com abordagens de natureza interacionista e fenomenológica.

Assim, a interpretação dos dados foi conduzida à luz da análise de entrevistas proposta por Manzini (2020), da análise de conteúdo conforme Bardin (2011), Franco (2008) e Amado, Costa e Crusoé (2014), além da análise compreensiva-interpretativa desenvolvida por Souza (2014). O objetivo foi identificar categorias emergentes, regularidades e singularidades nos discursos, de modo a apreender as experiências formativas vividas no CELLIJ.

Segundo Souza (2014, p. 43),

a análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

A análise também levou em consideração a orientação de Gill (2008, p. 249), para quem “uma maneira de testar nossa análise de discurso é olhar para a maneira como os participantes envolvidos respondem, e isso pode oferecer pistas analíticas valiosas”. Do mesmo modo, seguimos Amado (2014), que ressalta que a problemática e os objetivos da pesquisa orientam as decisões metodológicas, sendo necessário explicitar o quadro teórico que fundamenta a interpretação, delimitar o corpus documental, realizar leituras sucessivas e sistemáticas, explicitar as hipóteses que guiam o processo e organizar as mensagens em categorias que traduzam as ideias-chave.

Com base em Bardin (2011), a análise de conteúdo foi estruturada em três etapas: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento e interpretação dos dados. A pré-análise envolveu leituras flutuantes do material, entendidas como um primeiro contato que possibilita a identificação de tendências e hipóteses (Bardin, 2000). Em seguida, as categorias foram definidas a partir de dois movimentos: algumas a priori, estabelecidas com base no referencial teórico e aplicadas sobretudo às questões fechadas dos questionários; e outras a

posteriori, emergentes da leitura e interpretação das respostas abertas, orientadas pelos objetivos da pesquisa. Para Bardin (2000, p. 117), a categorização é “uma operação de classificação de elementos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Essa perspectiva dialoga com Franco (2008, p. 16-17), que afirma que “[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente”. Para a autora, a interpretação deve considerar a contextualização como requisito central, pois é ela que garante a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.

A partir dessas etapas, foi possível sistematizar quatro categorias fundamentais desta investigação:

- a) Práticas e trajetória;
- b) Contação de histórias como ação formadora;
- c) Formação do mediador de leitura;
- d) Espaço mediador da leitura.

Cada categoria foi detalhada em subcategorias, relacionadas aos objetivos da tese e a indicadores específicos, conforme quadro analítico elaborado a partir dos registros obtidos.

Quadro 3 - Matriz das categorias

| <b>Categorias</b>             | <b>Subcategorias</b>                        | <b>Objetivos da tese</b>                                                                                                                                                                                       | <b>Indicadores</b>                                                                       | <b>Unidade de registro</b>                                  |
|-------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| <b>PRÁTICAS E TRAJETÓRIAS</b> | <b>Histórico do CELLIJ</b>                  | <b>Objetivo geral</b><br><br>Analisar como o ato de contar histórias foi ofertado no CELLIJ ao longo de seus 25 anos de existência, refletindo sobre suas práticas e contribuições teóricas para a formação de | Atos fundacionais; Continuidade histórica; Reconhecimento institucional                  | Relatos de ex-integrantes, documentos e registros oficiais. |
|                               | <b>Ações, práticas e projetos</b>           |                                                                                                                                                                                                                | Iniciação científica; Projetos de extensão; Projeto Núcleo de Ensino; Grupo de Pesquisa. | Entrevistas, questionários, relatórios                      |
|                               | <b>Impacto formativo na prática docente</b> |                                                                                                                                                                                                                | Sala de aula, docência, magistério.                                                      | Entrevistas, questionários, relatórios                      |
|                               | <b>Produção e circulação</b>                |                                                                                                                                                                                                                | Artigos, TCC, dissertação, tese, capítulo de livro, congressos, encontros, fórum, etc.   | Entrevistas, questionários, relatórios, banco de dados.     |

|                                                  |                                                   |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                            |                                                                          |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
|                                                  |                                                   | mediadores de leitura.                                                                                                                                                                                                   |                                                                                            |                                                                          |
| <b>CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO AÇÃO FORMADORA</b> | <b>Concepção de leitura e literatura Infantil</b> | <b>Objetivo Específico 1</b><br><br>Investigar o ato de contar histórias no CELLIJ bem como os aportes teóricos utilizados.                                                                                              | Concepção de leitura; Apropriação de teorias; Relação com a literatura infantil.           | Narrativas de formação, registros de práticas, materiais de planejamento |
|                                                  | <b>Prática da contação</b>                        |                                                                                                                                                                                                                          | Estratégias narrativas; Planejamento e execução;                                           | Entrevistas, diários de bordo, registros audiovisuais, portfólios.       |
|                                                  | <b>Planejamento e estratégias</b>                 |                                                                                                                                                                                                                          | Diversidade de abordagens; Critérios de escolha de textos                                  | Questionários, entrevistas, relatórios, portfólios.                      |
|                                                  | <b>Referenciais teóricos</b>                      |                                                                                                                                                                                                                          | Teorias mobilizadas; Formação crítica e cultural                                           | Questionários, entrevistas e documentos                                  |
|                                                  | <b>Envolvimento com os textos</b>                 |                                                                                                                                                                                                                          | Vínculo afetivo; Apropriação leitora.                                                      | Depoimentos e relatos.                                                   |
|                                                  |                                                   |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                            |                                                                          |
| <b>FORMAÇÃO DO MEDIADOR DE LEITURA</b>           | <b>Identidade leitora</b>                         | <b>Objetivo Específico 2</b><br><br>Definir o perfil do mediador de leitura do CELLIJ, enquanto estudante de licenciatura, destacando como a prática de contar histórias contribui para sua formação leitora e cultural. | Construção da identidade do mediador.                                                      | Questionários, entrevistas, narrativas.                                  |
|                                                  | <b>Transformações no percurso formativo</b>       |                                                                                                                                                                                                                          | Desenvolvimento da prática pedagógica.                                                     | Entrevistas e registros documentais                                      |
|                                                  | <b>Sentido atribuído ao mediador</b>              |                                                                                                                                                                                                                          | Reconhecimento social do papel de mediador.                                                | Questionários e entrevistas.                                             |
|                                                  | <b>Valorização cultural</b>                       |                                                                                                                                                                                                                          | Valorização cultural; Ampliação cultural; Produção cultural; Inserção em práticas sociais. | Depoimentos e registros.                                                 |
|                                                  | <b>Impacto no exercício docente</b>               |                                                                                                                                                                                                                          | Influência nas práticas escolares; Uso da mediação em sala de aula.                        | Questionários e entrevistas.                                             |

|                                   |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                        |                                                                        |                                                    |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| <b>ESPAÇO MEDIADOR DA LEITURA</b> | <b>Percepções sobre o espaço</b>                                | <b>Objetivo Específico 3</b><br><br>Analisar de que forma o espaço físico do CELLIJ contribuiu para a formação de leitores, considerando sua organização, ambientação e recursos como elementos mediadores da leitura. | Impressões sobre o espaço; Transformações do espaço ao longo dos anos. | Questionários, entrevistas, registros fotográficos |
|                                   | <b>Ambientação e estímulos</b>                                  |                                                                                                                                                                                                                        | Organização do espaço; Estímulos sensoriais.                           | Fotografias, depoimentos                           |
|                                   | <b>Recursos materiais e suporte pedagógico</b>                  |                                                                                                                                                                                                                        | Disponibilidade de acervo; Apoio à prática pedagógica.                 | Documentos, registros fotográficos                 |
|                                   | <b>Acolhimento e permanência no espaço</b>                      |                                                                                                                                                                                                                        | Experiência de pertencimento; Continuidade das práticas.               | Questionários e entrevistas                        |
|                                   | <b>Relação entre espaço físico e envolvimento com a leitura</b> |                                                                                                                                                                                                                        | Mediação cultural; Impacto no processo de formação.                    | Relatos e registros documentais                    |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Amado (2014).

A elaboração da matriz de categorias, subcategorias, objetivos e indicadores constituiu uma etapa fundamental para a organização e sistematização da pesquisa. Esse quadro possibilita uma visão abrangente das dimensões que estruturam o estudo, articulando o objetivo geral e os objetivos específicos às unidades de registro que emergiram do material empírico. Além de orientar a análise, a matriz permite explicitar os critérios de interpretação dos dados, assegurando rigor metodológico e clareza na identificação das práticas, trajetórias, concepções e espaços investigados. Dessa forma, o quadro não apenas organiza as informações coletadas, mas também evidencia o percurso analítico empreendido, possibilitando compreender de maneira integrada como o CELLIJ contribuiu para a formação de mediadores de leitura e para a consolidação de práticas culturais e educativas ao longo de sua trajetória.

Nesse sentido, a matriz serviu como eixo estruturador da análise, mas sua efetividade só se consolidou quando articulada a outros recursos metodológicos que enriqueceram a compreensão do material. A utilização de diferentes registros e estratégias de coleta permitiu complementar as categorias previamente definidas, garantindo que as interpretações não se limitassem apenas ao plano teórico, mas dialogassem de forma consistente com as evidências empíricas.

Além da análise de conteúdo, foram utilizados recursos complementares, como registros fotográficos e audiovisuais, que serviram de apoio para resgatar detalhes e reafirmar interpretações. A triangulação metodológica também se mostrou fundamental, permitindo cruzar dados provenientes de questionários, entrevistas, levantamento documental e análise da produção acadêmica ligada ao CELLIJ. Como explicam Lüdke e André (1986, p. 52), a triangulação consiste em recorrer a diferentes fontes e perspectivas analíticas, ampliando a profundidade e a confiabilidade dos resultados.

Nessa mesma direção, a pesquisa documental desempenhou papel essencial. Para Sá-Silva et al. (2009, p. 4), “as ações do investigador, cujos objetos de estudo são os documentos, estão imersas em aspectos metodológicos, técnicos e analíticos”. Segundo Cellard (2008, p. 303), após a seleção e análise preliminar dos documentos, é preciso “reunir todas as partes - elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”. Essa perspectiva é reforçada por Manzini (2020, p. 145), ao afirmar que, na análise histórica, o pesquisador deve recorrer a diversas fontes (oficiais, jornalísticas ou narrativas) para reconstruir o encadeamento e as consequências dos fatos.

Dessa forma, a análise de conteúdo, entendida como “um conjunto de técnicas das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção” (Bardin, 2000, p. 42), constituiu o núcleo desta investigação.

Em síntese, o registro e a análise dos dados garantiram a sistematicidade da pesquisa e possibilitaram a construção de interpretações fundamentadas sobre os 25 anos de práticas do CELLIJ. A articulação entre análise de conteúdo, pesquisa documental e triangulação metodológica resultou em um quadro robusto, capaz de iluminar as contribuições do Centro para a formação de mediadores e leitores literários. A partir desta etapa, a pesquisa se volta para a trajetória histórica do CELLIJ, suas práticas institucionais e ações formativas, organizadas em torno das categorias que estruturam os capítulos seguintes.

## **PARTE II: HISTÓRICO E TRAJETÓRIA**



### 3 O CELLIJ AO LONGO DOS ANOS: PRÁTICAS E TRAJETÓRIAS

*“Ah! tu, livro despretenso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal”. (Meireles, 2016, p. 19-20)*

Neste capítulo, apresentamos uma análise detalhada da formação e do desenvolvimento do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil Maria Betty Coelho Silva (CELLIJ) ao longo dos seus 25 anos de existência. Por meio de uma pesquisa documental baseada nos registros disponíveis nos arquivos do acervo do Centro, procuramos elucidar o processo de organização dos projetos do CELLIJ, bem como a construção de sua sede física.

Dada a vastidão do acervo, adotamos um recorte metodológico para selecionar materiais representativos de cada período, uma vez que a análise completa de todos os documentos disponíveis ultrapassaria o escopo temporal desta pesquisa. Dessa forma, conseguimos proporcionar uma visão abrangente, ainda que delimitada, do desenvolvimento institucional do CELLIJ.

#### 3.1 Histórico da Primeira Fase (1996- 2005) - O Centro Integrado de Pesquisa CIP

Em sua configuração inicial, o espaço que posteriormente se consolidaria como Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil Maria Betty Coelho Silva foi denominado Centro Integrado de Pesquisa (CIP). Tal denominação expressava a concepção que orientou sua criação: a constituição de um ambiente acadêmico voltado à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, reunindo professores, estudantes e pesquisadores em torno de práticas investigativas e formativas relacionadas à leitura e à literatura. Nesse momento inaugural, o termo “integrado” evidenciava a proposta de promover o diálogo entre diferentes sujeitos e experiências, configurando um espaço de estudo, experimentação pedagógica e produção coletiva de conhecimentos sobre a formação do leitor. Com o desenvolvimento das atividades e a progressiva centralidade assumida pelas ações voltadas à leitura literária, à literatura infantil e às práticas de mediação, o espaço passou a delinear uma identidade mais específica no campo dos estudos da leitura. Esse processo de amadurecimento institucional e de consolidação de suas práticas formativas conduziu à adoção da denominação Centro de Estudos em Leitura e

Literatura Infantil (CELLIJ), que passa a expressar de modo mais preciso o foco de suas investigações e a natureza das ações ali desenvolvidas. Desse modo, compreender o momento inaugural representado pelo CIP torna-se fundamental para interpretar a trajetória do CELLIJ, uma vez que é nesse período que se estabelecem os fundamentos institucionais, formativos e culturais que sustentariam o desenvolvimento do centro ao longo de sua história.

Nesse sentido, a literatura infantil e o livro constituem o eixo estruturante das práticas de contação de histórias desenvolvidas no espaço, configurando-se não apenas como suporte material da narrativa, mas como objeto de estudo e de formação do mediador de leitura. As histórias que chegam ao momento da narração oral são, previamente, fruto de um processo de leitura, análise e discussão das obras literárias, no qual se consideram aspectos estéticos, narrativos e simbólicos presentes nos textos. Tal perspectiva dialoga com a compreensão de Nelly Novaes Coelho de que a literatura infantil se configura como um campo artístico e cultural que exige mediação qualificada para que seus sentidos sejam plenamente explorados no encontro com o leitor-ouvinte. Do mesmo modo, Teresa Colomer ressalta que a formação do leitor literário passa necessariamente pelo contato sistemático com obras de qualidade e pela construção de práticas mediadoras que favoreçam a interpretação e a fruição estética do texto. Nessa direção, a contação de histórias não se reduz a um ato espontâneo de narração, mas emerge da experiência literária com o texto, de sua leitura atenta e da apropriação de suas estruturas narrativas. Tal compreensão aproxima-se também da reflexão de Walter Benjamin, ao afirmar que o narrador é aquele que partilha experiências e sentidos, transformando a narrativa em um espaço de transmissão cultural. Assim, é a partir do estudo e da vivência com as narrativas da literatura infantil que se realiza a escolha das histórias a serem contadas, evidenciando que a prática de narrar se constitui, antes de tudo, como desdobramento da experiência estética e interpretativa com a obra literária.

O Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil Maria Betty Coelho Silva (CELLIJ) foi fundado em 1996, no piso inferior da biblioteca da FCT/Unesp. Inicialmente, o Centro não contava com um prédio próprio nem o nome atual, sendo conhecido apenas como Sala de Leitura.

O projeto Sala de Leitura surgiu em 1996 como uma extensão das atividades do curso de Pedagogia da FCT/UNESP, pois “o olhar do pedagogo deve incluir mais do que o livro. Deve incluir a escola em seu papel de formadora do cidadão-leitor”. (Silva, 2009, p. 14). Ele foi integrado a diversas disciplinas, como Projetos de Atividades para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Elaboração e Execução de Projetos, Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo na Escola de Ensino Fundamental, Literatura Infantil e Metodologia da

Comunicação e Expressão, desta forma “observar de perto seu funcionamento, avaliar estratégias e metodologias utilizadas, conferir resultados na prática das escolas são ações que deveriam mesmo converter-se em objeto de pesquisas” (Silva, 2009, p. 13).

De acordo com Souza (1998), as docentes responsáveis por essas disciplinas defendiam que os alunos não deveriam estabelecer uma relação dicotômica entre a teoria adquirida na universidade e a prática vivenciada nas escolas de ensino fundamental. Elas também acreditavam que o contato com a realidade da escola pública não poderia ser alcançado de forma plena apenas por meio de estágios de observação. Diante disso, propuseram um projeto que permitisse aos alunos aplicar, na prática, os conceitos teóricos discutidos em sala de aula, promovendo uma integração mais profunda e significativa entre teoria e prática, pois “a experiência que o professor tem com a leitura é fundamental para que sua prática oportunize vivências significativas nos momentos de ler com os alunos” (Feba; Ariosi; Valente, 2017, p. 57)

A proposta inicial do CELLIJ, conforme descrita por Souza (1998), tinha como objetivo “oferecer uma experiência diferenciada e prazerosa com a literatura infantil”. Paralelamente, buscava proporcionar aos alunos do curso de Pedagogia da FCT/Unesp oportunidades práticas de explorar metodologias inovadoras de ensino. Para isso, foi organizada uma sala no subsolo da biblioteca, especialmente ambientada, equipada com almofadas e livros de literatura infantil, que serviu de espaço para o projeto A Hora do Conto. Esse projeto atendeu não apenas crianças da creche universitária, mas também alunos de escolas públicas e particulares de Presidente Prudente e região.

O acesso aos espaços de leitura tem um componente social e econômico que não pode ser ignorado. Essa situação favorece uma reflexão, pois os alunos que não tiveram a oportunidade de habitar os espaços de leitura dificilmente sentirão a necessidade de oferecer essa experiência a seus alunos (Feba; Ariosi; Valente, 2017, p. 54).

O projeto proporcionou ao público infantil e aos alunos de Pedagogia a oportunidade de vivenciar a prática da contação de histórias, promovendo o desenvolvimento do senso crítico e da imaginação. Essa abordagem baseia-se na compreensão de que proporcionar uma relação positiva com a literatura pode contribuir com a formação leitora dos sujeitos. Além disso, foram incorporadas atividades de arte-educação e práticas interdisciplinares, que fortaleceram a conexão das crianças com os livros, despertando nelas o interesse pela leitura, “o contato do aluno com o livro é uma das maneiras de confrontá-lo

consigo mesmo, com os diferentes e ou iguais a ele, o que contribuirá para seu amadurecimento psicológico e intelectual” (Silva, 2009, p. 116).

Dentre os projetos desenvolvidos pelo CELLIJ, destaca-se o *Brincando e Aprendendo na UNESP*, no ano de 1997, no qual alunos de Pedagogia, guiados por discussões e orientações sistemáticas, elaboravam e implementavam projetos educativos destinados às crianças. Estas iniciativas abordavam conteúdos curriculares e temas presentes na literatura infantil, promovendo discussões críticas e a formação de leitores, desta forma podemos avaliar o impacto das ações do CELLIJ destacando sua importância na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. As crianças relataram a aquisição de novos conhecimentos que complementaram o aprendizado escolar, enquanto professores e alunos do curso de magistério adquiriram interesse em formação continuada em literatura infantil, aprimorando suas práticas pedagógicas. “A literatura infantil se firma não apenas como prática cultural, mas como objeto de reflexão acadêmica, diálogo interdisciplinar e formação de leitores” (Lajolo; Zilberman, 2022, p. 214).

Ainda em 1997, o CELLIJ expandiu suas atividades com a criação de um Projeto Integrado, no qual os alunos de Pedagogia passaram a ministrar aulas na HEM (Habilitação Específica do Magistério) e a orientar discentes da graduação. Essa experiência os preparava para atuar como docentes no projeto *Brincando e Aprendendo na UNESP*. Como desdobramento, foi criada a *Sala de Leitura*, que foi um espaço dedicado à formação de leitores, contadores de histórias, promotores de leitura e pesquisadores na área de literatura infantil, desta maneira, “por ele circulam não só livros e conhecimento, como também pessoas. As atividades de contar e ouvir histórias são voltadas à formação do leitor” (Giroto; Souza, 2009, p. 22).

A *Sala de Leitura* desempenhou um papel fundamental ao atender não apenas as crianças, mas também os professores do ensino fundamental, disponibilizando um amplo acervo literário, guias de leitura e cursos de capacitação. Entre suas iniciativas, destaca-se a Hora do Conto, desenvolvido a partir de 1996, que foi um projeto central que empregava variadas técnicas de contação de histórias para envolver crianças de 3 a 12 anos, incentivando o gosto pela leitura desde a primeira infância.

O adulto se lembrará de que, um dia, um educador de biblioteca proporcionou a ele, quando criança, a experiência inenarrável de aprender a ler literatura, isto é, de praticar um ato cultural que os homens insistem em dizer que é bom, necessário, mas que não sabem muito como ensinar nos espaços de leitura na escola (Arena, 2009, p. 174).

Destaca-se, a partir dessa citação, a relevância dos mediadores de leitura e contadores de histórias envolvidos nos projetos para estimular o gosto pela literatura, bem como o papel essencial dos educadores de biblioteca na formação do leitor literário. Arena (2009) ressalta que a experiência de aprender a ler literatura, proporcionada por esses profissionais na infância, vai além do domínio técnico da leitura. Trata-se de um ato cultural de valor inestimável, muitas vezes subestimado no ambiente escolar, onde os espaços dedicados à leitura nem sempre favorecem plenamente essa prática. Assim, torna-se evidente a lacuna entre a valorização declarada da leitura e os desafios para efetivá-la.

Em sua fase inicial, o projeto passou por um processo significativo de ampliação de alcance, partindo de um atendimento semanal mais restrito para um volume expressivo de participações ao longo do primeiro ano de funcionamento. Esse crescimento, contudo, deve ser compreendido menos como um dado isolado de expansão quantitativa e mais como um indicativo da consolidação de uma proposta formativa que passou a mobilizar um número cada vez maior de crianças.

Nesse sentido, a análise desta Primeira Fase demanda um deslocamento do foco exclusivamente numérico para a compreensão das condições que sustentaram tal ampliação. Assim, além da contextualização histórica, torna-se necessário aprofundar a investigação a partir de outros eixos estruturantes, em especial, o modo de contar histórias característico de cada período, a atuação dos mediadores (à luz dos dados dos questionários) e a configuração do espaço em que as práticas se realizavam. É na articulação entre esses elementos que se torna possível compreender, de forma mais consistente, não apenas o crescimento do projeto, mas a natureza das experiências formativas que o constituíram.

Durante o planejamento da Hora do Conto, os alunos da graduação selecionavam os livros com base na faixa etária e nos interesses de leitura das crianças. As histórias eram apresentadas por meio de diversas técnicas de contação, como a simples narrativa, uso de gravuras, manipulação de fantoches e bonecos, ou dramatizações. Essas abordagens tinham como objetivo central despertar o interesse pela leitura e promover a formação de leitores desde a infância.

O acesso dos professores do ensino fundamental ao acervo da Sala de Leitura - composto por obras literárias, materiais teóricos sobre literatura infantil e guias de leitura - evidencia a intencionalidade formativa do espaço, que não se restringia ao fornecimento de recursos, mas se configurava como um lócus de reflexão e prática pedagógica. Ao oferecer cursos e orientações específicas para o uso dos livros em sala de aula, a proposta não apenas instrumentalizava os docentes, mas buscava promover uma formação crítica, capaz de articular

a mediação leitora à construção de sentidos no ambiente escolar. A capacitação voltada à formação de leitores, à produção de textos e à promoção de interações dialógicas entre professores e alunos reforça a compreensão de que ensinar leitura vai além de uma habilidade técnica: trata-se de inserir os sujeitos em um processo de fruição estética e de exercício da linguagem em sua dimensão social. Essa perspectiva dialoga com a ideia de que “a formação plena como leitor é um dos aspectos fundamentais para obter a qualificação docente” (Hernandes, Souza e Gomes, 2016, p. 412), uma vez que a prática pedagógica só se fortalece quando o professor também se constitui como leitor. Nesse sentido, torna-se indispensável que “o professor, no interior da formação docente, de sua autoformação, desenvolva um trabalho de aproximação cada vez maior com a apreciação estética e o aprendizado da competência leitora” (Souza, Girotto e Silva, 2011, p. 168), revelando que a experiência formativa não se encerra em métodos de ensino, mas se expande para a constituição de uma identidade leitora capaz de inspirar e mobilizar seus estudantes.

Os alunos de Pedagogia, em sala de aula, pesquisaram diversas definições de leitura, fases de leitura, técnicas para Hora do Conto, bem como aspectos como a importância de ouvir histórias e a origem dos contos maravilhosos. Com base nessa base teórica, escolheram uma história, fizeram sua análise e a contaram às crianças na Sala de Leitura. Essa prática se alinha ao que Dias e Dutra (2008) afirmam: “a Hora do Conto não é só entretenimento, mas constitui uma instância formativa que estimula o gosto pela leitura, desenvolvimento moral e intelectual, além de favorecer momentos de prazer e reconstrução cultural”. Vieira (2015) também lembra que “ao assistir, ouvir ou dramatizar uma narrativa, as crianças adentram no imaginário e realizam inferências, competências essenciais no processo de formação leitora”. Além disso, tal prática contribui para a alfabetização e construção de novos conhecimentos, conforme evidenciado em experiências de oficinas de contação de histórias voltadas para os anos iniciais. Em síntese, essa sequência - pesquisa, análise, contação - permite articulá-las teorias da leitura com a prática, mostrando que a formação de pedagogos se beneficia enormemente de práticas reflexivas e esteticamente envolventes.

O projeto Sala de Leitura desenvolveu atividades que, embora apresentassem especificidades distintas, convergiam para ações voltadas à formação de alunos e professores das séries iniciais do ensino fundamental. Essas práticas favoreceram a constituição de leitores autônomos, estimulando a sensibilidade, a criatividade e a capacidade crítica, ao mesmo tempo em que despertavam o interesse pela leitura e contribuía para a formação cidadã. Nesse processo, é fundamental reconhecer que “se faz necessário criar situações adequadas em que a criança possa refletir sobre o texto lido e produzir seu saber. Neste sentido, a compreensão sobre

o que se lê é o elemento basilar para a formação de leitores autônomos” (Lima, Perinelli e Segabinazi, 2021, p. 213). A perspectiva de autonomia leitora, no entanto, não pode ser entendida como um processo espontâneo; ao contrário, demanda intencionalidade pedagógica e estratégias de ensino que promovam a interação ativa do leitor com o texto. Nesse sentido, Zimmermann & Hutchins (2003) apud Segabinazi, Souza e Macêdo (2019) lembram que:

leitores autônomos usam sete chaves para alcançar o entendimento, que remetem às estratégias acima elencadas: 1. Criam imagens mentais; 2. Usam seu conhecimento prévio; 3. Formulam questões; 4. Fazem inferência; 5. Determinam o que é mais importante; 6. Sintetizam a informação e 7. Usam elementos da sumarização em produções textuais (p. 27)

Podemos, assim, enfatizar o papel das estratégias de leitura como dispositivos fundamentais para a construção de sentidos, na medida em que mobilizam operações cognitivas, inferenciais e interpretativas que permitem ao leitor não apenas compreender, mas também problematizar e ressignificar os textos. Nessa perspectiva, o ato de ler configura-se como uma prática social historicamente situada, que ultrapassa a mera decodificação e se inscreve na interação dinâmica entre sujeito, linguagem e contexto, reforçando o caráter formativo das ações desenvolvidas pela Sala de Leitura.

Em diálogo com esse entendimento, Paulo Freire (1989) amplia o horizonte analítico ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que a apreensão crítica da realidade constitui dimensão constitutiva do processo de leitura e, conseqüentemente, da formação de sujeitos autônomos. Tal concepção desloca a leitura de um domínio estritamente técnico para um campo ético e político, no qual se articulam consciência crítica, emancipação e exercício da cidadania.

Desse modo, a formação de leitores não pode ser reduzida à aquisição de habilidades instrumentais, mas deve ser compreendida como um processo complexo, que se constrói na confluência entre estratégias cognitivas, práticas sociais e intencionalidades formativas. É nesse entrecruzamento que se delineia a constituição de sujeitos leitores críticos, criativos e capazes de intervir de maneira significativa nos contextos em que estão inseridos, o que reafirma a relevância das práticas desenvolvidas no âmbito da Sala de Leitura.

O trabalho de estímulo à literatura infantil como recurso essencial na constituição do que, à época, se denominava leitor mirim envolveu a atuação conjunta de diferentes sujeitos: a docente da disciplina de Literatura Infantil, professores em exercício e graduandos do curso de Pedagogia. Esse movimento foi intensificado pelo acesso coletivo à Sala de Leitura, que se constituiu como espaço de disseminação e multiplicação de metodologias voltadas à formação

leitora, na medida em que “o acesso de professores atuantes, futuros professores e crianças à Sala de Leitura, permite disseminar e multiplicar as metodologias para formação do leitor” (Souza, 1998, p. 71). A experiência com o livro, entendido não apenas como suporte de textos, mas também como objeto físico manipulável, revelou-se fundamental para a atração e sensibilização da criança, uma vez que “seu aspecto físico pode colaborar no processo de formação do leitor mirim, pois além de atrair os olhos, pode despertar a emoção, entreter, informar, comover” (Silva, 2019, p. 57). Para além dessa materialidade, o contato com diferentes ritmos, formatos, texturas e expressões literárias também potencializa a experiência leitora (Silva, 2019).

Contudo, a formação do leitor mirim não se sustenta apenas na presença do livro ou de recursos lúdicos; exige a mediação qualificada do adulto, que, ao contar ou ler histórias, apresenta modelos de interação com o texto e desperta a necessidade de ler. Como lembra Silva (2019, p. 85), “apenas o espaço físico, o livro ou algum objeto como fantoche, por exemplo, não são suficientes, a interação com o adulto leitor também é promotora da necessidade de ler”. Nesse sentido, a contação de histórias assume um papel formativo central tanto para a criança quanto para o futuro professor, que, ao vivenciar essas práticas, amplia sua percepção da leitura como experiência estética, cognitiva e cultural (Giroto, 2015). Para essa autora, “o jogo torna-se metáfora de atividades literárias concebidas a um só tempo como elemento lúdico e conectivo-mental que emancipa o leitor mirim em formação, revoluciona o seu pensar, a sua personalidade e transforma a sua própria forma de ler em constituição” (Giroto, 2015, p. 41). Ainda assim, persiste a dificuldade de muitos educadores em compreender a complexidade desse processo, pois muitas vezes prevalece a escolha de materiais simplificados ou excessivamente estereotipados, o que revela um distanciamento das potencialidades estéticas e linguísticas da literatura infantil (Giroto, 2015).

A identificação, nos arquivos institucionais, do Projeto de Construção do Centro Integrado de Pesquisa (CIP) revela um momento significativo no processo de organização e consolidação das atividades que vinham sendo desenvolvidas no espaço. Mais do que uma proposta administrativa, o projeto indicava a intenção de estruturar de forma sistemática um ambiente dedicado ao estudo, à pesquisa e à formação em torno da leitura e da literatura infantil. Tal iniciativa evidencia um movimento de institucionalização dessas práticas, sinalizando o fortalecimento das ações formativas e investigativas que, progressivamente, ampliariam o alcance das atividades desenvolvidas no espaço.

Nesse contexto de expansão e consolidação das práticas, os registros institucionais também indicam a ampliação do público interessado em participar das atividades promovidas.



Observa-se, nesse período, a procura de escolas e de entidades que atendem crianças com deficiência, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), o Centro de Avaliação e Acompanhamento da Educação (Centrinho) e a Associação de Desenvolvimento de Crianças Limitadas (Lumen et Fides). A presença dessas instituições evidencia que as ações voltadas à leitura literária e à contação de histórias passaram a alcançar diferentes contextos educacionais e sociais, ampliando o alcance formativo do espaço. Ao mesmo tempo, essa demanda indicava a necessidade de aprofundar estudos e reflexões sobre as práticas desenvolvidas, de modo a adaptar as atividades e considerar, de forma mais específica, as particularidades e necessidades desse público. Desse modo, a ampliação dos sujeitos participantes não apenas diversificou os contextos de atuação do espaço, mas também impulsionou a reflexão sobre as formas de mediação da leitura e sobre o papel formativo da contação de histórias, reforçando o caráter investigativo e formador das práticas desenvolvidas.

Em 1997, com a ampliação dos atendimentos à comunidade e o crescente interesse dos alunos do curso de Pedagogia em desenvolver pesquisas sobre leitura, literatura, jogos, brincadeiras e ludicidade, iniciaram-se investigações nesses temas, realizadas em parceria com alunos bolsistas do Programa de Extensão Universitária (PROEX), Programa de Apoio Institucional ao estudante (PAE), estágio não obrigatório e bolsa estagiário da Prefeitura, por meio da Secretaria de Assistência Social.

O projeto Sala de Leitura configurou-se como um dispositivo relevante na formação de leitores autônomos, ao articular ações voltadas tanto aos alunos quanto aos professores das séries iniciais do ensino fundamental. Tal proposição parte do entendimento de que “apenas a frequência a esses ambientes de leitura não garante a experiência e a prática leitora” (Feba; Ariosi; Valente, 2017, p. 55), exigindo, portanto, a mediação qualificada e a intencionalidade pedagógica como elementos estruturantes das práticas desenvolvidas.

Nesse sentido, a adoção de metodologias que privilegiaram a contação de histórias e o trabalho com a literatura infantil mostrou-se decisiva para a constituição de experiências significativas de leitura, na medida em que mobilizou o interesse dos sujeitos, estimulou a imaginação e favoreceu o desenvolvimento da criticidade. Mais do que incentivar o contato com o livro, tais práticas promoveram a inserção dos participantes em uma cultura leitora, compreendida em sua dimensão estética, social e formativa.

Paralelamente, a articulação entre docentes, graduandos e a comunidade escolar, aliada à ampliação do projeto e à incorporação de novos públicos, como crianças com deficiência, evidencia o movimento de consolidação de uma proposta pedagógica orientada pelos princípios da inclusão e da acessibilidade. Essa perspectiva integrada não apenas

potencializou o alcance das ações, como também tensionou e ressignificou as práticas educativas no interior da escola.

Desse modo, o projeto ultrapassa a dimensão de incentivo à leitura, afirmando-se como espaço de produção de experiências formativas que fortalecem a relação dos sujeitos com os textos e, simultaneamente, impulsionam a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, reflexivas e socialmente comprometidas.

A partir de 1997, com a demanda de ampliação de atendimento ao público e a real necessidade de estudos aprofundados sobre as temáticas abordadas na Sala de Leitura, começaram a ser estruturadas pesquisas nesse sentido no Centro Integrado de Pesquisas (CIP), o que desde as décadas de 1980 já se percebe “o fortalecimento institucional da literatura infantil, com o surgimento de programas governamentais de leitura, a atuação de entidades como a FNLIJ, e a consolidação de acervos e pesquisas acadêmicas” (Lajolo; Zilberman, 2022, p. 214) agora também fazendo parte dos interesses do CIP/CELLIJ.

A seguir vamos apresentar um quadro com os participantes envolvidos no CIP em 1997.

Quadro 4 - Participantes envolvidos no CIP em 1997

| Participantes | Funcionários da UNESP | Pesquisador CNPQ <sup>4</sup> | Bolsa PAE | Estagiário da Prefeitura Educadores Sociais | Estagiário da Prefeitura Programa de Combate ao analfabetismo | Frequência | Porcentagem |
|---------------|-----------------------|-------------------------------|-----------|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------|-------------|
| Docentes      | 3                     | -                             | -         | -                                           | -                                                             | 3          | 4,84%       |
| Pedagoga      | 1                     | -                             | -         | -                                           | -                                                             | 1          | 1,61%       |
| Alunos        |                       | 1                             | 8         | 31                                          | 18                                                            | 58         | 93,55%      |
| Parceiro      | 1                     | -                             | -         | -                                           | -                                                             | 1          | 1,61%       |

Fonte: Dados da pesquisa, 2025

De acordo com os dados apresentados no quadro referente às atividades desenvolvidas no CIP no ano de 1997, observa-se que 4,84% dos participantes eram docentes da Universidade, 1,61% eram parceiros, 1% correspondia a uma pedagoga da Unesp e 93,55% eram alunos bolsistas. Essa composição evidencia a centralidade da participação estudantil, tanto em número quanto em envolvimento efetivo, uma vez que 58 alunos estiveram diretamente ligados aos projetos, financiados por diferentes fontes, como CNPq, Bolsa PAE e Prefeitura. A presença majoritária dos alunos revela não apenas a vitalidade da comunidade acadêmica no desenvolvimento das ações, mas também a prioridade institucional atribuída à formação de leitores e mediadores de leitura. A Universidade, por meio do CIP, teve uma

<sup>4</sup> CNPq = Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

participação expressiva, articulando docentes, pedagogos e estudantes em um esforço coletivo de Extensão Universitária, voltado especialmente para a Rede Pública Municipal, isso se justifica com os questionamentos feitos por Silva (2009) “afinal, por que estudar Literatura Infantil na Universidade? Em primeiro lugar, pela qualidade literária que essa produção vem alcançando no Brasil [...] a nossa literatura infantil alinha-se entre as melhores do mundo” (2009, p. 11).

As bolsas vinculadas a diferentes entidades (CNPq, PAE, Prefeitura) não apenas garantiram a execução das ações, mas também possibilitaram a inclusão de estudantes com menos condições financeiras, como demonstram as oito bolsas PAE, que representavam metade das bolsas da Universidade à época. Essa configuração reforça a relevância social do projeto, que, ao estabelecer parcerias com a Prefeitura, fortaleceu a integração entre universidade e comunidade local, ampliando o alcance das iniciativas de combate ao analfabetismo. A atuação de educadores sociais e mediadores de leitura aponta para um compromisso efetivo com a transformação social, uma vez que a literatura infantil se constituiu como eixo pedagógico central.

Como observa Meireles (2016, p. 18),

o livro infantil, se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público.

Nesse sentido, as escolhas literárias e metodológicas realizadas nos projetos não eram neutras, mas carregavam intencionalidades formativas e culturais.

Assim, as ações desenvolvidas no âmbito do CIP e do CELLIJ, ao integrar ensino, pesquisa e extensão, demonstram um compromisso contínuo com a democratização do acesso à leitura e com a formação crítica de leitores. Ao mobilizar diferentes sujeitos: docentes, graduandos, pedagogos, parceiros institucionais e gestores públicos, os projetos construíram uma rede de colaboração que evidenciou o poder transformador da literatura infantil e da Extensão Universitária. Esse legado reafirma a relevância do CELLIJ dentro da Unesp, mas, sobretudo, aponta para seu impacto social duradouro, contribuindo para o desenvolvimento educacional, cultural e humano da comunidade em que esteve inserido.

O conjunto de iniciativas do período aqui analisado, revela um movimento de expansão que extrapola o espaço escolar, ao articular diferentes contextos institucionais, como escola, hospital e família, e ao diversificar os públicos atendidos. Esse caráter plural e articulado

evidencia uma concepção ampliada de leitura, compreendida como prática social que se constrói em múltiplos territórios da infância e por meio de distintas mediações. Desse modo, as ações do CELLIJ, ao se inserirem em diferentes frentes e parcerias, reforçam seu compromisso com a democratização do acesso à leitura e com a formação de leitores em perspectivas progressivamente mais abrangentes.

As pesquisas da Primeira Fase reforçam esse movimento ao dialogar diretamente com a prática educativa, como aponta Silva (2009) “no meio acadêmico, seu espaço junto às demais literaturas, tornou-se objeto de estudos críticos” (p. 12). Temas como poesia, literatura oral, jogos, leitura cidadã e intertextualidade revelam uma agenda voltada tanto para a dimensão estética da literatura quanto para sua função social. Trabalhos como *Valores ideológicos na literatura infantil de Monteiro Lobato* ou *Museu e escola: dialogando com a interdisciplinaridade* mostram uma preocupação em problematizar as representações culturais e as possibilidades de articulação entre leitura, identidade e cidadania, pois de acordo com Lajolo e Zilberman (2022), como já se observou, a ficção para a infância engloba um elenco abrangente de temas que respondem a exigências da sociedade, ultrapassando o campo exclusivamente escolar. (p. 134). Essa diversidade de focos indica que, desde sua gênese, o CELLIJ não se restringiu ao incentivo da leitura, mas buscou compreendê-la em suas múltiplas implicações formativas.

Nesse mesmo período, a produção editorial organizada por Renata Junqueira de Souza - *Caminhos para a formação do leitor* (2004) e *Nas teias do saber* (2005) - configura-se como um importante movimento de sistematização teórica das experiências desenvolvidas no âmbito do CELLIJ. Ainda que tais obras evidenciem a ampliação da participação de professores e orientandos de pós-graduação na escrita acadêmica, seu significado, no contexto desta pesquisa, reside sobretudo na maneira como essas produções passam a registrar, refletir e tensionar as práticas de mediação de leitura, entre elas, a contação de histórias, que vinham sendo construídas no cotidiano do Centro.

Mais do que ampliar a circulação acadêmica, essas publicações funcionam como dispositivos de mediação formativa, na medida em que incorporam discussões, referenciais e problematizações que retornam às práticas e as ressignificam. Tal movimento é potencializado pela atuação de Renata Junqueira de Souza em diferentes espaços acadêmicos, o que favorece a circulação de novos aportes teóricos e metodológicos, posteriormente apropriados pelos sujeitos envolvidos no CELLIJ, aspecto que, ainda que nem sempre explicitado nos textos, revela-se nas trajetórias formativas evidenciadas nas entrevistas e nos formulários analisados nesta pesquisa.

Desse modo, embora não se trate diretamente de produções centradas na contação de histórias, tais obras contribuem para a constituição de um repertório teórico que sustenta e qualifica as práticas de mediação e a formação de mediadores de leitura e de contadores de histórias. Nesse sentido, reafirma-se a compreensão de que a formação do leitor e, por extensão, do mediador, se constrói na articulação entre prática e reflexão, sendo as publicações acadêmicas parte constitutiva desse processo. Conforme assinala Silva (2009, p. 11), ao destacar a relevância da literatura infantil no âmbito universitário, “a nossa literatura infantil alinha-se entre as melhores do mundo”, o que reforça a necessidade de sua investigação sistemática e de sua inserção qualificada nos processos formativos.

Outro elemento estruturante são os projetos do Núcleo de Ensino (2004 - 2006), que vinculam a prática de formação continuada de professores ao trabalho com a leitura e a produção de textos, pois “cabe ao professor dos primeiros anos o papel mais importante, o de despertar o gosto pela leitura, de seduzir o leitor desde os seus contatos iniciais com os livros, antes mesmo que ele seja capaz de decifrar o código escrito” (Silva, 2009, p. 13). A articulação entre *Leitura do professor e leitura do aluno* explicita a compreensão de que a formação leitora atravessa gerações e que o professor, como mediador, necessita também se reconhecer como sujeito leitor.

No que se refere à circulação das produções do CELLIJ, observa-se que, no período analisado, elas se concentraram predominantemente em eventos acadêmicos vinculados à própria universidade e a iniciativas institucionais próximas. Essa característica evidencia um movimento de socialização de práticas e experiências formativas diretamente relacionadas às ações de mediação de leitura, entre elas, a contação de histórias, mais do que a consolidação de uma produção voltada, naquele momento, à publicação em periódicos de ampla circulação.

Tal configuração contribui para compreender por que os registros dessas experiências se encontram, em sua maioria, em anais de eventos, documentos institucionais e acervos físicos, constituindo uma memória que se organiza de forma menos indexada, porém profundamente vinculada ao cotidiano formativo do Centro. Nesse sentido, mais do que indicar uma limitação, esse dado revela a natureza das ações desenvolvidas, fortemente ancoradas na prática e na formação de mediadores de leitura.

Assim, a circulação dessas produções, ainda que situada em circuitos mais próximos, cumpre papel fundamental na consolidação e no compartilhamento de saberes pedagógicos, reafirmando o compromisso do CELLIJ com a formação de leitores e mediadores, em consonância com os objetivos desta pesquisa.

Quadro 5 - Produção bibliográfica da Primeira Fase (1996- 2005)

| Ano  | Evento                                                                                                       | Título do Trabalho                                                                                                     | AUTORES                                                  |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| 2003 | XIV Semana da Educação - Semana da Pedagogia, Presidente Prudente                                            | Sala de Leitura: formando pequenos leitores - Relato de experiência com crianças e livros infantis                     | ALFREDO, M. E.; SANTOS, O. M.; CORTE, D. C.              |
| 2004 | Fórum Mundial de Educação, São Paulo                                                                         | Literatura Infantil: o ato de contar histórias nas séries iniciais do ensino fundamental                               | ALFREDO, M. E.; CORTE, D. C.; SANTOS, O. M.              |
| 2004 | IX Encontro Anual de Pesquisa Institucional, Presidente Prudente                                             | O trabalho com o Kit Literatura em Minha Casa na Emeif Dr. Pedro Furquim                                               | ALFREDO, M. E.; SANTOS, O. M.                            |
| 2004 | XV Semana da Educação - Semana da Pedagogia e Encontro do Núcleo de Ensino da FCT/UNESP, Presidente Prudente | Sala de Leitura: o poder cativador que as histórias infantis oferecem                                                  | CORTE, D. C.; TITO, P. C.                                |
| 2004 | Colóquio Literatura e Infância, Belo Horizonte                                                               | Kit Literatura em Minha Casa: práticas educativas na Emeif Dr. Pedro Furquim                                           | ALFREDO, M. E.; SANTOS, O. M.                            |
| 2004 | III Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, Marília                                                          | Sala de Leitura - O bem estar na formação do pequeno leitor                                                            | BERG, K. C. M.; CORTE, D. C.; CALESULATTO, M. M.         |
| 2004 | 3º Congresso de Extensão Universitária e 1º Workshop da Unesp, Araraquara                                    | Leitura, Literatura Infantil e Formação de Leitores de Educação Infantil no projeto "Andarilho da Alegria"             | CASTRO, P. C. V.                                         |
| 2004 | Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil - Crianças e Livros, Presidente Prudente            | Sala de Leitura: a história e a ludicidade formando leitores                                                           | CORTE, D. C.; ALFREDO, M. E.; SANTOS, O. M.; TITO, P. C. |
| 2004 | II Encontro Anual de Extensão, Presidente Prudente                                                           | Vivenciando histórias e formando leitores - Relato de experiência no Chalezinho da Alegria                             | CORTE, D. C.                                             |
| 2004 | I Seminário de Pesquisa em Educação: Formação de Professores, Presidente Prudente                            | Literatura infantil e formação de professores: possibilidades para o uso do texto literário fantástico em sala de aula | SANTOS, C. C. S.                                         |

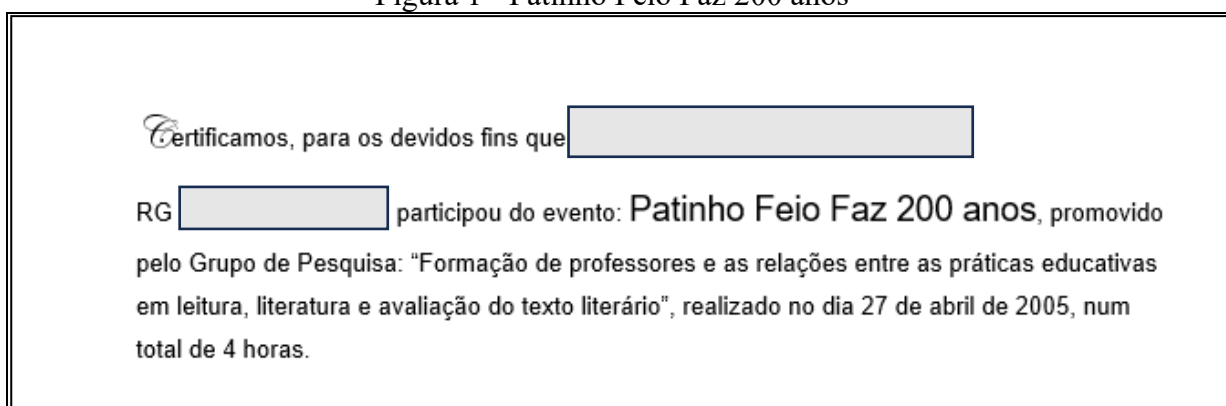
Fonte; Dados organizados pela pesquisadora, 2025.

Por fim, observa-se que as ações promovidas pelo próprio Centro, ao longo do período, passam a incorporar uma organização mais sistemática de atividades formativas, como minicursos, palestras e momentos de discussão. Esse movimento sinaliza um processo de

amadurecimento institucional do CELLIJ, no qual as práticas de mediação de leitura, incluindo a contação de histórias, deixam de se configurar apenas como experiências pontuais e passam a ser também objeto de reflexão, compartilhamento e formação.

Tal reconfiguração evidencia a consolidação do Centro como espaço formativo voltado não apenas às crianças, mas também à preparação de mediadores de leitura e contadores de histórias, em consonância com o objetivo desta pesquisa. Nesse sentido, mais do que a diversidade de eventos em si, interessa destacar como essas iniciativas contribuíram para estruturar e qualificar as práticas de contação de histórias, reforçando seu papel na formação de sujeitos leitores e de profissionais capazes de atuar de forma crítica e sensível nos diferentes contextos de mediação.

Figura 1 - Patinho Feio Faz 200 anos



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Além da Sala de Leitura, o CIP até 1997, contava com um acervo de 300 livros infantis, que foram doados por editoras, alunos do curso de Pedagogia e pelo grupo responsável pela coordenação do CIP. Além disso, a brinquedoteca possuía 25 brinquedos, doados pela Secretaria de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. No entanto, o espaço da antiga sala, com apenas 12m<sup>2</sup>, já não atendia mais às crescentes demandas dos trabalhos e programas desenvolvidos. Assim, por meio de uma iniciativa privada da própria coordenadora, conseguiu-se a doação de materiais para a construção de um novo espaço físico.

A proposta era que o novo espaço ocupasse 122,54 m<sup>2</sup>, e a Sala de Leitura fosse transformada em uma biblioteca infantojuvenil e em uma brinquedoteca. Assim, o projeto inicial passou a se expandir para o Centro Integrado de Pesquisa (CIP), abrangendo leitura, literatura, jogos e brinquedos. O Centro recebeu o nome fantasia de *Sítio do Pica-pau Amarelo*, tanto por ter sido construído no meio do pomar da unidade quanto por seus objetivos, tornando-

se um local onde a criança podia aprender a ler, interagir, brincar e jogar de forma lúdica e prazerosa.

Enfim, a Primeira Fase do CIP/CELLIJ (1996 - 2005) evidencia um movimento de consolidação identitária marcado pela diversidade de projetos de extensão, pesquisas aplicadas e eventos de circulação regional e nacional. Embora a produção científica ainda se expressasse majoritariamente em relatos de experiência e anais de eventos, essas ações foram fundamentais para estruturar um espaço de experimentação pedagógica e de formação leitora que extrapolava os limites da universidade. O CIP/CELLIJ consolidou-se, assim, como um laboratório formativo de práticas e reflexões sobre a leitura e a literatura infantil, fortalecendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Esse alicerce permitiu que, nas fases seguintes, o Centro ampliasse seu alcance, qualificasse suas produções e se projetasse como referência acadêmica e cultural na área.

Desse modo, ao final dessa etapa inicial, observa-se que o processo de expansão física, diversificação das ações e fortalecimento das práticas de mediação, entre elas, a contação de histórias, não apenas consolidou o CIP/CELLIJ como espaço de formação e experimentação, mas também criou as condições para um redirecionamento qualitativo de suas atividades. O acúmulo de experiências, a ampliação do público atendido e a progressiva sistematização das práticas indicam a passagem de um momento predominantemente estruturante para outro, em que a ênfase recai sobre o aprofundamento teórico, a qualificação da formação de mediadores de leitura e a maior inserção acadêmica do Centro. É nesse contexto que se delineia a Segunda Fase do CELLIJ, marcada não apenas pela continuidade das ações já consolidadas, mas por sua ressignificação à luz de novos referenciais, demandas e articulações institucionais.

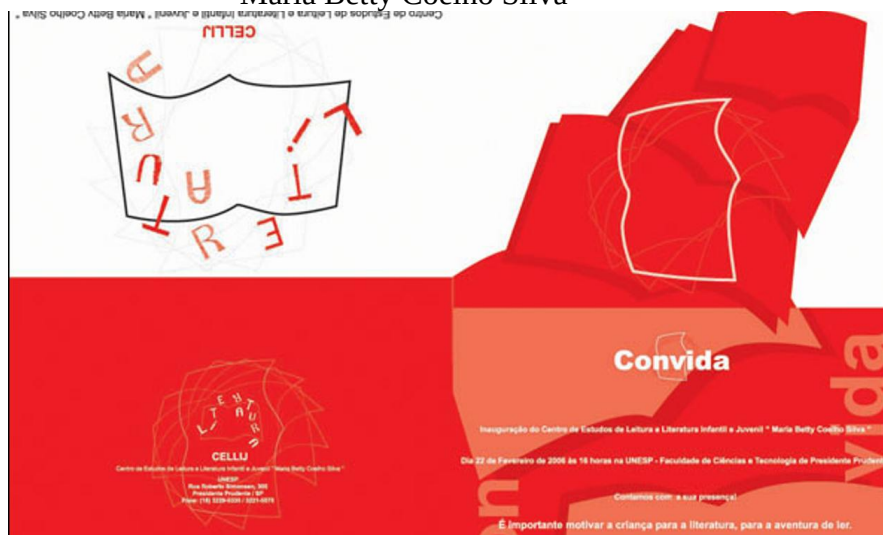
### 3.2 HISTÓRICO DA SEGUNDA FASE (2006 - 2011) - TECELAGEM DE HISTÓRIAS: UM PRÉDIO, UMA EXISTÊNCIA REAL

A Segunda Fase do CELLIJ (2006 - 2011) representou um período de consolidação institucional, ampliação do alcance formativo e fortalecimento da produção acadêmica, situando o Centro como referência nacional e internacional em leitura e literatura infantil. O I Encontro de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, realizado em 2006 por ocasião da inauguração do CELLIJ, constituiu um marco simbólico e institucional: reuniu pesquisadores, autores e educadores de referência, consolidando o espaço como polo de formação e pesquisa. O evento contou com a presença de Maria Betty Coelho Silva, cuja trajetória acadêmica e



dedicação ao campo da literatura infantil é reconhecida pelo Centro, que orgulhosamente leva seu nome.

Figura 2 - Convite para a inauguração do Centro de estudos em Leitura e Literatura Infantil – Maria Betty Coelho Silva



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Essa fase foi marcada pela consolidação de sua estrutura física, pela intensificação das pesquisas e pelo fortalecimento de sua projeção nacional e internacional. Esse percurso não ocorreu isoladamente: articulou-se com as políticas públicas brasileiras voltadas à leitura e às bibliotecas escolares e com tendências internacionais da literatura infantil que, naquele momento, enfatizavam a materialidade do livro, a multimodalidade e a formação de mediadores (Coelho, 2000; Colomer, 2003; Silva, 2009, Lajolo e Zilberman, 2017, 2022).

O que marca o início dessa nova fase é a inauguração do prédio próprio em 2006, conquista viabilizada por projetos financiados junto à Secretaria Estadual de Educação entre 2005 e 2007. O novo espaço foi equipado com sala de espelhos (onde era possível observar as crianças em uma sala do outro lado), ambientes para formação docente, intervenções com crianças e infraestrutura tecnológica, conferiu ao Centro condições para expandir suas práticas de pesquisa e extensão. Desde então, o CELLIJ passou a atender mais de 5.000 crianças por ano, além de professores, bibliotecários escolares e famílias, tornando-se um polo formativo no interior paulista. A aquisição de acervos infantis e juvenis, viabilizada pela *International Reading Association* (IRA) por meio da pesquisa *Reading and Children's Literature - The Teacher's Role in Elementary Brazilian Schools*, reforçou ainda mais o caráter internacional e inovador dessa fase.

Ao mesmo tempo, o Brasil vivia a consolidação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) em 2006, políticas que ampliaram significativamente a presença do livro literário nas escolas. Contudo, pesquisas apontavam que “os livros têm chegado às escolas, mas o uso do acervo não tem se efetivado, seja em razão do pouco conhecimento sobre o Programa, pela falta de espaços adequados para a leitura, ou pelo fato de os mediadores não possuírem formação específica” (Cirino, 2015, p. 98). Nesse contexto, a atuação do CELLIJ preenchia uma lacuna estratégica: formar mediadores, capacitar docentes e propor práticas que convertessem o acesso material em experiências significativas de leitura.

Essa articulação ficou evidente nos projetos de extensão e pesquisa lançados nesse período, como *Sala de Leitura: formando pequenos leitores*, *Pais e Filhos da Mamãe Gansa e Leitura*, *Cidadania e Formação de Professores*. Essas iniciativas dialogavam diretamente com o debate nacional e internacional sobre o papel da mediação, que defendia o trabalho colaborativo dos especialistas em leitura para construir e implementar fomentos a leitura como no caso a criação do Plano Nacional do Livro e da Leitura (Lajolo e Zilberman, 2022).

Outro pilar de consolidação dessa fase foram os encontros científicos organizados pelo CELLIJ, que ganharam repercussão internacional. O III Seminário Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil do Oeste Paulista (2006), com o tema *A criança e o livro: das teorias às práticas educativas*, trouxe a Presidente Prudente autores e pesquisadores de referência, como Bartolomeu Campos de Queirós, Suzana Vargas, Angela Lago, Maria Nikolajeva, João Luís Ceccantini, Vera Teixeira Aguiar e Lynn Davis. As palestras e mesas temáticas promoveram um raro encontro entre produtores de literatura infantil e teóricos da área, estabelecendo pontes entre pesquisa acadêmica, formação docente e criação literária. A programação cultural, com peças teatrais e apresentações artísticas, reforçou o caráter integrador do evento.

Neste novo século, multiplicaram-se livros e autores e ampliou-se a relevância da produção dirigida a infância e à juventude no âmbito da economia da cultura e dos estudos acadêmicos. Derivou daí a necessidade de sistematizar reflexões em torno das obras publicadas para crianças desde as últimas décadas do século XIX e de revisar os resultados alcançados atualizar os dados e verificar os caminhos trilhados desde então. (Lajolo, Zilberman, 2022, p. 24).

Uma das características marcantes dos encontros e congressos promovidos pelo Centro é reunir, em um mesmo espaço, tanto pesquisadores da literatura infantil quanto os próprios autores, que começam a conhecer os trabalhos desenvolvidos pelo CELLIJ nesta

oportunidade. Essa aproximação permite o diálogo entre a universidade, com suas pesquisas e estudos em andamento, e os criadores de literatura infantil, bem como com professores, estudantes de graduação e pós-graduação, bibliotecários e demais profissionais que compreendem a literatura como um campo fértil para reflexão. Dessa forma, esses eventos colocam a literatura no centro das discussões, reforçando sua relevância acadêmica e cultural, conforme já destacado por Cadermatori (1991), que aponta que a literatura infantil vem sendo objeto de estudos teóricos desde a década de 1970.

A realização de encontros sistemáticos do grupo de pesquisa, nesse contexto, preparou terreno para o II Encontro Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, que consolidou o CELLIJ como referência no cenário internacional e demonstrou sua capacidade de reunir nomes de peso em torno da literatura infantil.

Figura 3 - Folder do I Encontro de leitura e Literatura Infantil e Juvenil (2006)

**Local da inscrição**

UNESP - Depto de Planejamento, sala 23  
Rua Roberto Simonsen, 305  
Presidente Prudente / SP  
Fone: (18) 3221 - 5575

**Certificado**

Aos participantes das palestras e dois mini cursos, serão expedidos certificados com carga horária de 30 horas.

**Valor da inscrição**

De 16 a 31 de Janeiro - R\$ 40,00  
De 1 a 17 de Fevereiro - R\$ 50,00

**Local do evento**

UNESP - Rua Roberto Simonsen, 305 Presidente Prudente / SP

**Nº de Vagas**

350 vagas

**Realização:**

**CELLIJ**  
Centro de Estudos de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil " Maria Betty Coelho Silva "

**Grupo de Pesquisa**  
" Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário"



**Encontro de Leitura e  
Literatura Infantil e Juvenil**

**Histórias para todas as Idades**

**CELLIJ**



**dia 22**

**19h**  
**Palestra de abertura**  
Ana Maria da Costa S. Menin  
Leitores de vida, leitores de mundo: a arte literária e o universo de leitura da criança

**dia 23**

**Mini Cursos**  
8.30h às 12h ( Manhã ) ou 13.30h às 17h ( Tarde )

**Curso 1 - Análise de diferentes modos de leitura de imagens nas narrativas para crianças - Prof. Juvenal Zanchetta (Unesp/Assis)**  
1. A leitura de predominância descritiva  
2. A leitura paratextual  
3. A leitura autônoma

**Curso 2 - Especialmente para os que não gostam de ler - Prof. Fernando Teixeira Luiz (Unesp/Assis)**  
Discutir a relevância e a especificidade do texto estético, problematizando conceitos de leitura e aplicando-os na análise de narrativas, músicas, filmes, publicidades e fotografias. Partindo da semiótica italiana e da Estética da Recepção, o curso abordará: concepções de leitura, a questão da leitura ideal e da leitura completa, o leitor implícito nas malhas textuais.

**Curso 3 - A literatura Infantil em sala de aula: as alternativas do professor - Profa. Fabiane Burlamarque (UPF - Passo Fundo/RS)**  
Propostas metodológicas - alternativas para o ensino de literatura infantil com o objetivo de fornecer subsídios teóricos e metodológicos ao professor sobre o trabalho com o texto literário para crianças e adolescentes, no meio escolar. Desafiando a importância do leitor no processo de construção do significado e no desenvolvimento do comportamento de leitura na perspectiva da formação de uma sociedade leitora.

**Curso 4 - Para ler a literatura juvenil brasileira - Prof. João Luis C. T. Ceccantini (Unesp/Assis)**  
Debater o tipo de contribuição específica que as narrativas juvenis podem oferecer para a formação do leitor em contexto escolar, nas séries finais do Ensino Fundamental. Serão analisados aspectos temático-formais de obras significativas da produção nacional contemporânea de literatura juvenil, bem como debatidas estratégias para o trabalho com esses textos em sala de aula.

**Curso 5 - A fábula na sala de aula - Prof. Luis Camargo (Unicamp)**  
A fábula é uma narrativa curta que permite vários tipos de trabalho em sala de aula. Muitos desses tipos de trabalho podem ser aplicados com outros gêneros narrativos: contos, poemas narrativos etc. Neste oficina, o professor vai vivenciar alguns tipos de trabalho com fábula que poderão ser aplicados com seus alunos, especialmente nas aulas parciais do ensino fundamental.

**Curso 6 - A literatura infantil vai à escola: uma ponte entre teoria e prática - Prof. André Mello (PUC-RJ)**  
Reflexões sobre as práticas de leitura infantil com a Escola. Discussão de pontos de encontro e de conflito entre teoria e prática. Foco no ensino de leitura em contextos escolares, com ênfase na prática de leitura e na construção de estratégias de ensino e de aprendizagem.

**Curso 7 - Modos de ler - Prof. Dagoberto Bui Arns (Unesp-Marília)**  
Discussão de pontos de encontro e de conflito entre teoria e prática. Foco no ensino de leitura em contextos escolares, com ênfase na prática de leitura e na construção de estratégias de ensino e de aprendizagem.

**Curso 8 - Literatura Infantil em séries finais e estratégias de ensino - Profs. Renata Junqueira de Souza e Silvana Ferreira Souza (Unesp/Pres. Prudente)**  
Literatura infantil como objeto de leitura. Estratégias de ensino. Atividades para motivar as crianças a ler objetivos de leitura. Atualização do conhecimento prévio infantil. Leitura independente. Métodos para auxiliar a construção dos sentidos do texto. Diálogo entre a teoria sobre estratégias de leitura (SOL) e práticas através de atividades estimulantes (Yopo & Yopo).

**Curso 9 - Literatura Infanto-Juvenil - Lygia Bojunga Nunes - Profa. Rosa Maria Graciano Silva (UEM - Maringá/PR)**  
Discussão da produção literária de Lygia Bojunga Nunes voltada para a infância e juventude, com ênfase nas obras *Angela e Tonho*.

**19h**  
**Palestra de encerramento**  
Betty Cognin  
- Contar histórias: Uma arte sem idade

**Ficha de inscrição**  
Nome: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
Bairro: \_\_\_\_\_  
Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_  
Fone: ( ) \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_  
Mini Cursos: ( colocar nº do curso-manhã e tarde )  
1ª Opção: ☐ ☐  
2ª Opção: ☐ ☐  
Assinatura \_\_\_\_\_  
I Encontro de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil: Histórias para todas as idades  
Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_  
Mini Cursos: ( colocar nº do curso-manhã e tarde )  
1ª Opção: ☐ ☐  
2ª Opção: ☐ ☐

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

No plano acadêmico, a Segunda Fase foi marcada por publicações que se tornaram referência para a área, como *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação* (2009), *Ler e compreender: estratégias de leitura* (2010), *Literatura e Ensino Médio: acervos, gêneros e práticas* (2011) e *Leitura Literária na Escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento* (2011), obra essa que inclusive foi aprovada para compor o PNBE do professor 2013, compondo o apoio pedagógico, adquirida pelo Ministério da Educação por meio do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE). Essas obras consolidaram a produção intelectual do CELLIJ, ao mesmo tempo em que dialogavam com pesquisas internacionais sobre estratégias metacognitivas de leitura, letramento literário e formação docente, podemos observar isso com a vinda de Lynn Davis para palestrar durante o III Congresso de Literatura.

As obras organizadas e produzidas por Souza e colaboradores entre 2006 e 2011 abordam, de forma articulada, questões centrais da formação leitora e da educação literária, enfatizando a integração entre teoria e prática, pois acreditam ser “a infância o melhor momento para o indivíduo iniciar sua emancipação por meio da função libertadora da palavra” (Souza, 2005, p. 13). Elas questionam a ideia de desinteresse dos alunos pela leitura, apresentando experiências pedagógicas que demonstram como projetos bem estruturados podem gerar prazer e formar leitores críticos, “é fato, os alunos gostam de ler quando estimulados por docentes que

demonstram sua paixão pelos livros, ou quando expostos a bons textos. No entanto, a maioria das instituições escolares não proporciona um trabalho efetivo em sala de aula, que ensine os alunos a lerem” (Souza e Santos, 2011, p. 29).

As bibliotecas escolares emergem, nas reflexões dos estudiosos, como espaços estratégicos que ultrapassam a função de simples depósito de livros, assumindo um papel ativo na formação do leitor. Girotto e Souza (2009, p. 19) defendem que esses espaços “devem ser utilizados de forma interativa”, o que implica concebê-los como ambientes dinâmicos de acesso e mediação da leitura. Nessa mesma direção, Motoyama et al. (2020, p. 29) reforçam a ideia de uma biblioteca viva e participativa, que se configure como “um local de formação de leitores [...] uma biblioteca ativa que atue diretamente na formação dos alunos para que leiam”. Ferreira (2009, p. 75) amplia essa compreensão ao propor que a relação entre texto e biblioteca é dialógica, pois “a biblioteca trabalha o texto oferecido, e o texto lido trabalha em compensação a própria biblioteca”. Assim, a biblioteca escolar é compreendida não apenas como infraestrutura, mas como espaço relacional, que se reinventa continuamente na interação entre livros, leitores e práticas pedagógicas.

Outro eixo central é a valorização da literatura infantil e dos diferentes gêneros textuais, desde contos clássicos como os de Andersen até narrativas contemporâneas, histórias em quadrinhos e livros de imagens, como recursos para desenvolver compreensão textual, letramento e apreciação estética (Souza e Feba, 2011). As obras exploram ainda múltiplas perspectivas teóricas, incluindo estudos cognitivos, sociais, etnográficos e de neurociências, destacando a importância de o educador atuar de forma protagonista em projetos que aproximem leitores e textos, promovendo a formação crítica, cultural e cidadã dos estudantes.

Em síntese, entre 2006 e 2011, o CELLIJ alcançou um novo patamar: deixou de ser apenas um núcleo em expansão para se tornar um centro de referência em leitura e literatura infantil, articulando políticas públicas, tendências editoriais e demandas formativas. A inauguração da sede, a ampliação do acervo, os encontros internacionais, a produção acadêmica e a atuação consistente em projetos de extensão configuram esse período como o de consolidação definitiva. É possível afirmar que o CELLIJ atuou como mediador entre os esforços institucionais do Estado brasileiro, as inovações editoriais globais e as necessidades locais de formação de leitores, assumindo um papel estratégico na construção de práticas literárias significativas.



Quadro 6 - Síntese da Segunda Fase do CELLIJ (2006 - 2011) no contexto nacional e internacional

| Ano        | Projetos / Ações do CELLIJ                                                                                                                                                                        | Publicações e Produções Acadêmicas                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Eventos / Autores Convidados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2006       | - Inauguração do prédio do CELLIJ<br>- <i>Sala de Leitura: formando pequenos leitores</i><br>- <i>Programa Pais e Filhos da Mamãe Gansa- Leitura, Cidadania e Formação de Professores</i>         | - Pesquisa financiada pela International Reading Association ( <i>Reading and Children's Literature – The Teacher's Role in Elementary Brazilian Schools</i> )                                                                                                                                                        | <b>III Seminário Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil - A criança e o livro: das teorias às práticas educativas</b> (Presidente Prudente) Convidados: Vera Teixeira Aguiar, Bartolomeu Campos de Queirós, Maria José Nóbrega, Suzana Vargas, Lynn Davis, João Luís Ceccantini, Angela Lago, Maria Nikolajeva, Antônio Augusto Gomes Batista |
| 2007- 2009 | - Continuidade dos projetos ( <i>Sala de Leitura, Mamãe Gansa, Leitura, Cidadania e Formação de Professores</i> )<br>- Formação de professores reabilitados para atuação em bibliotecas escolares | Trabalhos apresentados em eventos sobre contação de histórias, técnicas teatrais, Hora do Conto e livros de imagem                                                                                                                                                                                                    | Participação em encontros e eventos regionais/nacionais sobre literatura infantil e leitura                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 2010       | - Projetos: <i>O ensino da leitura através da literatura no município de Presidente Prudente; Ciranda da leitura e hora do conto: criança cidadã vem ao CELLIJ</i>                                | - Livro <i>Ler e compreender: estratégias de leitura</i> (Renata Junqueira, Cyntia Giroto, Dagoberto Arena e Ana Maria Menin)                                                                                                                                                                                         | Produções do grupo de pesquisa em encontros científicos e simpósios                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 2011       | - Projetos: <i>As estratégias de leitura: um caminho para alunos com defasagem na compreensão leitora; Bibliotecas escolares: espaço de cultura e apropriação do conhecimento</i>                 | - Livro <i>Literatura e Ensino Médio: acervos, gêneros e práticas</i> (Paiva; Souza; Corrêa)- Livro <i>Leitura Literária na Escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento</i> (Feba; Souza)- Livro <i>Andersen e as Estratégias de Leitura: atividades práticas no cotidiano escolar</i> (Souza; Santos) | Formação de novos pesquisadores e participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2025.

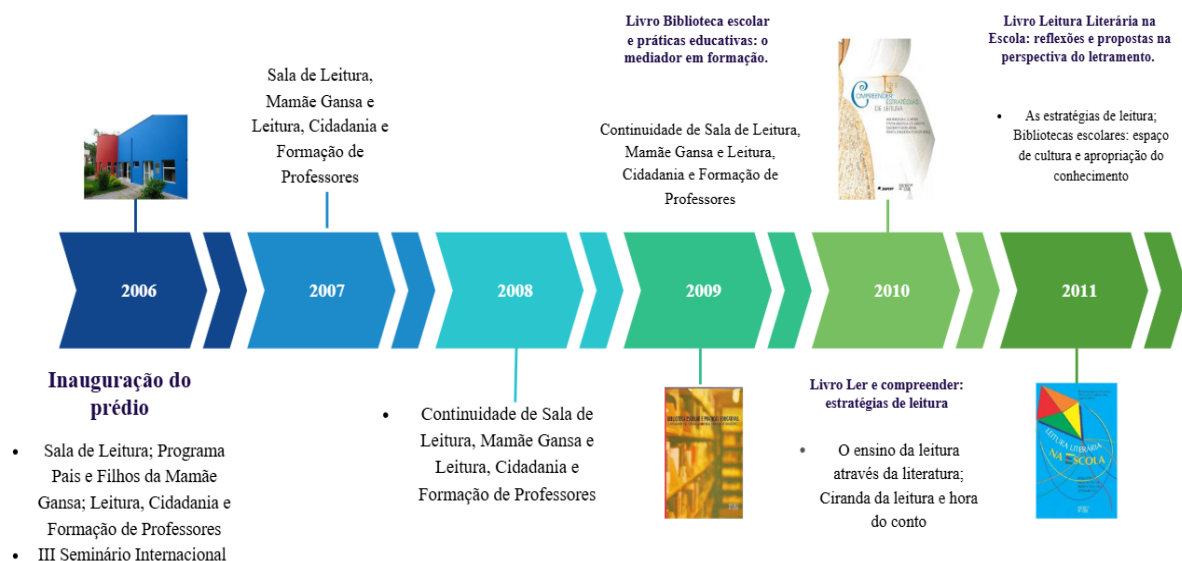
O quadro síntese evidencia a convergência entre infraestrutura, projetos, produção acadêmica e eventos internacionais, mostrando como a Segunda Fase do CELLIJ consolidou sua atuação institucional. A inauguração do prédio em 2006 não apenas forneceu um espaço físico adequado, mas simbolizou o início de uma fase em que o Centro assumiu protagonismo na articulação entre pesquisa, extensão e formação de mediadores de leitura. O apoio internacional, por meio da International Reading Association, reforça a dimensão global da iniciativa, bem como a realização do III Seminário Internacional coloca o CELLIJ em diálogo direto com referências nacionais e internacionais da literatura infantil.

Entre 2007 e 2009, observa-se continuidade e consolidação de projetos estruturantes, como *Sala de Leitura*, *Mamãe Gansa e Leitura*, *Cidadania e Formação de Professores*, combinados com a formação de professores reabilitados para atuação em bibliotecas escolares. Esse período evidencia que o CELLIJ não apenas manteve suas ações, mas também aprofundou o compromisso com a formação de mediadores locais, alinhando-se às diretrizes nacionais do PNBE e às demandas de apropriação efetiva de acervos literários. A produção acadêmica desse período (Souza, 2009), revela a preocupação do Centro em articular teoria e prática, garantindo que os recursos disponíveis se traduzissem em experiências significativas de leitura para crianças e professores.

O ano de 2010 marca uma ampliação da atuação do CELLIJ, com projetos que exploraram a relação entre literatura infantil e um início tímido do trabalho com as estratégias de compreensão leitora de forma inconsciente, consolidando a dimensão pedagógica do Centro (Menin, Girotto, Arena e Souza, 2010 e Revoredo 2010). A publicação *Ler e compreender: estratégias de leitura* (2010) demonstra a capacidade do Centro em transformar pesquisas aplicadas em instrumentos pedagógicos úteis para escolas e professores.

Em 2011, a instituição atinge um nível de maturidade acadêmica e formativa, com projetos voltados a alunos com defasagem na compreensão leitora e à apropriação cultural das bibliotecas escolares. A produção editorial desse período, incluindo livros de referência sobre letramento, literatura e estratégias de leitura (Souza e Girotto, 2010; Paiva, Souza e Corrêa, 2011; Feba e Souza, 2011 e Souza e Santos, 2011), evidencia o compromisso do CELLIJ em consolidar práticas e reflexões teóricas que impactam diretamente a formação docente. A participação ativa de novos pesquisadores em eventos nacionais e internacionais reforça o papel do Centro como formador de profissionais e multiplicador de conhecimento, garantindo a continuidade e sustentabilidade das práticas desenvolvidas.

Figura 4 - Marcos históricos da Segunda Fase



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2025.

A produção das três obras teóricas destacadas - *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*, *Ler e compreender: estratégias de leitura* e *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento* - elaboradas por membros do grupo de pesquisa vinculado ao CELLIJ, sendo as duas primeiras selecionadas para compor o PNBE Biblioteca do professor - revela um modo particular de articulação entre pesquisa, prática e formação. Essas publicações, dirigidas a professores, bibliotecários e mediadores de leitura, resultam de projetos de longa duração que se materializam em livros, transformando processos investigativos em sínteses críticas. Nesse sentido, a produção do CELLIJ confirma uma característica recorrente do grupo: a capacidade de “articular teoria e prática no ensino da leitura” (Souza; Santos, 2011, p. 45), oferecendo ao mesmo tempo fundamentação acadêmica e subsídios concretos para a formação leitora.

Esse movimento de pesquisa aplicada, desenvolvido no âmbito do CELLIJ, pode ser compreendido de modo mais preciso quando situado em relação a outras iniciativas que, em diferentes contextos do país, contribuíram para a consolidação da literatura infantil como campo acadêmico e formativo. Ainda que não constituam o foco desta investigação, tais experiências permitem dimensionar a relevância de um centro de estudos localizado no interior paulista, evidenciando que suas ações se inscrevem em uma rede mais ampla de institucionalização da leitura no Brasil. Nesse sentido, no Rio Grande do Sul, desde a década de 1970, “o Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e a Associação Internacional de Leitura [...] trazem à cena da investigação sobre a leitura infantil a questão da



recepção e da formação de leitores” (Cadermatori, 1991, p. 16). Em São Paulo, a criação da Associação de Leitura do Brasil, durante o III Congresso de Leitura, em 1982, reforça essa agenda ao assumir como meta “democratizar e melhorar as condições de leitura do povo brasileiro”, mesmo quando a literatura infantil não figurava, inicialmente, como foco central (Cadermatori, 1991, p. 16). Já no Rio de Janeiro, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil ampliou, a partir de 1968, sua atuação por meio de cursos, seminários e do projeto Ciranda de Livros, caracterizado como “distribuição de livros a escolas carentes” em parceria com instituições privadas (Cadermatori, 1991, p. 16-17).

Ao recuperar, ainda que brevemente, essas iniciativas, busca-se não dispersar a análise, mas oferecer um horizonte de comparação que permita ao leitor compreender a especificidade do CELLIJ: um espaço de formação e pesquisa que, mesmo situado fora dos grandes centros hegemônicos, constrói práticas consistentes de mediação, entre elas, a contação de histórias, e contribui para a formação de mediadores de leitura. Dessa forma, o CELLIJ participa, a seu modo, de um movimento mais amplo de valorização da leitura no país, ao mesmo tempo em que afirma sua singularidade no modo como articula prática, formação e reflexão teórica.

Ao longo da Segunda Fase (2006 - 2011), o CELLIJ seguiu as tendências internacionais, como a valorização de livros de imagem, narrativas multimodais e novas estratégias de mediação. O Centro atuou como elo entre políticas públicas e demandas pedagógicas, consolidando-se como espaço de reflexão e de ação. Essa maturidade institucional, marcada pela inauguração do prédio próprio, ampliação de projetos estruturantes, realização de encontros internacionais e publicação de livros, confirma o CELLIJ como instância que não apenas amplia o acesso à literatura infantil, mas também desenvolve estratégias para que esse acesso se converta em práticas efetivas de leitura. Assim, reafirma-se sua contribuição para a formação de uma cultura literária crítica e para a consolidação da educação literária no Brasil.

### 3.3 HISTÓRICO DA TERCEIRA FASE (2012 - 2022) - INAUGURAÇÃO DA PRIMEIRA BIBLIOTECA INFANTIL DA UNESP

A Terceira Fase do CELLIJ inicia-se em 3 de maio de 2012, marcada pela inauguração da Biblioteca Infantil de Presidente Prudente (BIP), a primeira biblioteca infantil da Unesp, concebida não apenas como um espaço de guarda de livros, mas como um ambiente pedagógico completo, capaz de mediar a leitura e estimular o gosto literário desde a infância.

Com um acervo inicial de cerca de 3.000 títulos, entre obras literárias e teóricas sobre leitura, compreensão e produção de textos, a BIP passou a atender alunos, professores, pesquisadores e a comunidade externa, consolidando o CELLIJ como centro de referência nacional em literatura infantil e juvenil.

Figura 5 - Linha do tempo da Terceira Fase do CELLIJ



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2025.

A BIP também funciona como uma sub-biblioteca vinculada à Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação Prof. Dióres Santos Abreu, a principal biblioteca do campus da Unesp, utilizando a base Athena para o cadastramento e controle do acervo, garantindo a circulação adequada dos materiais. A parceria entre o CELLIJ e a BIP visa oferecer suporte ao CELLIJ e a seus projetos, além de contribuir para a formação cultural e o acesso à leitura para a comunidade acadêmica e externa.

Figura 6 - Organização do acervo março de 2012



Figura 8 - CELLIJ maio 2012



Figura 9 - Inauguração da BIP em maio 2012



Figura 10 - Empréstimo de obras maio 2012

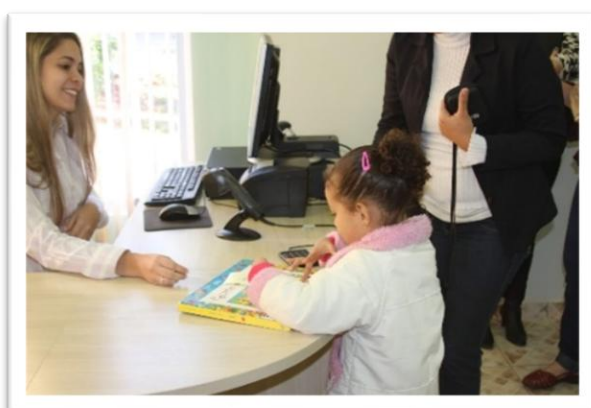


Figura 11 - Sala de contação junho 2012



Fonte: Dados obtidos no drive do CELLIJ, 2025.

O acervo cresceu rapidamente por meio de projetos financiados por órgãos como CNPq Universal, editais de Políticas Públicas e Fapesp, atingindo mais de 4.000 títulos em 2014 e ultrapassando 6.000 títulos em 2015, incluindo todos os livros selecionados pelo PNBE e pela FNLIJ desde 2006. A escolha cuidadosa das obras visava oferecer diversidade literária e teórica, garantindo que os leitores tivessem acesso a materiais que pudessem ampliar seu repertório cultural e favorecer a compreensão leitora em diferentes níveis (Feba; Ariosi; Valente, 2017, p. 56).

O prédio do CELLIJ, conforme descrevem Souza e Motoyama (2019, p. 37-38), possuía cinco ambientes, sendo dois destinados a funções administrativas - uma sala da pedagoga responsável pelos agendamentos e organização de visitas, e um almoxarifado para equipamentos multimídia e materiais de contação de histórias - e três voltados à mediação e ao uso pedagógico: o corredor de circulação, a sala de contação de histórias e a própria biblioteca. A integração entre setores administrativos e pedagógicos assegurava a logística necessária para que as atividades de contação e leitura ocorressem de forma planejada, enquanto o espaço em

si funcionava como mediador da leitura, reforçando a noção de que o ambiente influencia diretamente o processo de formação leitora.

A BIP foi organizada em zonas formal e informal (Silva, 2009), adaptadas às necessidades das crianças e dos usuários adultos. A zona formal contava com recepção, mesas de estudo e pesquisa, áreas de empréstimo e devolução de livros, organizadas de forma funcional para orientar a circulação e facilitar a exploração do acervo. A zona informal incluía cantos de leitura acolhedores, equipados com almofadas, baús, cestas e revisteiros, criando ambientes lúdicos que estimulavam a exploração autônoma do acervo. O mobiliário foi projetado considerando a estatura e a faixa etária das crianças, permitindo o acesso direto às obras, e o espaço foi decorado com cores vibrantes, retratos de personagens literários e elementos temáticos mensais, integrando estímulos visuais, emocionais e cognitivos.

Figura 12 - BIP junho de 2012



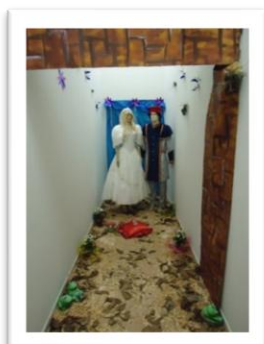
Figura 13 - BIP agosto de 2018



Figura 14 - Sala de contação de histórias maio 2017 e abril 2018



Figura 15 - Corredor da inferência abril de 2023, outubro de 2016 e agosto 2018.



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O acervo da BIP foi organizado de maneira estratégica, conciliando critérios tradicionais e adaptados às necessidades do público infantil. Embora a biblioteca utilizasse a Classificação Decimal Dewey (CDD), a disposição das obras considerou também a ordem alfabética e a separação por editoras, facilitando que as crianças se familiarizassem com a escrita e localizassem os livros de forma intuitiva. Essa organização promovia autonomia, incentivando a criança a explorar, descobrir e interagir com o acervo, consolidando hábitos de leitura desde os primeiros contatos com os livros.

A partir de 2015, o CELLIJ passou a adotar visitas temáticas, selecionando histórias que se articulavam com a ambientação e a decoração do espaço. Souza e Motoyama (2019, p. 38) explicam:

quando escolhemos uma temática, abraçamos o planejamento de uma contação de histórias que explore o tema. Em seguida é realizado o estudo da história para escolha da melhor técnica, a organização de todos os espaços do CELLIJ (corredor, sala de contação e BIP) com decorações e atividades que ajudem as crianças a estabelecerem relações com o gênero da obra, com o autor, bem como, com seus conhecimentos anteriores, as situações de leitura expostas nas atividades durante as duas horas em que elas ficam no Centro, além de um trabalho intencional com as estratégias de compreensão leitora.

Essa abordagem integrava planejamento metacognitivo, estética, cognição e emoção, garantindo que cada visita proporcionasse experiências significativas e envolventes.

O papel do mediador foi fundamental. A atuação de Renata Bianchi, auxiliar de biblioteca, exemplifica como a mediação humana potencializa o efeito do espaço físico e do acervo. Segundo Paiva et. al. (2009, p. 142), “o acesso ao livro pode ser um elemento que contribui para os indivíduos de camadas populares tornarem-se detentores do capital cultural advindo da leitura literária”. No CELLIJ, a mediação incluía orientação, estímulo à curiosidade, conexão com experiências pessoais e atividades pedagógicas que integravam leitura, pesquisa e contação de histórias, tornando a BIP um espaço de formação cultural e intelectual. Além disso, os alunos bolsistas, voluntários, mestrandos e doutorandos contribuía para essa dinâmica, garantindo a continuidade das ações e a atenção individualizada a cada visitante.

Além do marco histórico dessa fase que foi a BIP, destacamos também os projetos de extensão. O PROEXT de 2015 que consolidou a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com quatro projetos distintos, porém complementares: formação de jovens leitores, cursos de formação em leitura e literatura infantil e juvenil, ciclos de debates sobre leitura e literatura e articulação do CELLIJ com a rede escolar. Essas iniciativas fortaleceram a prática

do Centro, permitindo que o espaço se tornasse referência não apenas para estudantes e professores, mas também para a comunidade, ampliando o alcance social da literatura infantil e juvenil.

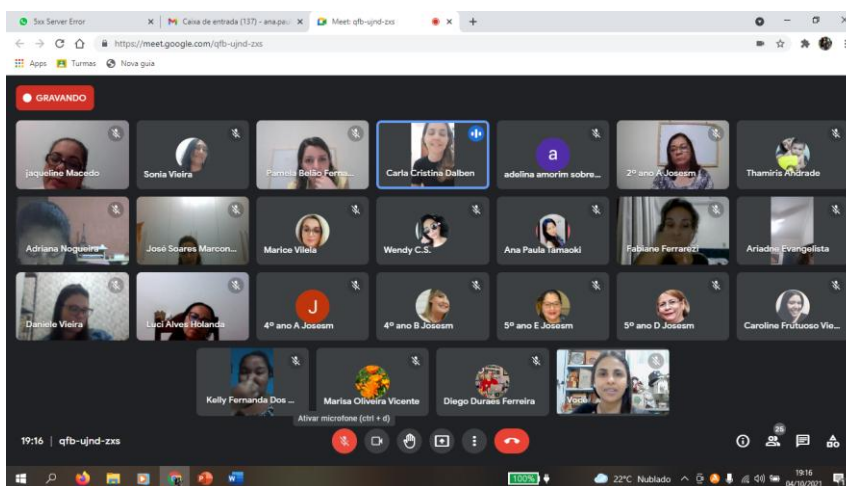
Entre 2013 e 2022, os projetos de extensão do CELLIJ evidenciam uma atuação contínua e estratégica na formação de leitores e na promoção da literatura infantil e juvenil, articulando pesquisa, ensino e intervenção social. O *Programa Pais e Filhos da Mamã Gansa* (2013 - 2017) consolidou a participação familiar na mediação da leitura, reforçando o papel da biblioteca e dos mediadores como agentes de incentivo à leitura desde os primeiros anos de vida. Paralelamente, o projeto *Sala de Leitura: Formando Crianças Leitoras* (2014 - 2018) estruturou espaços pedagógicos específicos para contação de histórias, desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora e estímulo à interação lúdica com o acervo, promovendo a autonomia e a familiarização com o livro. Em 2019, a iniciativa *Hora do Conto na Biblioteca*, realizada em parceria com uma escola pública municipal, ampliou o alcance do CELLIJ, reforçando sua função de difusão cultural e de democratização do acesso à literatura. O período da pandemia (2020 - 2021) interrompeu temporariamente as ações presenciais, exigindo adaptações para o digital e evidenciando a resiliência e capacidade de inovação do Centro. Finalmente, em 2022, o projeto *Contar e Dizer Literatura: a leitura no CELLIJ* consolidou práticas anteriores, articulando metodologias presenciais e digitais e reafirmando o compromisso do Centro com a formação crítica de leitores.

Observa-se que a produção desses projetos de extensão não apenas manteve a continuidade das ações pedagógicas, mas também refletiu a capacidade do CELLIJ de adaptar-se às mudanças sociais, políticas e educacionais, promovendo experiências de leitura que articulam afetividade, cognição e participação comunitária. A integração entre família, escola, comunidade e universidade demonstrou a relevância do CELLIJ como agente mediador na formação de leitores, consolidando a ideia de que espaços físicos, projetos temáticos e mediadores qualificados são centrais para transformar o acesso à literatura em experiências significativas e socialmente transformadoras.

O contexto social, político e educacional influenciou fortemente esta fase (Lajolo e Zilberman, 2022). Entre 2012 e 2015, políticas públicas ainda incentivavam a democratização do livro e da leitura, mas a partir de 2016, a crise política e cortes orçamentários afetaram programas como o PNBE exigindo resiliência do CELLIJ e da BIP. Durante a pandemia de COVID-19, entre 2020 e 2021, o Centro adaptou suas atividades para o digital, realizando contações de histórias online, oficinas virtuais e outras iniciativas que ampliaram seu alcance e demonstraram a capacidade de inovação da instituição.



Figura 16 - Projeto Núcleo de Ensino - Leitura Literária: uma experiência com professores da escola pública (2022)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025.

Entre 2012 e 2022, a Terceira Fase do CELLIJ consolidou-se como um período de intensa articulação entre ensino, pesquisa e extensão, reafirmando o compromisso do Centro com a formação de leitores críticos e com a democratização do acesso à literatura infantil e juvenil. Desde os primeiros anos desta fase, observa-se a continuidade de esforços voltados para estratégias de leitura e formação de leitores, exemplificados por projetos Núcleos de Ensino como *Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária* e *Bibliotecas Escolares: espaço de cultura e apropriação do conhecimento*, que reafirmavam a centralidade da biblioteca como espaço pedagógico e de apropriação do conhecimento, dando sequência às práticas consolidadas na Segunda Fase. Paralelamente, surgiram iniciativas inovadoras que integraram técnicas lúdicas e criativas, como o uso do teatro de sombras na contação de histórias (Santos; Motoyama; Souza, 2013), evidenciando o cuidado do CELLIJ em unir mediação, narrativa e experiência estética para a formação de leitores desde a primeira infância. Neste período, trabalhos acadêmicos também abordaram a formação docente e o papel do professor coordenador na constituição de práticas leitora, reforçando a interdependência entre políticas públicas, organização escolar e mediação literária (Batista, 2014; Ribeiro; Santos; Souza, 2014).

A partir de 2012, o CELLIJ ampliou sua atuação, consolidando metodologias direcionadas à primeira infância e à educação literária, com projetos como: *Do colo à roda de histórias: leitura na primeira infância* (Souza, 2016 - 2017) e *Práticas de leitura para educação literária na primeira infância* (Souza, 2018 - 2019), que integraram planejamento temático,

ambientação do espaço e estratégias de compreensão leitora. Paralelamente, projetos de extensão, como o *Programa Pais e Filhos da Mamã Gansa* e a *Sala de Leitura: Formando Crianças Leitoras*, ampliaram o alcance social das ações do CELLIJ, envolvendo famílias, escolas e comunidade, fortalecendo o papel da mediação na formação de leitores e na criação de vínculos afetivos com a literatura.

A produção acadêmica desta fase também se diversificou, incluindo dissertações, teses e artigos sobre mediação na primeira infância, formação de professores, leitura literária compartilhada e experiências culturais locais, como no caso de pesquisas sobre contos de aventura (Modesto-Silva, 2019; Motoyama, 2020). Historicamente, essa produção indica uma evolução em relação às fases anteriores: se na Primeira Fase o foco esteve na constituição do CELLIJ e no estabelecimento de acervo e práticas iniciais de leitura, e na Segunda Fase na formação de leitores e na consolidação de bibliotecas escolares, a Terceira Fase demonstra a capacidade do Centro de integrar pesquisa acadêmica, inovação pedagógica e intervenção social, criando experiências de leitura imersivas, fortalecendo mediadores e consolidando o CELLIJ como referência nacional na promoção da leitura, na formação de leitores críticos e na democratização cultural.

Nos anos seguintes, a produção acadêmica ampliou significativamente seu escopo, incorporando pesquisas sobre primeira infância, mediação literária e experiências de leitura imersivas, refletindo uma evolução em relação às fases anteriores. Em 2015, relatos de experiências sobre direito à literatura e contação de histórias em creches (Stringhetta; Silva; Motoyama; Souza, 2015; Casagrande; Souza, 2015; Neves; Souza, 2015) indicam a ampliação da atuação para espaços educativos formais e informais, articulando afetividade, participação e formação leitora desde os primeiros anos de vida. Já em 2016, dissertações como *Papel e tela: um estudo sobre preferências das crianças, literatura infantil e narrativas televisivas* (Ribeiro, 2016), *Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural* (Borella, 2016) e *As várias Chapeuzinhos Vermelhos: contos e recontos a partir de um 4º ano do ensino fundamental* (Santos, 2016) demonstram a consolidação de abordagens que articulam teoria, prática pedagógica e investigação científica, ampliando a compreensão sobre os processos de formação de leitores, mediação e desenvolvimento da linguagem.

Nos anos finais da década de 2010 - especialmente no recorte compreendido entre 2012 e 2020 -, iniciativas como *The Reading Corner as literary literacy practice* (Souza; Cosson, 2018) e a tese *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância* (Modesto-Silva, 2019) reforçam a centralidade do espaço físico e da mediação intencional na formação de leitores, destacando a relação entre ambiente, estratégias



de compreensão e estímulo à autonomia leitora. A produção de 2019 e 2022, incluindo artigos sobre contação de histórias, espaço e mediação (Souza; Motoyama, 2019) e experiências estruturadas de contação de histórias no CELLIJ (Zocolaro; Souza; Stevenson, 2022), evidenciam o amadurecimento das práticas pedagógicas e a consolidação de metodologias integradas que unem formação de leitores, pesquisa acadêmica e intervenção social. Historicamente, este período representa a evolução do CELLIJ em relação às fases anteriores: enquanto a Primeira Fase se concentrou na constituição do Centro e na sistematização de acervo e práticas de leitura, e a Segunda Fase enfatizou a formação de leitores e a integração com bibliotecas escolares, a Terceira Fase demonstra a capacidade do CELLIJ de articular inovação metodológica, continuidade pedagógica e intervenção social, consolidando-se como referência nacional em mediação literária, formação de mediadores e democratização do acesso à literatura infantil e juvenil.

As pesquisas financiadas pela FAPESP entre 2011 e 2022 demonstram a consolidação do CELLIJ como centro de referência em formação de leitores e mediação literária, refletindo a evolução de suas ações ao longo das fases históricas da instituição. Desde os primeiros projetos, como *Lições sobre estratégias de leitura: análises e práticas educativas para formação do leitor competente* (2011 - 2012), percebe-se o interesse em investigar práticas de leitura sistematizadas e sua relação com políticas públicas, com ênfase na compreensão leitora e na formação de leitores críticos. Esses estudos iniciais, financiados com bolsas no exterior, já indicavam uma preocupação com a propagação de conhecimento e com o alinhamento das práticas pedagógicas a padrões internacionais de excelência.

Nos anos seguintes, especialmente de 2015 em diante, a FAPESP passou a financiar uma série de projetos focados em formação continuada de professores do ensino público. As pesquisas da FAPESP não estavam diretamente ligadas ao CELLIJ, mas elas ajudaram com recursos para a compra de computadores, por exemplo. Os programas *Formação continuada sobre compreensão leitora: contribuições e aprendizado* (2023 - 2025) e *Estratégias de leitura e formação do professor paulista: para compreender o texto* (2023 - 2026), mostram uma clara evolução metodológica e temática, ao articular práticas de formação de professores com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, abrangendo desde a alfabetização inicial até o Ensino Fundamental II, pois de acordo com Carneiro (2020, p. 37), “a mediação do professor é a chave para uma aprendizagem significativa do ensino da literatura”. A diversidade de beneficiários - alunos bolsistas, professores em formação e mediadores - reflete o compromisso do CELLIJ com a democratização do acesso à literatura e à leitura crítica.

É possível observar uma articulação consistente com os projetos de extensão e os núcleos de ensino anteriormente analisados, uma vez que essas iniciativas, mesmo que apoiadas indiretamente pela FAPESP, materializam em recursos financeiros e estruturais os princípios de mediação literária desenvolvidos desde 2012. A recorrência de projetos voltados à formação de professores e mediadores evidencia que o CELLIJ não apenas se dedica à investigação da leitura infantil, mas também atua na difusão de estratégias pedagógicas e na ampliação do capital literário de diferentes públicos. Nesse sentido, concordamos com Hernandes; Souza e Gomes (2016, p. 412), ao afirmarem que “a formação plena como leitor é um dos aspectos fundamentais para obter a qualificação docente”. Do mesmo modo, Carneiro (2020, p. 38) ressalta que “carecemos de um ensino capaz de desenvolver a compreensão leitora, por isso, o professor ocupa o papel de modelo e de mediador da leitura, por meio das práticas diárias como um leitor eficiente”.

A continuidade e a intensidade desses projetos indicam, historicamente, que a Terceira Fase do CELLIJ consolidou-se não apenas como espaço de pesquisa, mas como agente transformador das práticas de leitura no contexto escolar paulista, fortalecendo a articulação entre teoria, prática e extensão, e contribuindo significativamente para a formação de leitores e professores críticos, capazes de mediar o contato das crianças com a literatura de maneira estratégica e afetiva, daí está “a importância do professor no papel de mediador na aprendizagem da leitura como prática social” (Souza; Hernandes e Balsan, 2015, p. 52).

O apoio indireto da FAPESP permitiu que o CELLIJ ampliasse suas ações de forma estruturada e consistente, consolidando sua atuação no contexto nacional e internacional, reforçando a interdependência entre pesquisa, formação docente e políticas públicas de leitura, e destacando a centralidade da mediação literária no processo de formação de leitores críticos e autônomos.

Observa-se que a Terceira Fase do Centro, especialmente a partir da inauguração da Biblioteca Infantil de Prudente (BIP) em 2012, não apenas ampliou suas ações pedagógicas, mas também consolidou um sólido corpo de pesquisadores e colaboradores de diferentes níveis e experiências, fortalecendo a produção científica e a difusão da literatura infantil e juvenil. A presença de pesquisadores com bolsas de produtividade em pesquisa, como Renata Junqueira de Souza (CNPq - Nível C), e diversos mestrands e doutorandos financiados pela CAPES, indica o caráter estratégico da formação de recursos humanos qualificados para sustentar tanto a pesquisa quanto as ações de mediação literária. “A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 8).

E esse contexto reforça a importância do CELLIJ como núcleo de referência acadêmica, onde a produção de conhecimento sobre leitura, compreensão de textos e mediação literária se articula diretamente com a prática extensionista e o desenvolvimento de competências de professores e mediadores.

Além de seu núcleo interno, o CELLIJ ampliou significativamente seu alcance por meio de colaborações nacionais e internacionais, ainda que, em muitos casos, de caráter indireto. Destacam-se, nesse movimento, as contribuições de pós-doutorandos como Daniela Maria Segabinazi e Andréia de Oliveira Alencar Iguma, bem como as parcerias estabelecidas com pesquisadores portugueses, como Ângela Balça e Maria da Natividade C. Pires. Tais interlocuções evidenciam a densidade do diálogo acadêmico e cultural promovido pelo Centro, ao favorecer a circulação de referenciais teórico-metodológicos e a partilha de experiências formativas que impactam diretamente a constituição de leitores e a qualificação de práticas pedagógicas.

Esse processo não se restringe ao plano institucional, mas se materializa também nas narrativas dos próprios participantes: os “Cellijetes” reiteram, em entrevistas e questionários, a relevância dessas trocas com pesquisadores externos à Unesp e ao grupo de pesquisa, reconhecendo nelas um elemento constitutivo de sua formação. Sob uma perspectiva histórica, tais vínculos, aliados ao investimento contínuo em bolsas, indicam não apenas a permanência, mas a reconfiguração e a ampliação das diretrizes consolidadas nas fases anteriores do Centro. Mantém-se, assim, o eixo estruturante da mediação da leitura e do fortalecimento do capital literário na infância, agora tensionado por um contexto de maior institucionalização acadêmica e densidade investigativa.

A combinação de pesquisadores experientes, estudantes de pós-graduação e parcerias internacionais não apenas legitima o CELLIJ no cenário nacional e internacional, como também assegura que suas ações extensionistas e pedagógicas sejam sustentadas por pesquisas de alta qualidade. Essa articulação entre pesquisa, formação e extensão caracteriza a Terceira Fase do Centro como um período de consolidação institucional, expansão do acervo e diversificação metodológica, evidenciando a maturidade acadêmica que o transforma em referência para a formação de leitores literários e para o estudo crítico da literatura infantil e juvenil. Tal perspectiva dialoga diretamente com os princípios de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, previstos na Constituição de 1988, que estabelece a necessidade de integração entre universidade e sociedade por meio da sistematização e da troca de saberes acadêmicos e populares (Art. 207).

É possível observar que, entre 2012 e 2019, a produção acadêmica coordenada ou envolvendo Renata Junqueira de Souza demonstra uma consolidação teórica e metodológica crescente sobre educação literária, leitura e formação de leitores, articulando diferentes níveis de ensino, contextos culturais e políticas públicas, que reverberam nas produções e nas ações desenvolvidas no Centro. Os artigos e teses desse período revelam preocupações persistentes com a mediação da leitura, a construção de autonomia leitora e a intersecção entre práticas pedagógicas e políticas públicas, como exemplificado pelos estudos sobre o PNBE e PNLD, assim como a atenção a bibliotecas escolares, acervos e espaços de leitura (Souza; Lopes; Vinhal, 2013; Brandão; Souza, 2017). Essa produção evidencia que a Terceira Fase do CELLIJ se consolidou não apenas como espaço de extensão e formação de leitores, mas como núcleo de investigação crítica sobre estratégias de leitura e literatura infantil, dialogando com a experiência prática do professor e do mediador, ao mesmo tempo em que incorporava reflexões sobre políticas educacionais e formação docente (Balça, Souza, 2012; Girotto, Souza e Silva, 2012).

Podemos observar uma evolução temática e metodológica significativa: desde reflexões sobre estratégias de leitura e compreensão literária em contextos iniciais (Girotto; Souza, 2014), passando por investigações sobre literatura infantil e direitos de leitura na infância (Souza; Martins, 2015; Belão; Souza; Santos, 2015), até estudos mais especializados sobre formas de narrativa, mediação de paratextos e a função da literatura na primeira infância (Souza; Silva; Ariosi, 2016; Souza; Motoyama, 2016). Além disso, observa-se atenção a questões contemporâneas e inclusivas, como a representatividade afro-brasileira na literatura juvenil (Souza; Segabinazi; Macêdo, 2017) e o uso de textos polêmicos no ensino (Souza, 2013), evidenciando um compromisso contínuo com educação literária crítica, contextualizada e plural. Historicamente, essas produções indicam que a Terceira Fase do CELLIJ não só consolida os resultados das fases anteriores - como o fortalecimento da mediação leitora e da formação de leitores - mas também amplia o espectro de atuação acadêmica e pedagógica, incorporando investigação científica de excelência, articulação com políticas públicas e preocupação com diversidade e inclusão na literatura infantil e juvenil.

Nessa fase, o grupo de pesquisa - cuja composição inclui alguns membros atuantes no CELLIJ, sem, contudo, se confundir com ele - configura-se como uma de suas instâncias constitutivas. Nesse contexto, tal grupo não apenas consolida sua produção científica, como também amplia sua inserção institucional e editorial, contribuindo para o fortalecimento da visibilidade da educação literária no cenário nacional e internacional. A criação do periódico *Leitura & Literatura em Revista*, cujos volumes correspondem aos anos de 2020 e 2021, marca

um avanço significativo na sistematização e divulgação de estudos sobre leitura e literatura infantil, permitindo que resultados de pesquisas, relatos de experiências e análises teóricas dialoguem de forma contínua com a comunidade acadêmica e educacional. Paralelamente, a organização sequencial dos *Congresso Internacionais de Literatura Infantil e Juvenil (CILIJ)*-do IV Congresso em 2015 em Presidente Prudente/SP até o VIII Congresso realizado em 2025 em São Luiz do Maranhão/MA, por exemplo - demonstra a consolidação de uma plataforma de intercâmbio científico e cultural. Cada edição do congresso incorporou temáticas contemporâneas, como mediação de leitura, formação de leitores e inovação pedagógica, articulando pesquisa e práticas educativas em diálogo com professores, pesquisadores e estudantes, refletindo o amadurecimento do CELLIJ enquanto núcleo de referência nacional e internacional (IV CILIJ, 2015; V CILIJ, 2017; VI CILIJ, 2020; VII CILIJ, 2023; VIII CILIJ, 2025).

De forma complementar, destacam-se iniciativas como o Selo CELLIJ de Melhor Livro de Literatura Infantil, concebido e organizado por membros do grupo de pesquisa em articulação com integrantes do CELLIJ. Embora não se configure como uma ação institucional direta do Centro, trata-se de uma iniciativa vinculada à atuação de sujeitos que o integram, evidenciando desdobramentos de sua cultura formativa. Posteriormente, a ação foi renomeada como Selo PROLELI, a partir de 2023. Tais iniciativas revelam o compromisso do grupo com a inclusão da participação infantil nos processos de avaliação literária, tensionando critérios tradicionalmente centrados no olhar adulto e instaurando uma perspectiva mais democrática, sensível às experiências de leitura das crianças. Como observa Nikolajeva (2023, p. 12), “os adultos têm poderes ilimitados em nossa sociedade, se comparados às crianças”, o que reforça a relevância de práticas que busquem reequilibrar essa assimetria no campo da literatura infantil.

Desta maneira, ao longo das edições - iniciando em 2019, ampliando-se em 2022 para diferentes faixas etárias, e consolidando-se em 2025 com categorias específicas para bebês, crianças e ilustração - observa-se a intenção de mapear e valorizar a literatura infantil de forma inclusiva, crítica e culturalmente diversificada. Historicamente, essas ações indicam não apenas o avanço do CELLIJ na formação de mediadores e na pesquisa em leitura e literatura, mas também a criação de mecanismos institucionais que transformam práticas de leitura em processos coletivos, participativos e legitimados pelos próprios leitores mirins, consolidando um modelo inovador de avaliação literária que dialoga com as linhas de pesquisa e projetos desenvolvidos pelo grupo desde suas fases iniciais.

É relevante destacar que, ao longo da década de 2010, a produção de livros voltados à educação literária e à formação de leitores consolidou-se como um eixo central do grupo, articulando pesquisa, prática pedagógica e mediação da leitura. Desde 2012, com obras como *Poesia infantil: concepções e modos de ensino* e *Leitura e cidadania: ações colaborativas e processos formativos*, nota-se uma preocupação consistente em problematizar práticas escolares e propor metodologias que valorizem a experiência literária desde os primeiros anos da infância. Essas publicações refletem tanto o interesse pelo desenvolvimento crítico e afetivo do leitor quanto a articulação entre teoria e prática pedagógica, evidenciando o compromisso do grupo com a formação de mediadores sensíveis às necessidades e particularidades de crianças e jovens, entendemos assim como Carneiro (2020, p. 39) que “o professor é o mediador e o modelo de leitor, após essa prática ele ajuda a desenvolver mecanismos para que os alunos possam realizar a leitura autônoma, passando, de acordo com Solé (1998), de ouvintes passivos a leitores proficientes”.

Entre 2017 e 2019, publicações como *Práticas pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância* e *Ler e ensinar: gestos de leitura na educação infantil* consolidam um enfoque sistemático na formação de leitores críticos, abrangendo desde o ensino infantil até o ensino superior, destacando a mediação do professor como elemento central na constituição do leitor. Em paralelo, obras coletivas e organizadas pelo grupo, como *Mediação de leitura: espaços e perspectivas na formação docente* (2017) e *Travessias e travessuras na literatura infantil e juvenil: (trans)formação de leitores* (2018), evidenciam a preocupação com a formação de mediadores capazes de integrar teoria, prática e políticas públicas de leitura.

Nos anos mais recentes, a produção literária e educativa continuou a se expandir, consolidando obras que articulam leitura literária, práticas escolares e estratégias de compreensão, como *Ler e ensinar: contar e dizer histórias* (2020), *Práticas de leitura literária na primeira infância* (2020), *Da leitura silenciosa à leitura dramática: modos de ler na escola* (2022) e *A criança e a literatura infantil: práticas para incentivar a leitura* (2022). Essa trajetória evidencia uma progressiva ampliação do escopo de atuação: da alfabetização e compreensão textual à mediação literária, formação de leitores e construção de comunidades leitoras, consolidando um corpus de referência que dialoga diretamente com as políticas públicas, práticas escolares e iniciativas de formação continuada de professores.

Historicamente, ainda que tais publicações não sejam de autoria coletiva de todos os membros do CELLIJ, observa-se a participação recorrente de integrantes do Centro - simultaneamente vinculados ao grupo de pesquisa - em sua produção. Essa articulação incide, mesmo que de modo indireto, sobre as ações e práticas desenvolvidas no âmbito do CELLIJ,

evidenciando a constituição de uma linha editorial e pedagógica relativamente coesa. Sob a coordenação de Renata Junqueira de Souza e em diálogo com seus colaboradores, consolida-se, assim, um projeto que integra pesquisa, formação docente e práticas literárias inovadoras, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), especialmente no que se refere à promoção da qualidade educacional e à difusão da produção acadêmica.

Nesse sentido, o conjunto de obras publicado ao longo da década revela um esforço contínuo de articulação entre teoria e prática, reafirmando a centralidade da literatura na formação de leitores críticos e na constituição de uma cultura leitora no Brasil. Tal movimento é potencializado pelos congressos internacionais organizados pelo CELLIJ, que se configuram como espaços privilegiados de circulação de saberes e de interlocução entre pesquisadores, professores e demais profissionais da área.

Paralelamente, o Centro amplia sua atuação ao investir em iniciativas de avaliação e reconhecimento da produção literária destinada ao público infantil. Destaca-se, nesse contexto, a criação do Selo CELLIJ de Melhor Livro de Literatura Infantil, em 2019, que introduz um elemento inovador ao incluir crianças no processo avaliativo, tensionando a centralidade do olhar adulto e promovendo uma perspectiva mais democrática e participativa.

A atuação do CELLIJ estende-se, ainda, ao campo da extensão universitária, por meio de projetos que articulam comunidade acadêmica e público externo em práticas de mediação de leitura e formação de leitores. A Biblioteca Infantil de Prudente (BIP), inaugurada em 2012, exemplifica esse movimento ao disponibilizar um acervo diversificado e promover atividades que estimulam o contato com a leitura desde a primeiríssima infância, reforçando o papel do Centro como espaço mediador entre universidade, literatura e sociedade.

Ao longo de sua trajetória, o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), vinculado à Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente, consolidou-se como um polo de pesquisa e produção acadêmica no campo da literatura infantil e juvenil. Desde sua fundação em 1996, o grupo tem se dedicado à formação de leitores a partir do texto literário, promovendo uma abordagem crítica e reflexiva sobre os processos de leitura e mediação literária.

Em síntese, o CELLIJ tem desempenhado um papel relevante na promoção da leitura e da literatura infantil e juvenil, contribuindo para a formação de leitores críticos e engajados e para a reflexão sobre as práticas pedagógicas no Brasil e no exterior. Através de suas publicações, congressos, selos e projetos, o grupo reafirma seu compromisso com a educação literária e com a construção de uma sociedade mais leitora e culturalmente rica.

Dando continuidade à essa trajetória, torna-se relevante observar como as ações, práticas e projetos foram desenvolvidos ao longo dos anos. Para isso, no próximo subcapítulo apresentamos os projetos de Extensão e os projetos Núcleo de Ensino desenvolvidos no Centro que, ao longo dos anos, consolidaram a identidade extensionista e formativa do CELLIJ.

### 3.4 AÇÕES, PRÁTICAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS AO LONGO DOS ANOS

A trajetória do CELLIJ, desde a sua criação, tem sido marcada por um conjunto expressivo de ações, práticas e projetos que refletem a sua inserção no campo da leitura e da literatura infantil e juvenil. Ao longo dos anos, diferentes iniciativas foram desenvolvidas, envolvendo tanto atividades internas quanto a participação de bolsistas, colaboradores e instituições parceiras.

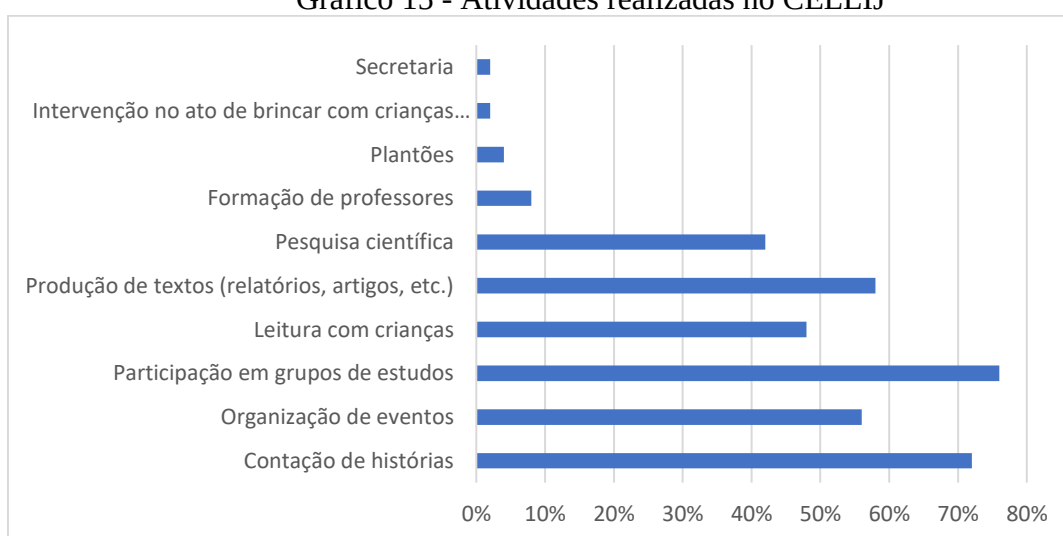
Nesta seção, apresentam-se dados quantitativos e qualitativos que permitem compreender a evolução das atividades do CELLIJ, evidenciando as dinâmicas de participação, o número de bolsistas envolvidos e o desenvolvimento de projetos que sustentam e consolidam sua atuação ao longo do tempo. Contudo, é importante explicitar que a organização analítica aqui adotada - ao distinguir projetos vinculados à Extensão e ao Núcleo de Ensino - não corresponde a uma divisão estrutural ou funcional efetivamente instituída no âmbito do Centro. Conforme destacado pela coordenação, tais frentes não operavam de modo dissociado, uma vez que os bolsistas desempenhavam funções semelhantes, sendo progressivamente realocados entre diferentes modalidades de vínculo de acordo com seu percurso formativo e a necessidade de qualificação acadêmica.

Nesse sentido, mais do que eixos estanques de trabalho, o que se observa é a constituição de um percurso formativo contínuo e intencionalmente estruturado, no qual os estudantes transitavam entre diferentes modalidades: iniciando, em geral, como voluntários, passando por bolsas de extensão, inserção no Núcleo de Ensino e, posteriormente, pela iniciação científica. Essa dinâmica revela uma estratégia pedagógica e formativa que visava não apenas à participação nas ações do CELLIJ, mas à construção gradual de trajetórias acadêmicas mais densas, orientadas para a pesquisa e para a continuidade em níveis de pós-graduação. Assim, a análise dos dados, ao considerar essas frentes, busca evidenciar não uma fragmentação das atividades, mas a articulação entre práticas e a intencionalidade formativa que atravessa o conjunto das ações desenvolvidas no Centro.



As atividades desenvolvidas pelo CELLIJ, sistematizadas a partir das respostas ao questionário aplicado, estão representadas no gráfico a seguir. O caráter de múltipla escolha do instrumento não apenas possibilitou mapear a diversidade de iniciativas realizadas, mas também evidenciou a amplitude do compromisso do Centro com a formação de leitores, a Extensão Universitária e a produção de conhecimento crítico. Assim, a variedade de práticas formativas e extensionistas que emergem desse levantamento revela a consolidação do CELLIJ como espaço de integração entre universidade e sociedade, reafirmando sua relevância no cenário educacional e cultural.

Gráfico 15 - Atividades realizadas no CELLIJ



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

As atividades desenvolvidas no CELLIJ, segundo os respondentes do questionário, evidenciam uma diversidade significativa de práticas formativas, conforme indicado no gráfico apresentado. Entre elas, destacam-se a participação em grupos de estudo (76%) e a contação de histórias (72%), que aparecem como as ações mais recorrentes. À primeira vista, a proximidade entre esses percentuais sugere uma equivalência entre tais práticas; contudo, uma análise mais detida, considerando a dinâmica interna do Centro ao longo de suas diferentes fases, permite problematizar essa aparente simetria. Isso porque, embora fortemente articuladas, essas atividades não eram integralmente coincidentes em termos de participação.

De modo geral, os sujeitos envolvidos na contação de histórias estavam também inseridos nos grupos de estudo, o que evidencia a indissociabilidade entre prática e fundamentação teórica no âmbito do CELLIJ. Entretanto, o inverso não se verifica de forma absoluta: havia participantes, especialmente em níveis mais avançados de formação, como

mestrandos, que se dedicavam prioritariamente às atividades de estudo e pesquisa, sem necessariamente integrar as ações de contação. Esse aspecto contribui para compreender a ligeira diferença percentual entre as duas práticas e, sobretudo, revela a existência de percursos formativos diferenciados, ainda que articulados, no interior do Centro. Assim, mais do que atividades paralelas, grupos de estudo e contação de histórias configuram dimensões complementares de um mesmo projeto formativo, cuja ênfase se desloca conforme o estágio acadêmico e o envolvimento dos sujeitos.

Na sequência, observa-se a presença expressiva da produção de textos acadêmicos, como relatórios e artigos (58%), bem como da organização de eventos (55%), o que indica que o CELLIJ também se consolidou como espaço de sistematização, difusão e circulação do conhecimento. Tais práticas reforçam seu caráter formativo ampliado, ao articular ensino, pesquisa e extensão em uma perspectiva integradora. Já atividades como leitura com crianças (47%) e pesquisa científica (42%) ocupam uma posição intermediária, sinalizando sua relevância na aproximação entre teoria e prática, ainda que com menor abrangência em termos de participação. Por sua vez, ações como formação de professores (9%), plantões (cerca de 5%), intervenção no ato de brincar com crianças hospitalizadas (2%) e funções de secretaria (2%) aparecem de forma mais pontual, mas contribuem para evidenciar a amplitude e a diversidade das experiências formativas oferecidas ao longo do percurso do Centro.

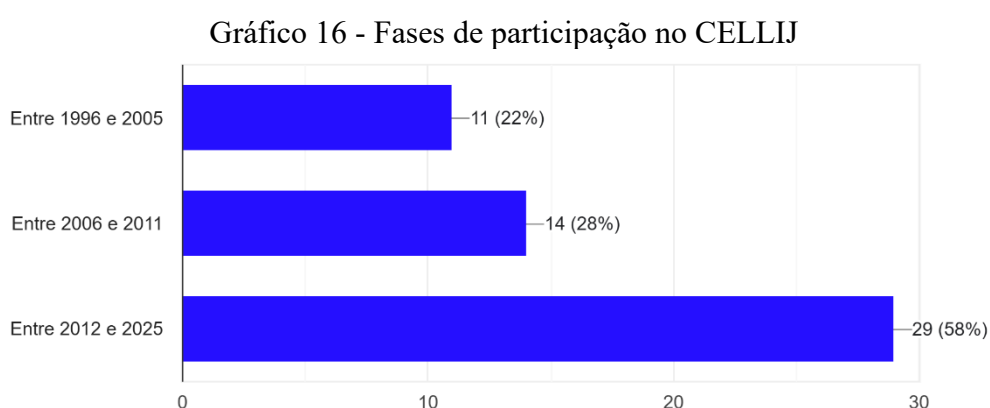
No que se refere, especificamente, à articulação entre grupos de estudo e contação de histórias, importa destacar que essa relação constitui um dos eixos estruturantes da proposta formativa do CELLIJ. Conforme apontam autores como Matos e Sorsy (2009), Busatto (2012), Girardello e Matos (2014) e Machado (2015), a contação de histórias configura-se como um campo de investigação relevante, particularmente no que diz respeito à formação de leitores e à mediação literária. Nessa perspectiva, a prática narrativa não se reduz a uma atividade instrumental, mas se ancora em processos de estudo, reflexão e elaboração teórica que a sustentam. Como afirma Girardello (2014, p. 11), “desde cedo, as crianças percebem que certas histórias funcionam melhor no improviso, quando o adulto mergulha tão fundo quanto elas na fantasia”, evidenciando o caráter sensível e experiencial da mediação.

Assim, a contação de histórias, quando articulada a uma base teórica consistente, configura-se como uma estratégia potente de aproximação das crianças ao universo literário. Ainda que não se constitua, isoladamente, como garantia da formação plena do leitor, ela amplia as possibilidades de acesso à literatura, favorecendo o reconhecimento posterior das narrativas no suporte escrito. Como sugere a própria Girardello (2014, p. 10), “contar e ouvir histórias agem como uma pequena clareira”, abrindo espaço para a imaginação, a descoberta e a

construção de vínculos com a leitura. Nesse sentido, a análise dos dados reforça que, no CELLIJ, prática e estudo não se apresentam como instâncias dissociadas, mas como dimensões interdependentes de um mesmo processo formativo, que se configura de maneira dinâmica ao longo das trajetórias dos sujeitos.

De modo geral, nossa análise demonstra que o CELLIJ se estruturou a partir de práticas que valorizam tanto a vivência direta com a leitura e a literatura quanto a reflexão teórica e a sistematização do conhecimento. A centralidade das ações de estudo coletivo, da contação de histórias e da produção acadêmica reflete diretamente o objetivo maior do núcleo: formar mediadores de leitura capazes de atuar em diferentes contextos, articulando prática, teoria e extensão. Assim, os dados confirmam que a diversidade e a intensidade das atividades desenvolvidas no CELLIJ ao longo de sua trajetória constituíram um campo fértil para a consolidação de experiências significativas de formação.

Nesse contexto, torna-se relevante observar também os percursos individuais dos participantes do Centro, uma vez que a continuidade e a duração da vinculação ao CELLIJ revelam dimensões importantes desse processo formativo. O período de participação e atuação de cada respondente no CELLIJ está representado no gráfico a seguir. Ressalta-se que o questionário permitia a indicação de mais de uma opção de resposta, de modo a contemplar diferentes momentos de vínculo com o núcleo. Para fins desta tese, delimitamos a análise até o ano de 2022, ainda que alguns dos sujeitos da pesquisa tenham permanecido em atividade no Centro posteriormente a esse recorte temporal.



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O gráfico apresenta a distribuição do período de atuação dos respondentes no CELLIJ, permitindo observar a inserção dos sujeitos da pesquisa ao longo de sua trajetória histórica. Na Primeira Fase, entre 1996 e 2005, identificam-se 11 participantes (22%), número

que corresponde ao período de implantação e consolidação inicial do Centro. Nessa etapa, ainda incipiente, o CELLIJ buscava estruturar suas práticas de mediação de leitura, ampliando seu espaço de atuação na universidade e na comunidade. O percentual relativamente menor é coerente com o caráter de experimentação e construção de identidade institucional que marcou os primeiros anos, como discutido no capítulo anterior.

Na Segunda Fase, entre 2006 e 2011, há crescimento, com 14 respondentes (28%). Esse aumento revela um processo de fortalecimento das ações do CELLIJ, já consolidado como núcleo de formação e pesquisa. O crescimento do número de participantes nesse intervalo pode ser associado à ampliação de projetos e parcerias, bem como à inserção mais efetiva de estudantes e pesquisadores em suas atividades.

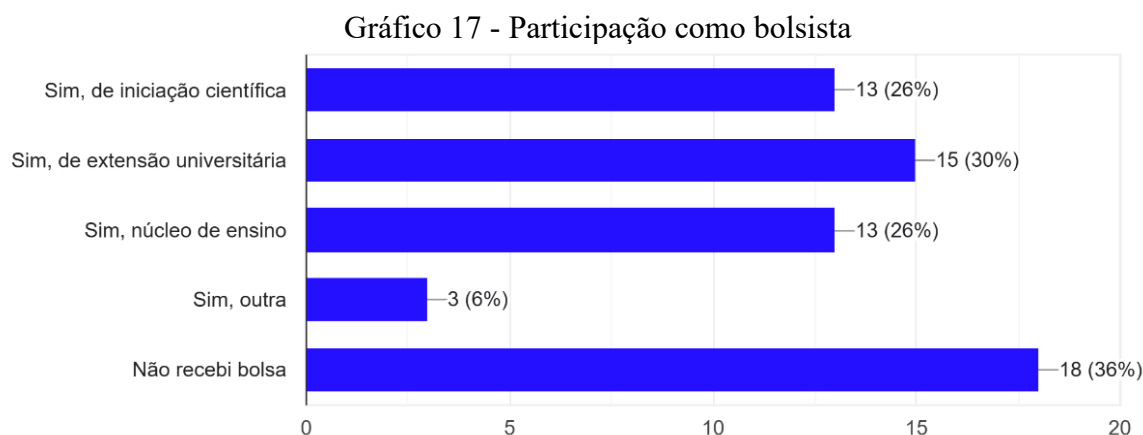
A Terceira Fase, entre 2012 e 2025, concentra 29 participantes (58%), representando mais da metade dos respondentes. Esse dado evidencia o amadurecimento e a expansão do CELLIJ, que, a partir de sua trajetória consolidada, intensificou sua capacidade de acolhimento e formação de novos integrantes. A expressividade desse período reflete a continuidade de projetos, a diversificação das práticas e a permanência de vínculos de longa duração, demonstrando que o núcleo se firmou como espaço de referência em mediação de leitura e produção acadêmica.

A análise mostra um movimento de crescimento gradual do CELLIJ, que parte de um início tímido, passa por uma fase de fortalecimento e alcança uma etapa de plena expansão e maturidade institucional. Essa progressão acompanha a consolidação do núcleo como espaço de formação de mediadores de leitura e como referência em práticas de ensino, pesquisa e extensão.

Um aspecto recorrente nas respostas ao questionário refere-se ao vínculo dos participantes com diferentes modalidades de bolsas ao longo de sua atuação no CELLIJ. Contudo, para os fins desta análise, tais dados assumem caráter relativo, uma vez que a distinção entre bolsistas e não bolsistas não se configura como elemento central para a compreensão das práticas desenvolvidas no âmbito do Centro. Mais do que a natureza do vínculo institucional, interessa evidenciar os modos de participação dos sujeitos, em especial no que se refere à contação de histórias, entendida aqui como prática formativa estruturante.

Assim, ainda que o gráfico a seguir apresente a diversidade de inserções dos participantes em programas de fomento - considerando, inclusive, a possibilidade de múltiplos vínculos ao longo do tempo -, a ênfase analítica recai sobre a experiência formativa compartilhada, que atravessa tais categorias. Nesse sentido, os dados reforçam que, independentemente do tipo de bolsa, os sujeitos estavam implicados em um mesmo projeto

formativo, no qual a prática da contação de histórias se constituía como eixo articulador das ações, evidenciando a centralidade do “modo de contar” como dimensão formativa, mais do que as condições institucionais de financiamento.



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O gráfico mostra a distribuição dos respondentes em relação ao recebimento de bolsas durante sua participação no CELLIJ. Nota-se que 18 participantes (36%) afirmaram não ter recebido bolsa, constituindo o grupo mais expressivo. Esse dado revela que uma parte significativa da atuação no Centro se deu de forma voluntária, o que indica tanto o engajamento espontâneo dos estudantes com as atividades do núcleo quanto possíveis limitações na oferta de bolsas em determinados períodos.

Entre os participantes, observa-se uma distribuição relativamente equilibrada entre as diferentes modalidades de bolsas, com maior incidência das bolsas de Extensão Universitária (30%), seguidas pelas de Iniciação Científica (26%) e pelas vinculadas ao Núcleo de Ensino (26%), além de menções pontuais a outras modalidades (6%). Contudo, mais do que indicar uma diversificação de fontes de fomento, esses dados devem ser compreendidos à luz do processo de expansão das atividades do CELLIJ ao longo do tempo.

À medida que o Centro ampliou seu atendimento, especialmente com o aumento do número de crianças participantes, houve a necessidade de ampliação proporcional do número de bolsistas e, consequentemente, da submissão de projetos institucionais que viabilizassem essa sustentação. Nesse sentido, a distribuição observada não decorre de uma segmentação interna das ações, mas de um movimento de crescimento e consolidação do CELLIJ, no qual diferentes modalidades de bolsa passaram a compor, de forma articulada, as condições de funcionamento do Centro. Assim, os dados não apenas expressam a inserção em programas

institucionais, mas evidenciam, sobretudo, a capacidade de adaptação e expansão das ações formativas em resposta às demandas crescentes do próprio projeto.

Esse cenário pode ser compreendido também à luz do marco legal que regula a educação superior no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) trouxe avanços significativos ao estabelecer a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade (Art. 43). Além disso, a legislação prevê a possibilidade de apoio financeiro do poder público, inclusive por meio de bolsas de estudo (Arts. 44, 52, 53 e 77) (FORPROEX, 2012, p. 8). Entendemos que essa normativa reafirma o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, já previsto na Constituição Federal de 1988, oferecendo sustentação legal para o fortalecimento de iniciativas como as desenvolvidas pelo CELLIJ.

De forma geral, a análise evidencia que o CELLIJ foi um espaço que possibilitou múltiplas formas de inserção acadêmica, articulando pesquisa, ensino e extensão de maneira integrada. Ao mesmo tempo, a elevada porcentagem de participantes sem bolsa sinaliza tanto o compromisso dos integrantes em permanecer no Centro pela experiência formativa que ele proporciona quanto a necessidade de refletir sobre políticas institucionais que garantam maior acesso ao fomento estudantil.

Essa análise permite compreender a amplitude e a evolução das práticas desenvolvidas no CELLIJ ao longo de sua trajetória. Os períodos de participação dos respondentes revelam um crescimento progressivo do Centro, que, após sua fase inicial de implantação, alcançou maior consolidação e expansão entre 2012 e 2025. As atividades destacadas pelos participantes reforçam essa dinâmica, com centralidade para os grupos de estudo e a contação de histórias. Em conjunto, esses dados confirmam que o CELLIJ se consolidou como espaço de referência na formação de mediadores de leitura, unindo engajamento, diversidade de práticas e integração acadêmica.

#### 3.4.1 Os projetos de Extensão do CELLIJ

Em articulação com o tópico anterior, importa ressaltar que a compreensão da Extensão Universitária, no âmbito do CELLIJ, não se sustenta a partir de uma lógica de segmentação entre diferentes frentes de atuação, mas, ao contrário, inscreve-se em uma perspectiva integradora que atravessa as práticas desenvolvidas no Centro. Nesse sentido, ainda que a literatura aponte para a possibilidade de compreender a extensão sob diferentes enfoques, seja a partir de marcos normativos e regulatórios, seja por meio de abordagens críticas que

problematizam o papel social da universidade, tais distinções assumem, aqui, um caráter analítico e não operativo.

No contexto do CELLIJ, as ações não se organizavam de forma compartimentada, o que implica reconhecer que ensino, pesquisa e extensão se materializavam de modo indissociável nas práticas cotidianas, especialmente naquelas vinculadas à formação de leitores e à contação de histórias. Assim, mais do que opor ou dividir perspectivas, interessa evidenciar como essas dimensões se entrelaçam na constituição de um projeto formativo que articula fundamentos teóricos, diretrizes institucionais e práticas concretas, reafirmando a extensão como espaço de produção de conhecimento e de intervenção social.

Na perspectiva normativa, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio estruturante da educação superior. Esse princípio foi regulamentado em documentos como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Resolução CNE/CES nº 7/2018, que determinou a inserção de 10% da carga horária dos cursos de graduação em atividades de extensão. Também no âmbito institucional, a Resolução Unesp nº 75/2020 reforça a necessidade de integrar a extensão aos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), orientando as universidades a planejarem, avaliarem e financiarem tais atividades. Esses marcos normativos buscam assegurar a institucionalização da extensão e sua efetiva integração curricular.

Entretanto, sob a perspectiva crítica, tais dispositivos legais podem correr o risco de reduzir a extensão a um requisito burocrático. Boaventura de Sousa Santos (2004) alerta que, diante da pressão do capitalismo global por funcionalizar a universidade, a extensão deve ser concebida como espaço alternativo de resistência, voltado à democracia, à coesão social, ao combate à exclusão e à valorização da diversidade cultural. De modo semelhante, o FORPROEX (2012) sublinha que a extensão não se resume à transmissão de saberes, mas deve constituir-se em diálogo ético e horizontal entre conhecimento acadêmico e popular, implicando a universidade na luta contra desigualdades e na produção de políticas públicas.

A comparação revela que, enquanto a perspectiva normativa enfatiza a obrigatoriedade, a padronização e a formalização institucional da extensão, a perspectiva crítica insiste em sua dimensão política e transformadora. A normativa garante respaldo jurídico e amplia a presença da extensão nos currículos, mas pode ser insuficiente para assegurar sua potência emancipatória. Já a crítica problematiza o risco de captura da universidade por lógicas mercadológicas, defendendo a extensão como prática contra-hegemônica, promotora de cidadania, justiça social e democracia radical.

Assim, a densidade da extensão universitária se constrói na articulação dessas duas perspectivas: a normativa, que cria condições estruturais para sua realização, e a crítica, que lhe confere sentido político e social. Apenas quando ambas se entrelaçam é possível evitar que a extensão seja esvaziada de seu caráter transformador, reduzida a requisito formal, e afirmar seu lugar como espaço de produção de conhecimento, cidadania e transformação social.

Nesse contexto, os projetos de extensão universitária desenvolvidos no CELLIJ exemplificam como a articulação entre a dimensão normativa e a perspectiva crítica pode se concretizar na prática institucional. Mais do que responder a exigências legais de curricularização, tais projetos materializam a função social da universidade ao promoverem diálogo entre saberes acadêmicos e comunitários, fomentando cidadania, participação e transformação social. Entretanto, a trajetória não é linear: observa-se a ausência de registros nos anos de 2011, 2012, 2020 e 2021, o que evidencia tanto as fragilidades na sistematização e preservação documental quanto as condições institucionais que, em determinados momentos, podem ter limitado a continuidade das ações. Nos dois primeiros casos, é possível relacionar as lacunas a dificuldades históricas de reconhecimento e consolidação da extensão dentro das universidades, ainda marcada por disputas internas de legitimidade. Já nos anos de 2020 e 2021, a descontinuidade pode ser compreendida à luz do contexto da pandemia da Covid-19, que impactou fortemente a execução de atividades presenciais e exigiu adaptações nem sempre possíveis de serem realizadas. Assim, as ausências, longe de representarem um simples vazio, revelam a complexidade das condições estruturais e históricas que atravessam a prática extensionista, reafirmando a necessidade de políticas institucionais sólidas para garantir sua continuidade e impacto social.

Quadro 7 - Projetos de Extensão do CELLIJ por ano

| Ano  | Projeto                                                                                |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| 1996 | Sala de Leitura: formando crianças leitoras                                            |
| 1997 | Sala de Leitura: formando crianças leitoras                                            |
| 1998 | Sala de Leitura: formando crianças leitoras                                            |
| 1999 | Sala de Leitura: formando pequenos leitores                                            |
|      | Alfabetização Solidária                                                                |
|      | Brinquedoteca: pesquisa e lazer para crianças das séries iniciais                      |
| 2000 | Sala de Leitura: formando pequenos leitores                                            |
|      | Alfabetização Solidária                                                                |
|      | Brinquedoteca Hospitalar: diálogo entre o lúdico, o terapêutico, o ensino e a pesquisa |
| 2001 | Sala de Leitura: formando pequenos leitores                                            |
|      | Brinquedoteca Hospitalar: diálogo entre o lúdico, o terapêutico, o ensino e a pesquisa |



|             |                                                                                                                                                            |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>2002</b> | Sala de Leitura: formando pequenos leitores                                                                                                                |
|             | Brinquedoteca Hospitalar: diálogo entre o lúdico, o terapêutico, o ensino e a pesquisa                                                                     |
| <b>2003</b> | Sala de Leitura: formando pequenos leitores                                                                                                                |
|             | Programa Pais e Filhos da Mamãe Gansa                                                                                                                      |
| <b>2004</b> | Sala de Leitura: formando pequenos leitores                                                                                                                |
|             | Programa Pais e Filhos da Mamãe Gansa                                                                                                                      |
| <b>2005</b> | Sala de Leitura: formando pequenos leitores                                                                                                                |
|             | Programa Pais e Filhos da Mamãe Gansa                                                                                                                      |
| <b>2006</b> | Sala de Leitura: formando pequenos leitores                                                                                                                |
|             | Programa Pais e Filhos da Mamãe Gansa                                                                                                                      |
|             | Leitura, Cidadania e Formação de Professores: Capacitação de docentes reabilitados que atendem as bibliotecas escolares de Presidente Prudente – São Paulo |
| <b>2007</b> | Sala de Leitura: formando pequenos leitores                                                                                                                |
|             | Leitura, Cidadania e Formação de Professores: Capacitação de docentes reabilitados que atendem as bibliotecas escolares de Presidente Prudente – São Paulo |
| <b>2008</b> | Sala de Leitura: formando pequenos leitores                                                                                                                |
|             | Programa Pais e Filhos da Mamãe Gansa                                                                                                                      |
|             | Leitura, Cidadania e Formação de Professores: Capacitação de docentes reabilitados que atendem as bibliotecas escolares de Presidente Prudente – São Paulo |
| <b>2009</b> | Sala de Leitura: formando pequenos leitores                                                                                                                |
|             | Programa Pais e Filhos da Mamãe Gansa                                                                                                                      |
|             | Leitura, Cidadania e Formação de Professores: Capacitação de docentes reabilitados que atendem as bibliotecas escolares de Presidente Prudente – São Paulo |
| <b>2010</b> | Sala de Leitura: formando pequenos leitores                                                                                                                |
|             | Programa Pais e Filhos da Mamãe Gansa                                                                                                                      |
| <b>2011</b> | Sem registros                                                                                                                                              |
| <b>2012</b> | Sem registros                                                                                                                                              |
| <b>2013</b> | Programa Pais e Filhos da Mamãe Gansa                                                                                                                      |
| <b>2014</b> | Sala de Leitura: Formando Crianças Leitoras                                                                                                                |
| <b>2015</b> | Sala de Leitura: Formando Crianças Leitoras                                                                                                                |
|             | Programa Pais e Filhos da Mamãe Gansa                                                                                                                      |
| <b>2016</b> | Sala de Leitura: Formando Crianças Leitoras                                                                                                                |
|             | Programa Pais e Filhos da Mamãe Gansa                                                                                                                      |
| <b>2017</b> | Sala de Leitura: Formando Crianças Leitoras                                                                                                                |
|             | Programa Pais e Filhos da Mamãe Gansa                                                                                                                      |
| <b>2018</b> | Sala de Leitura: Formando Crianças Leitoras                                                                                                                |
| <b>2019</b> | Hora do Conto na Biblioteca: ação em Escola Pública Municipal de Presidente Prudente-SP                                                                    |
| <b>2020</b> | ANO DA PANDEMIA DE COVID 21                                                                                                                                |
| <b>2021</b> | Sem registros                                                                                                                                              |
| <b>2022</b> | Contar e dizer literatura: a leitura no CELLIJ                                                                                                             |

Fonte: Elaborada pela autora 2024.

Entre os projetos desenvolvidos, destaca-se a continuidade da proposta vinculada à Sala de Leitura, que, embora tenha assumido diferentes denominações ao longo do tempo, em função de exigências institucionais da própria reitoria, manteve inalterada sua natureza formativa. Independentemente das mudanças de nomenclatura, o eixo estruturante dessas ações permaneceu o mesmo: a contação de histórias como estratégia de mediação e o despertar do gosto pela leitura literária desde a infância. Tal permanência evidencia não apenas a coerência do projeto ao longo dos anos, mas também a centralidade atribuída pelo CELLIJ à formação de leitores, sustentada por práticas contínuas e intencionalmente orientadas.

Nesse sentido, mais do que a identificação pontual de projetos específicos, interessa destacar a unidade de propósito que atravessa as diferentes iniciativas, reafirmando a literatura infantil como dimensão estruturante das ações do Centro. Como contraponto, o projeto Alfabetização Solidária, desenvolvido em 1999 e 2000, sinaliza a realização de ações mais circunstanciais, vinculadas a demandas sociais específicas, sem, contudo, deslocar o foco central das atividades. Assim, a análise evidencia que, para além das variações formais e institucionais, o CELLIJ sustentou, ao longo de sua trajetória, um projeto contínuo de formação leitora, ancorado na prática da contação de histórias e na mediação literária.

Essa articulação entre formação leitora e compromisso social aproxima-se do que defende Luiz Percival Leme Britto (2009, p. 187), ao afirmar que:

O ensino e a promoção da leitura, compreendida como algo mais que a alfabetização, têm mobilizado atenção e esforços de diversas forças sociais, entre educadores, agentes sociais, lideranças políticas. Assume-se francamente que a capacidade de ler e a prática da leitura teriam implicações importantes na participação social dos indivíduos, contribuindo decididamente para sua maior produtividade, intervenção política e social, organização da vida prática etc. (Britto, 2009, p. 187).

Nesse sentido, os projetos desenvolvidos pelo CELLIJ reafirmam a leitura como prática social e cidadã, em consonância com as demandas locais de cada período histórico. A parceria entre a universidade e a comunidade permitiu não apenas responder a necessidades imediatas do município parceiro, mas também consolidar a literatura infantil como eixo estruturante da formação crítica e da participação social.

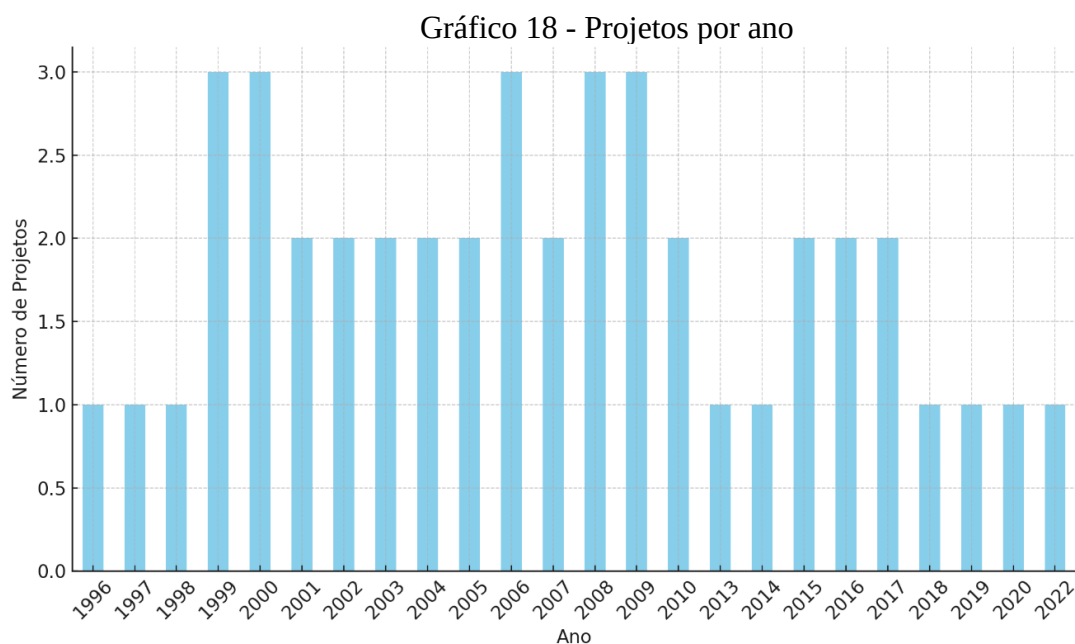
A diversidade temática das iniciativas do CELLIJ também merece destaque. A Brinquedoteca, em suas diferentes versões - *Pesquisa e Lazer e Hospitalar* -, articulou o caráter lúdico a dimensões terapêuticas e educativas, ampliando o alcance da extensão para diferentes contextos sociais. O *Programa Pais e Filhos da Mamãe Gansa* evidenciou a relevância da participação da família no processo formativo, estabelecendo uma relação de

corresponsabilidade entre universidade, criança e comunidade, em consonância com os princípios extensionistas de diálogo e inclusão. Já projetos como *Leitura, Cidadania e Formação de Professores: Capacitação de Docentes* e *Hora do Conto na Biblioteca* reforçam a dupla preocupação com a formação contínua de professores e a interação direta com a comunidade escolar, reafirmando a extensão como espaço privilegiado de mediação entre a universidade e a educação básica. Nesse sentido, como afirmam Souza, Lopes e Vinhal (2013, p. 397), “este é o papel que a biblioteca, seja pública, seja escolar, deve cumprir: ter a visão de formar um leitor crítico que saiba interpretar o mundo, resultando isso em um leitor que lerá mais e encontrará, nessa prática, prazer e cultura”.

De modo geral, os projetos realizados pelo CELLIJ ao longo de sua trajetória trouxeram contribuições significativas para a comunidade interna e externa à universidade, sobretudo na promoção da leitura, na formação de leitores e no apoio à formação de professores. Contudo, as interrupções observadas em alguns anos e a variabilidade no número de projetos revelam desafios relacionados à sustentabilidade das ações. Elementos como financiamento, mudanças na gestão universitária e crises externas - a exemplo da pandemia de Covid-19 - configuram fatores que afetam a continuidade e o impacto das iniciativas. Essa constatação reforça a importância de mecanismos de acompanhamento e avaliação sistemática que garantam não apenas a execução, mas também a permanência e o fortalecimento dos projetos extensionistas.

Em síntese, os projetos de Extensão do CELLIJ revelam uma trajetória marcada pela consistência na promoção da leitura e pela diversidade de iniciativas voltadas à comunidade, mas também por discontinuidades que refletem desafios institucionais e conjunturais. Esse movimento evidencia tanto a relevância social da Extensão Universitária quanto a necessidade de estratégias que garantam sua sustentabilidade, de modo a preservar sua potência transformadora e formativa.

Para tornar mais visível esse percurso e facilitar a compreensão das iniciativas realizadas ao longo do período, apresentamos a seguir o gráfico com os projetos de Extensão do CELLIJ organizados por ano de execução.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A sistematização dos projetos no quadro e no gráfico evidencia a relevância e a diversidade das ações extensionistas do CELLIJ ao longo de sua trajetória, ao mesmo tempo em que expõe lacunas e descontinuidades que refletem os desafios institucionais e conjunturais enfrentados. Essa dinâmica reforça a necessidade de políticas de sustentação e de mecanismos de acompanhamento capazes de assegurar a continuidade e ampliar o impacto social da Extensão Universitária.

O gráfico de número de projetos por ano confirma as tendências observadas no quadro. Nota-se um crescimento inicial até o final da década de 1990, com pico em 1999 e 2000, quando o CELLIJ chegou a desenvolver três projetos simultaneamente. Entre 2001 e 2010, observa-se certa estabilidade, com média de dois projetos anuais, revelando um período de consolidação da extensão no Centro. Contudo, os anos de 2011 e 2012 marcam uma interrupção significativa, sem registro de projetos, sinalizando fragilidades de continuidade ou falhas de registro institucional. A retomada ocorre a partir de 2013, mas com menor intensidade, raramente ultrapassando dois projetos por ano.

O impacto da pandemia em 2020 é visível na ausência de iniciativas, situação que se prolonga em 2021, revelando como crises externas podem desestabilizar práticas extensionistas, sobretudo quando dependem de atividades presenciais. Em contraste, observa-se a resiliência do CELLIJ em manter, mesmo em contextos adversos, projetos recorrentes e estruturantes, como o *Sala de Leitura*, que atravessa quase toda a série histórica. Já em 2022,

há uma retomada simbólica com o projeto *Contar e dizer literatura: a leitura no CELLIJ*, sinalizando a persistência extensionista do Centro.

De modo geral, o gráfico mostra que a trajetória dos projetos de Extensão do CELLIJ foi marcada por momentos de expansão e consolidação, mas também por discontinuidades que refletem tanto vulnerabilidades institucionais quanto conjunturais. Essa oscilação evidencia a necessidade de fortalecimento das políticas de extensão, de forma a garantir estabilidade, continuidade e maior alcance social das iniciativas desenvolvidas.

Portanto, a trajetória dos projetos de Extensão do CELLIJ evidencia não apenas momentos de expansão e consolidação, mas também resiliência frente a desafios institucionais e conjunturais, reforçando o compromisso do Centro com a democratização do acesso à leitura e à literatura. Essa experiência acumulada fornece uma base sólida para compreender os projetos de Núcleo de Ensino, que ampliam a atuação do CELLIJ para a formação de professores e estudantes de graduação, articulando práticas pedagógicas com a lógica extensionista e consolidando o Centro como um espaço de integração entre ensino, pesquisa e extensão.

### 3.4.2. Os projetos de Núcleo de Ensino do CELLIJ

A Pró-Reitoria de Graduação da UNESP (PROGRAD) criou, em 1987, o Programa Núcleos de Ensino com a finalidade de apoiar e fortalecer a educação pública. Entre seus principais objetivos estão a produção de conhecimento no campo educacional, a formação inicial dos estudantes dos cursos de graduação e a formação continuada dos professores em exercício, articulando sempre ensino, pesquisa e extensão. Os projetos vinculados ao programa são elaborados por docentes da universidade e devem, preferencialmente, envolver profissionais da educação básica que atuam em escolas públicas de diferentes níveis de ensino, ainda que também possam ser propostos exclusivamente no âmbito universitário. Com essa organização, busca-se garantir a corresponsabilidade das instituições participantes na promoção da qualidade do ensino e no incentivo à inovação educacional. As ações desenvolvidas priorizam a criação de parcerias com escolas, prefeituras e diretorias de ensino, a valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar, a formação de futuros profissionais aptos a enfrentar as mudanças sociais e tecnológicas, bem como o aperfeiçoamento das competências docentes em relação ao ensino das disciplinas e à aprendizagem dos alunos. Além disso, contemplam o desenvolvimento de programas, cursos e oficinas pedagógicas voltados ao fortalecimento da

prática educativa e da atuação docente, ao mesmo tempo em que favorecem a reflexão sobre questões significativas para a educação e para as políticas públicas, tanto no contexto paulista quanto no cenário nacional.

A seguir, apresenta-se um quadro com os projetos do Núcleo de Ensino do CELLIJ, registrados ano a ano a partir de 2010. Esse recorte temporal deve-se ao fato de que apenas a partir desse período os projetos passaram a estar disponíveis no site do Núcleo de Ensino, não sendo possível acessar informações anteriores. A análise do quadro permite observar não apenas a diversidade de iniciativas voltadas à formação de professores e estudantes de graduação, mas também a continuidade e o fortalecimento de práticas pedagógicas específicas, refletindo padrões semelhantes aos identificados nos projetos de Extensão. Em muitos casos, percebe-se a consolidação de projetos recorrentes, evidenciando a articulação do Centro entre ensino e extensão e a construção gradual de uma atuação estruturada, resiliente e orientada à promoção da leitura e da educação literária.

Quadro 8 - Projetos Núcleo de Ensino do CELLIJ por ano

| Ano  | Projeto                                                                                | Coordenadores             | Situação     |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|--------------|
| 2010 | O ensino da leitura através da literatura no município de Presidente Prudente          | Renata Junqueira          | Continuidade |
| 2010 | Ciranda da leitura e Hora do Conto: criança cidadã vem ao CELLIJ                       | Sônia Maria Coelho        | _____        |
| 2011 | As estratégias de leitura: um caminho para alunos com defasagem na compreensão leitora | Renata Junqueira          | Inicial      |
| 2011 | Bibliotecas Escolares: espaço de cultura e apropriação do conhecimento                 | Sônia Maria Coelho        | Inicial      |
| 2012 | Estratégias de leitura: um caminho para alunos com defasagem na compreensão leitora    | Renata Junqueira          | Continuidade |
| 2012 | Bibliotecas Escolares: espaço de cultura e apropriação do conhecimento                 | Sônia Maria Coelho        | Continuidade |
| 2013 | Estratégias de leitura e biblioteca escolar: leitura e formação de leitor              | Renata Junqueira          | Inicial      |
| 2014 | Estratégias de leitura e biblioteca escolar: leitura e formação de leitor              | Renata Junqueira          | Continuidade |
| 2015 | Leitura: a compreensão de textos na biblioteca e na sala de aula                       | Renata Junqueira          | Inicial      |
| 2016 | A escola vai ao CELLIJ: Estratégias de Leitura e Contação de Histórias                 | Alberto Albuquerque Gomes | Inicial      |
| 2016 | Do colo à roda de histórias: leitura na primeira infância                              | Renata Junqueira          | Inicial      |
| 2017 | Do colo à roda de histórias: leitura na primeira infância                              | Renata Junqueira          | _____        |
| 2018 | Práticas de leitura para educação literária na primeira infância                       | Renata Junqueira          | Inicial      |

|             |                                                                      |                           |              |
|-------------|----------------------------------------------------------------------|---------------------------|--------------|
| <b>2019</b> | Práticas de leitura para educação literária na primeira infância     | Renata Junqueira de Souza | Continuidade |
| <b>2021</b> | Leitura literária: uma experiência com professores da escola pública | Renata Junqueira de Souza | Novo         |
| <b>2022</b> | Leitura literária: uma experiência com professores da escola pública | Renata Junqueira de Souza | _____        |

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O quadro dos projetos do Núcleo de Ensino do CELLIJ revela uma trajetória marcada por continuidade, consolidação de práticas pedagógicas e diversificação das ações. Observa-se que, desde 2010, os projetos têm como foco central estratégias de leitura, educação literária e formação de leitores, muitas vezes direcionadas à primeira infância e à atuação de professores da rede pública. Essa constância evidencia o alinhamento do Núcleo com a missão extensionista do CELLIJ, consolidando o Centro como um espaço de integração entre ensino e extensão.

Trazemos aqui um trecho descrito por Souza *et al.* (2014) para ilustrar as reflexões sobre os projetos relacionados ao Núcleo de Ensino. Segundo os autores, “as atividades que realizamos ao longo de 2012 tinham como intuito promover a dinamização dessas bibliotecas escolares e enfatizar a figura do professor responsável por esse espaço” (Souza *et al.* 2014, p. 21). Esse relato, publicado no periódico Núcleos de Ensino da Unesp: Artigos 2012 (2014), refere-se ao projeto *Bibliotecas Escolares: espaço de cultura e apropriação do conhecimento*, desenvolvido em 2012. Na conclusão do artigo, os autores acrescentam:

Assuntos, como: incentivo à leitura, formação de leitores, capacitação profissional, infraestrutura das bibliotecas escolares, permeiam a discussão a respeito das bibliotecas escolares. Reconhecemos que pouca coisa a nossa intervenção nas bibliotecas participantes da pesquisa mudou nesses dois anos, porém não podemos deixar de valorizar que suscitar e fazer com que a escola (direção, coordenação, professores e alunos) volte, mesmo que por um momento, seu olhar para esse espaço faz com que alguma ação ou comportamento seja transformado, provando que se não vivemos o momento ideal das bibliotecas escolares pelas carências que apontamos neste texto, temos muito que batalhar. Uma vez que evocar a biblioteca escolar como tema de pesquisa é também pensar no lugar do conhecimento e da cultura nas escolas e o ensino da leitura. (Souza; Lopes; Vinhal, ; Santos; Leal 2014, p. 23)

Esses excertos revelam tanto os desafios estruturais enfrentados pelas bibliotecas escolares quanto a relevância do projeto no contexto do Núcleo de Ensino. Ao enfatizar o papel do professor responsável e ao suscitar reflexões dentro das próprias escolas, o projeto contribuiu para recolocar a biblioteca como espaço de formação leitora e de acesso à cultura. Ainda que

os resultados práticos tenham sido limitados, a intervenção demonstrou o potencial transformador da pesquisa aplicada, ao provocar mudanças de percepção e sensibilizar a comunidade escolar para a importância da leitura e do espaço da biblioteca. Nesse sentido, o projeto exemplifica a missão dos Núcleos de Ensino: articular pesquisa e prática pedagógica, promovendo diálogo entre universidade e escola na busca de soluções para problemas educacionais concretos.

Já o projeto *A escola vai ao CELLIJ: Estratégias de Leitura e Contação de Histórias* realizado a partir de 2017, de acordo com os relatórios do Núcleo de Ensino, consistia em uma iniciativa voltada à formação de bolsistas e voluntários dos cursos de licenciatura, que receberam preparação específica para a prática da contação de histórias e para o acolhimento de crianças de Presidente Prudente e região, criando oportunidades de aproximação com a leitura literária. Seu principal objetivo foi desenvolver estratégias de ensino da leitura a partir do contato direto entre os educandos e o texto literário, tendo como eixo central as atividades de contação realizadas no CELLIJ.

A proposta buscou estreitar os vínculos entre as escolas públicas - estaduais e municipais - da região e a FCT/Unesp por meio das ações do CELLIJ, além de favorecer o intercâmbio entre universitários e crianças. Internamente, as atividades incentivam os estudantes de graduação a se engajarem em pesquisa e estimularam os professores da rede pública que acompanhavam as visitas a registrar os avanços de seus alunos, configurando-se como um processo formativo. Nesse sentido, a implementação do projeto contribui não apenas para a formação inicial dos licenciandos da Unesp, mas também para a formação continuada dos docentes da educação básica, ao oferecer ainda cursos de extensão gratuitos voltados ao aprofundamento em contação de histórias e em estratégias de leitura.

Outro padrão relevante é a presença de projetos recorrentes e de continuidade. Iniciativas como *Estratégias de leitura* e *Do colo à roda de histórias* aparecem em anos consecutivos, o que indica não apenas a consolidação de práticas bem-sucedidas, mas também o esforço do Centro em manter programas estruturantes que impactam de forma contínua a formação de professores e alunos.

De acordo com o anexo 2 do relatório anual da PROGRAD 2017, o projeto *Do colo à roda de histórias: leitura na primeira infância* foi desenvolvido em uma creche municipal de Presidente Prudente, com o objetivo de promover experiências significativas de leitura para crianças do Berçário e Maternal. As atividades eram planejadas mensalmente, a partir da leitura e discussão de textos teóricos, e implementadas semanalmente por meio de ações de contação de histórias, estruturadas em momentos de preparação, execução e reflexão. Como principais



resultados, observou-se o fortalecimento da socialização entre as crianças, o respeito à escuta do outro, o cuidado no manuseio dos livros e, sobretudo, a participação ativa dos pequenos como protagonistas no processo de construção do conhecimento.

O projeto *Práticas de leitura para educação literária na primeira infância*, descrito no Relatório Anual - 2018 da PROGRAD, teve como propósito incentivar a formação leitora de crianças de até cinco anos. A iniciativa explorou os primeiros gestos de leitura por meio da educação literária, sendo realizada em duas creches do município de Presidente Prudente. Desenvolvido em parceria entre o CELLIJ e as instituições escolares, o projeto promoveu tanto ações voltadas ao estímulo da leitura entre as crianças quanto atividades formativas destinadas aos profissionais das escolas, centradas em discussões sobre o livro e as práticas de leitura.

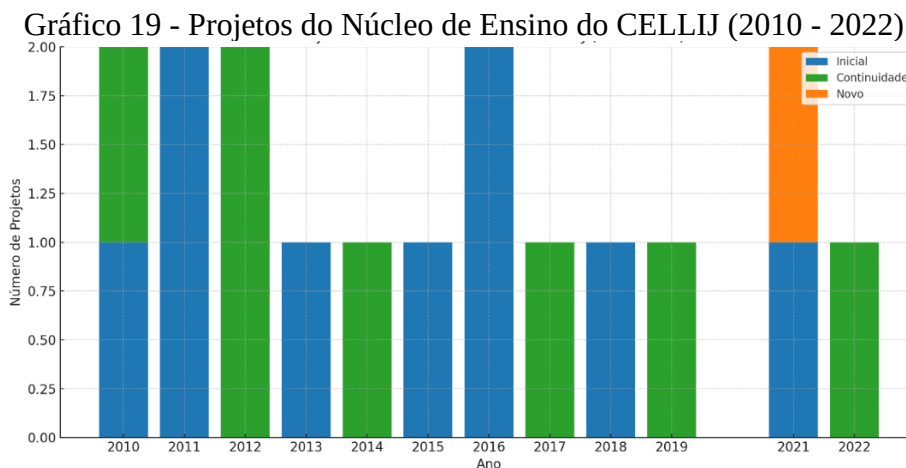
Por outro lado, alguns anos registram projetos de caráter inicial ou novo, como *Leitura literária: uma experiência com professores da escola pública em 2021*, demonstrando a capacidade do Núcleo de inovar e expandir suas ações conforme novas demandas educacionais surgem.

O projeto *Leitura literária: uma experiência com professores da escola pública*, descrito no Relatório Anual de 2021, teve como objetivo central contribuir para a formação em serviço de docentes do 1º ano do Ensino Fundamental, estendendo-se posteriormente, devido à grande procura, aos professores até o 5º ano de uma escola pública municipal de Presidente Prudente em formato remoto, pois estavam vivendo o momento de Pandemia da COVID-19. A proposta baseou-se em estudos e práticas de leitura literária e foi desenvolvida por meio de encontros quinzenais. Durante as atividades, os professores participantes manifestaram a necessidade de aprofundar os conteúdos trabalhados, considerando-os relevantes e complexos, e solicitaram maior tempo para discussão. O projeto alcançou plenamente os objetivos estabelecidos e foi além, despertando na própria comunidade escolar a demanda por sua continuidade e pela ampliação das temáticas abordadas.

A análise temporal evidencia uma resiliência institucional, especialmente considerando lacunas observadas, como em 2020, quando não há registros - possivelmente impactado pela pandemia, semelhante ao que se verificou nos projetos de extensão. A retomada das atividades em 2021-2022 mostra que o Núcleo consegue adaptar-se à contextos adversos, preservando sua missão formativa e pedagógica.

De forma geral, os dados confirmam que o Núcleo de Ensino contribui de maneira consistente para articular ensino, extensão e formação docente; promover práticas de leitura estruturadas; e fortalecer a educação literária em diferentes contextos escolares. A análise sugere que o CELLIJ, por meio desses projetos, constrói um modelo de atuação educativa

integrada, capaz de combinar continuidade, inovação e impacto social na formação de professores e alunos.



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O gráfico evidencia a trajetória dos projetos do Núcleo de Ensino ao longo dos anos, permitindo observar tanto a diversificação quanto a consolidação das iniciativas desenvolvidas. É possível perceber momentos de maior dinamismo, com o surgimento de novos projetos, assim como períodos de continuidade e fortalecimento das ações já existentes. Esses dados reforçam o papel do Núcleo de Ensino na promoção da educação pública e na formação de estudantes e professores, demonstrando que suas iniciativas não apenas acompanham as demandas educacionais, mas também contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais articuladas e consistentes. Assim, o panorama apresentado oferece subsídios para compreender a evolução e o impacto das ações do Núcleo, contextualizando-as no escopo dos objetivos desta pesquisa.

Ao longo deste capítulo, foi possível evidenciar que o CELLIJ se constitui como um espaço em permanente movimento, no qual a experimentação de novas propostas convive com a consolidação de iniciativas já legitimadas por seus resultados. Essa dinâmica não apenas revela a vitalidade do Centro, mas também explicita sua capacidade de articular inovação pedagógica e continuidade institucional, reafirmando, de modo consistente, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que orienta suas ações desde a origem.

Nesse percurso histórico, observa-se que o CELLIJ não se limita à condição de espaço institucional, mas se afirma como um locus de formação, produção de conhecimento e intervenção no campo da leitura e da literatura infantil. As ações desenvolvidas, especialmente aquelas voltadas à contação de histórias e à formação de mediadores, evidenciam um projeto

formativo que se constrói na inter-relação entre teoria e prática, sustentado por diferentes sujeitos, tempos e contextos.

É a partir dessa base que os capítulos seguintes se organizam. Neles, são analisadas, de forma mais detida, as práticas de contação de histórias e as ações formativas desenvolvidas no âmbito do CELLIJ, tomando como referência os aportes teóricos mobilizados na pesquisa, os registros documentais do Centro e os dados produzidos por meio de questionários e entrevistas, articulados em um processo de triangulação. Com o intuito de favorecer a compreensão do leitor, tais práticas são apresentadas segundo as diferentes fases de constituição do Centro, permitindo acompanhar, em perspectiva analítica, os modos como se configuram, se transformam e se atualizam ao longo do tempo.

### **PARTE III: PRÁCTICAS**

#### 4 AÇÕES E PRÁTICAS DAS CONTAÇÕES DE HISTÓRIA NO CELLIJ

*“As histórias são bálsamos medicinais. Achei as histórias interessantes desde que ouvi minha primeira. Elas têm uma força! Não exigem que se faça nada, que se seja nada, que se aja de nenhum modo – basta que prestemos atenção”.*  
(Clarissa Pinkola Éstes, 2018)

O presente capítulo dedica-se à análise das ações e práticas de contação de histórias desenvolvidas no âmbito do CELLIJ, tomando como base dados produzidos por meio de questionários e entrevistas com participantes do Centro ao longo de sua trajetória. Ao deslocar o foco do percurso histórico, explorado nos capítulos anteriores, para a materialidade das práticas, busca-se compreender como a contação de histórias se constitui como dispositivo formativo, articulando saberes, experiências e modos de atuação que incidem diretamente na formação de leitores e mediadores.

Inicialmente, são mobilizados dados quantitativos que permitem delinear o perfil dos participantes no que se refere à experiência prévia com a contação de histórias, aos públicos com os quais interagem antes de sua inserção no CELLIJ e à percepção do impacto dessa vivência em sua formação. Esses dados são analisados a partir das trajetórias de entrada na contação de histórias; dos contextos de atuação anteriores; e os efeitos formativos atribuídos à experiência no Centro. Tal movimento permite evidenciar que, embora muitos sujeitos já mantivessem algum contato com práticas de leitura, é no CELLIJ que essas experiências se reorganizam, ganhando densidade formativa e intencionalidade pedagógica.

As justificativas elaboradas pelos participantes possibilitam o aprofundamento qualitativo da análise, permitindo a identificação de categorias que se aproximam de discussões consolidadas no campo da narração e da mediação de leitura. A primeira delas refere-se à resignificação da leitura como experiência estética e afetiva, dimensão que dialoga com a concepção de narrativa em Walter Benjamin (1994), para quem o ato de narrar está intrinsecamente ligado à partilha de experiências e à produção de sentido no encontro entre sujeitos. Nessa perspectiva, os relatos evidenciam a passagem de uma leitura percebida como obrigatória para uma leitura vivida como experiência significativa, marcada pela emoção, pela escuta e pelo vínculo.

A segunda categoria diz respeito ao desenvolvimento de competências expressivas e performáticas no ato de contar, aspecto amplamente discutido por autores como Regina Machado (2015) e Busatto (2012), ao compreenderem a contação de histórias como uma arte

que envolve corpo, voz, ritmo, presença e intencionalidade. Os depoimentos dos participantes revelam processos de superação da timidez, apropriação de técnicas narrativas e experimentação de diferentes linguagens, indicando que o ato de contar se constrói na intersecção entre técnica e sensibilidade.

A terceira categoria refere-se à ampliação do repertório literário e metodológico, evidenciando o contato sistemático com obras da literatura infantil e com práticas diversificadas de mediação. Tal dimensão aproxima-se das reflexões de autores que defendem a importância da curadoria literária e da intencionalidade na formação do leitor, compreendendo que a escolha das obras e das formas de abordagem constitui elemento central na mediação de leitura.

A quarta categoria, por sua vez, evidencia a constituição da identidade docente e mediadora, processo no qual os sujeitos passam a se reconhecer como formadores de leitores. Essa dimensão pode ser compreendida à luz das discussões sobre formação docente que enfatizam a articulação entre experiência, reflexão e prática, sendo a contação de histórias um espaço privilegiado para a construção dessa identidade.

Por fim, destaca-se a articulação entre teoria e prática, recorrente nos relatos dos participantes, que reconhecem no CELLIJ um espaço de experimentação e validação dos conhecimentos construídos academicamente. Essa integração remete à compreensão da prática como práxis, no sentido de uma ação refletida e fundamentada teoricamente, que se transforma continuamente a partir da experiência.

Com o intuito de apreender essas dimensões em sua historicidade e em suas inflexões ao longo do tempo, o capítulo organiza-se a partir das três fases já delineadas anteriormente: Primeira, Segunda e Terceira Fases do CELLIJ, estruturando a análise em torno de três categorias operatórias em cada período:

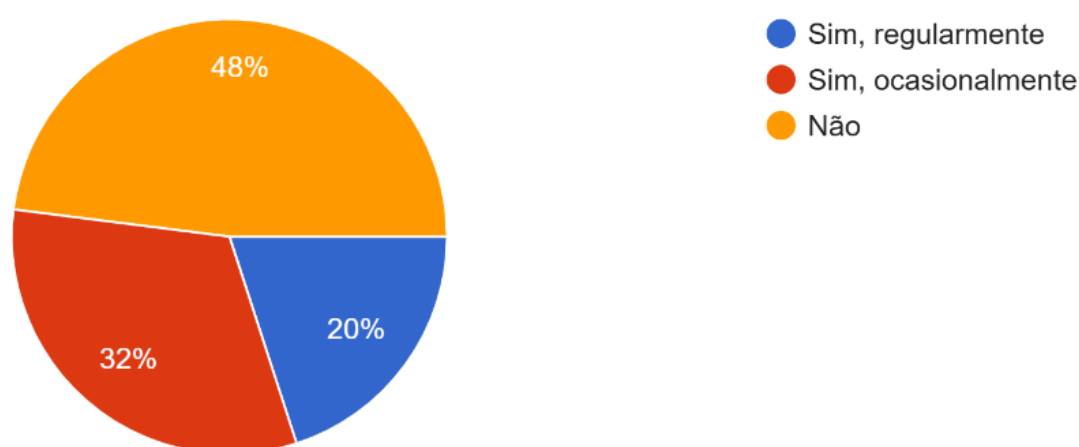
- a) o repertório narrativo;
- b) o ato de contar;
- c) as vozes dos contadores.

Ao articular dados quantitativos, narrativas dos participantes e referenciais teóricos do campo, o capítulo sustenta a compreensão da contação de histórias no CELLIJ como uma prática formativa complexa, que integra experiência, criação e reflexão, configurando-se como um espaço de produção de saberes e de constituição de sujeitos leitores e mediadores.

Em diálogo com os eixos analíticos anteriormente delineados, especialmente no que se refere às trajetórias de entrada na contação de histórias, buscou-se identificar, por meio do questionário, a experiência prévia dos participantes com essa prática. Para tanto, foi formulada a seguinte questão: “Você contava histórias antes do CELLIJ?”.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição das respostas, considerando o conjunto dos participantes, sem distinção entre as fases do Centro. Tal recorte permite apreender, de forma mais ampla, os diferentes pontos de partida dos sujeitos, evidenciando a heterogeneidade das experiências que antecedem a inserção no CELLIJ. Ao mesmo tempo, oferece subsídios para compreender em que medida o Centro atua não apenas como espaço de aprofundamento de práticas já existentes, mas também como lugar de iniciação e ressignificação da contação de histórias no percurso formativo dos participantes.

Gráfico 20 - Contava histórias antes de participar do CELLIJ



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A análise do gráfico revela que a maior parte dos participantes (48%) não possuía experiência prévia com a contação de histórias antes de ingressar no CELLIJ, enquanto 32% afirmam realizá-la ocasionalmente e apenas 20% indicam uma prática regular. Esses dados reforçam, de maneira significativa, o papel do Centro como espaço de iniciação à contação de histórias, evidenciando que, para quase metade dos sujeitos, o primeiro contato sistemático com essa prática ocorre no interior do CELLIJ. Tal aspecto dialoga com a compreensão de que a narrativa não se configura como uma competência inata plenamente desenvolvida, mas como uma prática cultural que se aprende e se aprimora na relação com o outro, como aponta Walter Benjamin ao afirmar que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (Benjamin, 1994, p. 198).

Ao mesmo tempo, a presença de participantes que já contavam histórias, ainda que, em sua maioria, de forma ocasional, sugere que tais experiências anteriores tendem a se configurar como práticas pouco sistematizadas, frequentemente desvinculadas de uma reflexão mais aprofundada sobre seus aspectos estéticos e pedagógicos. Nesse sentido, como destaca

Busatto (2012), contar histórias ultrapassa a simples transmissão de enredos, constituindo-se como uma arte que exige preparo, intencionalidade e domínio de recursos expressivos. Assim, o CELLIJ emerge como espaço que possibilita a passagem de um fazer espontâneo para uma prática consciente e elaborada, na qual o contador se reconhece como mediador.

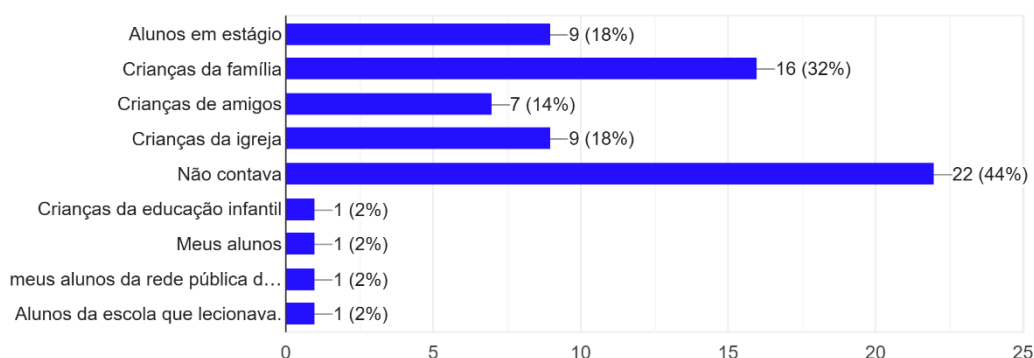
Essa dimensão formativa também pode ser compreendida à luz das contribuições de Regina Machado (2015), ao enfatizar que o ato de narrar envolve a integração entre corpo, voz, imaginação e escuta, configurando-se como experiência estética que se constrói no encontro com o outro. Nessa perspectiva, a formação promovida pelo CELLIJ não se limita à aquisição de técnicas, mas implica a construção de uma presença narrativa, na qual o sujeito se implica sensivelmente naquilo que narra.

Dessa forma, os dados permitem afirmar que o CELLIJ atua simultaneamente em duas frentes: como espaço de iniciação, ao introduzir sujeitos no universo da contação de histórias, e como espaço de qualificação, ao ressignificar práticas já existentes à luz de referenciais teóricos e metodológicos. Essa dupla função reforça sua configuração como um locus de formação que articula experiência e reflexão, aproximando-se da noção de práxis, entendida como ação consciente e transformadora. Assim, mais do que ensinar a contar histórias, o Centro contribui para a constituição de sujeitos que compreendem a narrativa como prática estética, formativa e mediadora, fundamental no processo de formação de leitores.

Em complemento à questão anterior, buscou-se compreender os contextos de circulação dessa prática por meio da seguinte pergunta: *Para quem costumava contar histórias antes do CELLIJ?* O gráfico a seguir apresenta as respostas dos participantes, considerando o conjunto dos respondentes, sem distinção entre as fases do Centro. Essa delimitação metodológica permite observar, de maneira mais ampla, os públicos com os quais os sujeitos já estabeleciam relações narrativas, evidenciando os espaços sociais e afetivos em que a contação de histórias se fazia presente antes da inserção no CELLIJ. Ao focalizar esses interlocutores, torna-se possível aprofundar a compreensão sobre o caráter inicialmente mais espontâneo e situado dessa prática, bem como identificar continuidades e deslocamentos que serão posteriormente tensionados e ressignificados no contexto formativo do Centro.



Gráfico 21 - Para quem costumava contar histórias antes de participar do CELLIJ

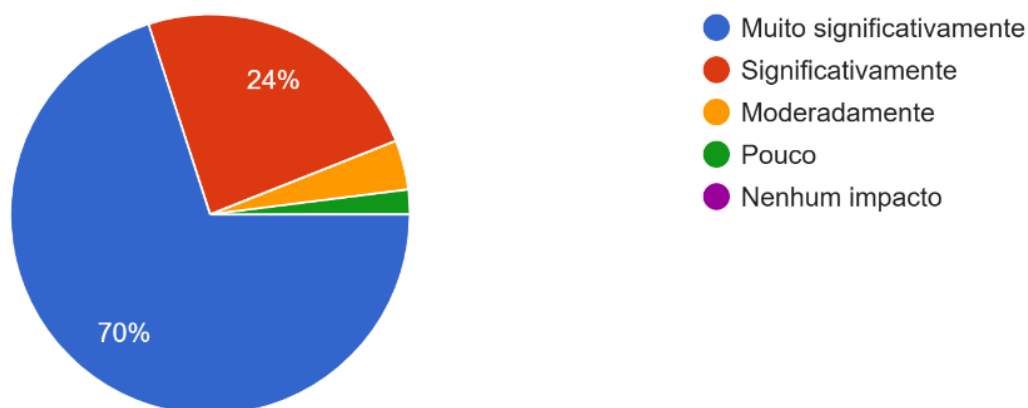


Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A leitura do gráfico evidencia que, entre os participantes que já contavam histórias antes do CELLIJ, essa prática se concentrava predominantemente em contextos próximos e afetivos, com destaque para as crianças da família (32%), seguidas por crianças da igreja (18%), alunos em estágio (18%) e crianças de amigos (14%). Esses dados indicam que a contação de histórias, em sua forma inicial, tende a emergir em espaços de convivência cotidiana, marcados por vínculos interpessoais e pela informalidade, o que reforça sua dimensão relacional e comunitária. Conforme aponta Hampâté Bâ (2015), a tradição oral se sustenta justamente nesses circuitos de proximidade, nos quais a palavra narrada circula como forma de transmissão de saberes e experiências. Ao mesmo tempo, a presença, ainda que minoritária, de contextos mais institucionalizados, como alunos da educação infantil ou da rede pública, sugere um movimento inicial de aproximação com práticas pedagógicas formais. No entanto, o expressivo número de respondentes que indicam “não contava” (44%) reforça que, para muitos, o CELLIJ representa um primeiro espaço estruturado de contato com a contação de histórias. Nesse sentido, os dados corroboram a perspectiva de Busatto (2012) e Regina Machado (2015), ao indicarem que o ato de narrar, embora frequentemente iniciado em contextos espontâneos, demanda processos formativos que ampliem sua dimensão estética, técnica e consciente, deslocando-o de uma prática ocasional para uma ação mediadora intencional no campo da literatura.

Desse modo, os dados não apenas revelam os contextos iniciais de inserção dos participantes na contação de histórias, mas também apontam para a necessidade de compreender como essa prática se transforma ao longo da experiência no CELLIJ. Nessa direção, o próximo gráfico aprofunda a análise ao evidenciar novos aspectos desse percurso, permitindo observar continuidades, deslocamentos e possíveis reconfigurações na relação dos sujeitos com a narrativa oral.

Gráfico 22 - Impacto da contação de histórias na formação dos mediadores de leitura



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A leitura do gráfico evidencia de forma expressiva o impacto formativo da contação de histórias no âmbito do CELLIJ, uma vez que a ampla maioria dos respondentes a avalia como muito significativa (70%) ou significativa (24%). Esse resultado é densamente corroborado pelas justificativas apresentadas, que permitem qualificar esse impacto para além do dado quantitativo. Observa-se que a experiência no Centro incide diretamente sobre a constituição profissional dos sujeitos, especialmente na docência, como indicam as respostas no questionário como o de Cellijete 1 “*Me ajudou como professora*” e Cellijete 12 “*Me ajudou a levar isso pra dentro da sala de aula*”, além de Cellijete 10, que destaca a contação de histórias como recurso didático ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, a contação de histórias emerge como uma ferramenta pedagógica potente, articulando ensino, sensibilidade e mediação, aspecto também evidenciado por Cellijete 4, ao mencionar mudanças na forma de desenvolver e apresentar histórias, e por Cellijete 31, ao ressaltar elementos como entonação e apresentação do livro.

Além da dimensão pedagógica, as respostas revelam impactos significativos no plano subjetivo e identitário, indicando processos de transformação pessoal. Cellijete 7, por exemplo, afirma que a experiência contribuiu para superar a timidez, enquanto Cellijete 13 destaca o desenvolvimento da criatividade e da preparação de materiais. De modo ainda mais profundo, observa-se uma resignificação da relação com a leitura, como explicita Cellijete 17, ao afirmar a passagem de uma leitura “*obrigatória, sem sentimento*” para uma prática marcada pelo afeto e pela emoção. Essa transformação dialoga com a concepção de narrativa como experiência em Walter Benjamin (1994), bem como com Hampâté Bâ (2015), ao evidenciar a dimensão sensível e relacional da oralidade, e com Busatto (2012) e Regina Machado (2015), que compreendem a contação como arte que envolve técnica, presença e construção de sentido.

Outro aspecto recorrente nas justificativas diz respeito à articulação entre teoria e prática, frequentemente apontada como diferencial do CELLIJ. Cellijete 15 menciona explicitamente o acesso as estratégias de leitura e aporte teórico, enquanto Cellijete 22 ressalta a tomada de consciência sobre a formação do leitor a partir das experiências e leituras realizadas. Essa dimensão se evidencia de maneira particularmente aprofundada no relato a seguir:

*As habilidades que tive que adquirir para contar histórias: escolher os livros, escolher as técnicas, preparar o espaço, decorar a história, trocar ideias com os colegas, analisar obras, estratégias de leitura, etc.; tudo isso me aproximou muito do universo literário, ampliou meu repertório de histórias conhecidas e decoradas, de modo que hoje, enquanto professora, sei fazer boas escolhas de livros para os alunos, seja indicando, ou fazendo uma proferição cheia de significados e de estratégias, ou contando histórias com auxílio de técnicas diferenciadas. Desde a graduação, eu tinha certa 'pena' dos estudantes que não participavam do CELLIJ, pois percebia a diferença que estava fazendo em minha formação. (Cellijete 26)*

Esse excerto sintetiza o caráter formativo ampliado do CELLIJ, evidenciando-o como espaço de experimentação, um verdadeiro laboratório de práticas, no qual teoria e prática se articulam na construção de uma práxis pedagógica consciente, como também apontado por Cellijete 28.

Por fim, as justificativas indicam que o impacto da contação de histórias extrapola o espaço institucional, alcançando diferentes esferas da vida dos sujeitos, como a atuação com alunos, filhos e familiares, conforme sugere Cellijete 41. Assim, os dados não apenas confirmam a centralidade da contação de histórias na formação dos participantes, mas revelam sua potência como prática integradora, que articula dimensões pedagógicas, estéticas, afetivas e sociais, consolidando o CELLIJ como um espaço privilegiado de formação de leitores e mediadores de literatura.

Diante do conjunto de dados apresentados e analisados, torna-se possível compreender o CELLIJ como um espaço formativo que ultrapassa a dimensão pontual das práticas, configurando-se como um território de construção de saberes, experiências e identidades no campo da leitura e da literatura. Isso nos indica que a contação de histórias assume papel central nesse processo, não apenas como estratégia pedagógica, mas como prática cultural, estética e formadora, capaz de mobilizar transformações significativas nos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, ao evidenciar tanto os percursos iniciais dos participantes quanto os impactos de sua inserção no Centro, esta análise introdutória delineia as bases para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas internas do CELLIJ. Assim, a fim de explicitar as especificidades, continuidades e deslocamentos que marcam sua trajetória, o próximo

movimento analítico volta-se à descrição e interpretação das práticas desenvolvidas ao longo de suas diferentes fases, buscando apreender como tais experiências se estruturam, se transformam e se consolidam no tempo.

#### 4.1 A PRIMEIRA FASE DO CELLIJ (1996 - 2005): CONSTITUIÇÃO, EXPERIÊNCIAS INICIAIS E MODOS DE FAZER

A análise da Primeira Fase do CELLIJ exige situá-la como um momento inaugural, marcado pela constituição de suas bases conceituais, metodológicas e organizacionais. Trata-se de um período em que o Centro se configura ainda em processo de estruturação, no qual as práticas desenvolvidas se caracterizam por um movimento de experimentação, busca e consolidação de sentidos em torno da leitura, da literatura infantil e da contação de histórias. Nesse contexto, mais do que um espaço plenamente institucionalizado, o CELLIJ se apresenta como um campo em construção, no qual sujeitos, práticas e saberes se articulam de forma dinâmica, dando origem a modos próprios de atuação.

As ações desenvolvidas nesse momento inicial evidenciam tanto a influência de referenciais teóricos já consolidados no campo da formação de leitores quanto a emergência de práticas situadas, construídas a partir das condições concretas e das demandas do contexto em que o Centro estava inserido. A contação de histórias, desde então, desponta como uma prática estruturante, ainda que marcada por características distintas daquelas observadas em fases posteriores, especialmente no que se refere ao seu grau de sistematização, aos recursos mobilizados e à formação dos mediadores envolvidos.

Assim, compreender essa Primeira Fase implica não apenas descrever as atividades realizadas, mas analisar os modos de fazer que se constituem nesse período, considerando aspectos como a organização do espaço, o perfil dos mediadores, as concepções de leitura subjacentes e as formas de interação com o público. Ao lançar esse olhar, torna-se possível apreender as raízes de processos que, ao longo do tempo, serão aprofundados, ressignificados e consolidados nas fases seguintes, permitindo compreender o CELLIJ em sua dimensão histórica e formativa.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre as práticas de contação de histórias desenvolvidas no âmbito do CELLIJ, os participantes do período foram questionados acerca das histórias de que se recordavam ter contado durante sua participação no Centro. As respostas obtidas evidenciam não apenas a diversidade de títulos mobilizados, mas também a amplitude de repertórios que atravessam diferentes tradições narrativas, autores e públicos. A

fim de sistematizar essas informações e possibilitar uma visualização mais clara dos dados, elaborou-se o quadro a seguir, no qual as histórias mencionadas foram organizadas em categorias analíticas, considerando suas características e recorrências.

A sistematização apresentada no Quadro Repertório de histórias mencionadas pelos participantes do CELLIJ na Primeira Fase, permite visualizar a diversidade de narrativas desenvolvidas pelos participantes, evidenciando o trânsito entre diferentes tradições literárias e culturais no âmbito das práticas do CELLIJ.

Quadro 9 - Repertório de histórias mencionadas pelos participantes do CELLIJ na Primeira Fase

| <b>Categoria</b>                                             | <b>Histórias mencionadas</b>                                                                                                                                                                                                   | <b>Respondentes</b>             |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| Clássicos da literatura infantil e contos tradicionais       | <i>Chapeuzinho Vermelho; Os três porquinhos; Gato de Botas; O casamento da Dona Baratinha; A Galinha Ruiva</i>                                                                                                                 | Cellijetes 8, 9, 10, 12, 23, 45 |
| Releituras e variações de contos clássicos                   | <i>Verdadeira História dos Três Porquinhos; Chapeuzinho Amarelo; Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante</i>                                                                                                            | Cellijetes 8, 27, 45            |
| Literatura infantil contemporânea (nacional e internacional) | <i>O Grúfalo; A parte que falta; Adivinha o quanto eu te amo?; Lolo Barnabé; Obax; Arthur faz arte; A vaca que botou um ovo; O grande rabanete; O caso do espelho; O baú de brinquedos; O circo; Dona Zulmira vai ao circo</i> | Cellijetes 23, 27, 30, 47       |
| Obras de autores brasileiros                                 | <i>Marcelo, marmelo, martelo; Maneco Caneco Chapéu de Funil; Menina Nina: mil razões para não chorar; A galinha que criava um ratinho; obras de Ricardo Azevedo (A quase morte do Zé Malandro)</i>                             | Cellijetes 11, 8, 23, 25        |
| Narrativas populares, lendas e tradição oral                 | <i>Festa no céu; Lenda da mandioca; Como o céu foi parar lá em cima; História do sol e da lua; O caldeirão da bruxa; A bruxa Salomé</i>                                                                                        | Cellijete 27                    |
| Narrativas diversas e menos especificadas                    | <i>A caixa maluca; Tartaruga e a fruta amarela; Bruna e a fada; histórias sobre animais da África</i>                                                                                                                          | Cellijetes 8, 9, 49             |
| Práticas com bebês e oralidade                               | Cantigas de roda com gestos corporais (interação mãe-bebê)                                                                                                                                                                     | Cellijete 7                     |
| Outras experiências com literatura e contação                | <i>Romeu e Julieta; Fraca, fracola, galinha d'angola; Segredo guardado no bolso; Monstruoso segredo de Lili</i>                                                                                                                | Cellijete 8                     |

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A sistematização do repertório de histórias mencionadas pelos participantes evidencia a amplitude e a diversidade das práticas narrativas desenvolvidas no âmbito do CELLIJ, revelando um trânsito significativo entre diferentes tradições, gêneros e matrizes

culturais. Observa-se a presença marcante de clássicos da literatura infantil e de contos tradicionais, como *Chapeuzinho Vermelho* e *Os três porquinhos*, ao lado de releituras contemporâneas dessas narrativas, o que indica não apenas a permanência de determinados textos no imaginário coletivo, mas também sua constante ressignificação no contexto das práticas de mediação. Paralelamente, destaca-se a incorporação de obras da literatura infantil contemporânea, tanto nacionais quanto internacionais, bem como de produções de autores brasileiros, demonstrando a ampliação do repertório dos mediadores. A presença de narrativas de tradição oral, como lendas e histórias populares, reforça a dimensão cultural e ancestral da contação de histórias, aproximando-se da concepção de Hampâté Bâ (2015), para quem a oralidade constitui um espaço privilegiado de transmissão de saberes e experiências.

Além disso, a inclusão de práticas voltadas à primeira infância, como o uso de cantigas de roda associadas a gestos corporais (Cellijete 7), evidencia a sensibilidade dos mediadores na adaptação das estratégias narrativas aos diferentes públicos, ampliando as possibilidades de interação e construção de sentido. A diversidade de títulos e experiências também aponta para um processo formativo que articula repertório, técnica e intencionalidade, conforme sugerem (Busatto, 2012; Regina Machado, 2015; Matos; Sorsy, 2009; Matos, 2014; Sisto, 2012), ao enfatizarem a importância da escolha das histórias, da preparação da narrativa e da relação com o ouvinte na constituição do contador de histórias. Ademais, o fato de alguns participantes indicarem não terem atuado diretamente na contação, mas no planejamento e organização das atividades, evidencia o caráter coletivo e formativo das práticas do CELLIJ, no qual diferentes formas de participação contribuem para a construção de uma cultura de mediação literária. Assim, o repertório identificado não apenas reflete a variedade de histórias apresentadas, mas revela um processo formativo complexo, no qual tradição, inovação e prática pedagógica se entrelaçam na constituição de mediadores de leitura.

A compreensão das práticas desenvolvidas no âmbito do CELLIJ não se esgota nos dados declarados pelos participantes, mas se expande quando se consideram também os registros produzidos ao longo de sua trajetória. As imagens, nesse sentido, não operam como meras ilustrações, mas como vestígios de experiências vividas, permitindo acessar dimensões da formação que nem sempre são plenamente verbalizadas. Ao mobilizá-las como parte do corpus analítico, buscamos evidenciar aspectos relacionados à construção de vínculos, à presença dos sujeitos e à materialidade das práticas de mediação, conforme se observa nas Figuras 16 e 17.

Figura 17 - Vínculos e relações no contexto formativo do CELLIJ: Encontro com Betty Coelho Silva e com a contadora canadense Mary Hays



Fonte: Acervo cedido para a pesquisa durante o questionário, 2026.

Figura 18 - Organização da contação de histórias com crianças na educação infantil



Fonte: Acervo cedido para a pesquisa durante o questionário, 2026.

Na Figura 17, o que se apresenta não é apenas o registro de um encontro, mas a materialização de uma dimensão constitutiva do próprio processo formativo: a construção de vínculos. Os corpos próximos, os gestos de acolhimento e as expressões dos sujeitos evidenciam que a formação no CELLIJ se inscreve em uma lógica relacional, na qual aprender a mediar a leitura implica, também, aprender a estar com o outro. Nesse sentido, a experiência formativa ultrapassa o domínio de técnicas e procedimentos, configurando-se como um espaço de partilha e de produção de sentidos, no qual a dimensão afetiva não é acessória, mas estruturante. Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Regina Machado (2015) e Yunes (2012), ao compreender a narração como um ato que exige presença, escuta e implicação do sujeito.

Na Figura 18, por sua vez, observa-se a organização de uma prática de contação de histórias em roda, cuja configuração espacial e corporal revela escolhas pedagógicas e concepções de mediação. A disposição circular, a centralidade da mediadora e a atenção das

crianças indicam um modo de condução que favorece a escuta, a participação e a construção coletiva da experiência narrativa (Modesto-Silva, 2019). Mais do que uma técnica, trata-se de um modo de fazer que articula corpo, voz e espaço, produzindo condições para que a história aconteça como experiência compartilhada. Nesse contexto, a contação de histórias se afirma como prática que mobiliza dimensões sensíveis e simbólicas, em consonância com Busatto (2012), ao destacar sua potência estética e formativa, e com Hampâté Bâ (2015), ao situar a oralidade como lugar de transmissão de saberes e de constituição de sujeitos.

Figura 19 - Apresentação de trabalho



Fonte: Acervo cedido para a pesquisa durante o questionário, 2026.

Figura 19 - Reunião de planejamento no CELLIJ (registro de Marlon, 2011)



Fonte: Acervo cedido para a pesquisa durante o questionário, 2026.

Delineadas essas condições iniciais, a Primeira Fase do CELLIJ pode ser compreendida como um tempo de constituição, no qual ações, sujeitos e concepções vão sendo



progressivamente tecidas no interior de um espaço ainda em formação. Mais do que um conjunto de ações isoladas, o que se evidencia é um movimento de construção de sentidos em torno da leitura, da literatura infantil e da contação de histórias, marcado por experimentações, ajustes e descobertas que configuram modos próprios de fazer. Nesse contexto, interessa compreender como essas atividades se organizam concretamente, quais elementos as estruturam e de que maneira os mediadores se inserem nesse processo formativo. Assim, a análise que se segue volta-se à descrição e interpretação das práticas desenvolvidas nessa fase, buscando apreender, em sua materialidade, os gestos, escolhas e relações que dão forma ao trabalho realizado no CELLIJ.

#### 4.1.1 Modos de contar histórias na Primeira Fase

Ao adentrar os modos de contar histórias que se constituem no interior do CELLIJ, torna-se necessário deslocar o olhar de uma perspectiva centrada apenas nas histórias narradas para uma compreensão mais ampla das formas de narrar que se produzem nesse contexto. Trata-se de reconhecer que a contação de histórias, mais do que a transmissão de um enredo, configura-se como uma prática que envolve escolhas estéticas, corporais e relacionais (Sisto, 2012), atravessadas pelas experiências dos mediadores e pelas condições concretas em que se realiza. Nesse sentido, os modos de contar observados nessa Primeira Fase revelam um fazer em construção, no qual se articulam referências da tradição oral, experimentações pedagógicas e aprendizagens em processo, evidenciando a constituição de uma prática que se desenvolve na intersecção entre espontaneidade e intencionalidade formativa.

Neste tópico iremos descrever e analisar, a partir dos documentos pesquisados, como ocorreram algumas das atividades dentro da Sala de Leitura no momento da Hora do Conto. Para tanto, os registros de Eunice dos Santos Leal (1999) em seu relatório apresentado ao Comissões de Extensão Universitária e Assuntos Comunitários (CEUAC) como bolsista PAE referente ao ano de 1999 foram importantes na compreensão das primeiras contações de histórias do CELLIJ.

Segundo o documento, as histórias escolhidas para serem apresentadas as crianças foram: *Maneco Caneco Chapéu de Funil* de Luís Camargo (1986) editora Ática; *Os predadores do Rei João* de Luís Camargo (1985) editora Ática; *Bule de café* de Luís Camargo (1982) editora Ática; *O amigo* de Mary e Eliardo França (1997) editora Ática; *A mágica* de Mary e Eliardo França (1996) editora Ática; *O aniversário* de Mary e Eliardo França (1996) editora

Ática; *As coisas que a gente fala* de Ruth Rocha (1987) editora Salamandra; *Você é capaz de fazer isso?* de Ruth Rocha (1996) editora FTD; *O macaquinho travesso* de Elza Fiúza (1995) editora Moderna e *A vaca Mimosa e a mosca Zenilda* de Sylvia Orthof (1985).

Em 1999, a Sala de Leitura funcionou junto ao laboratório de Cartografia para atendimento as crianças da comunidade externa à UNESP. Iremos analisar o registro de 3 práticas da época.

Quadro 10 - Prática As coisas que a gente fala (1999)

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Escola</b>                 | Lumen Et Fides <sup>5</sup>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Quantidade de crianças</b> | 06                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>História</b>               | <p>As coisas que a gente fala. Ruth Rocha. Editora Salamandra. 1987</p>  <p>Fonte: <a href="https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTycrNFPc6JqDIMW74xkMyab3yZYZvg33ylQ&amp;s">https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTycrNFPc6JqDIMW74xkMyab3yZYZvg33ylQ&amp;s</a></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Enredo</b>                 | <p>O livro escrito por Ruth Rocha conta a história de uma menina chamada Gabriela. Gabriela era uma menina muito levada, quebrou o vaso de sua mãe e colocou a culpa no Filisteu seu vizinho. O pai de Filisteu muito chateado com o filho, decidiu deixá-lo de castigo. Cansada de tanta pressão Gabriela gritou para toda cidade: Foi mentira! Foi mentira! Agora todo pedacinho de mentira que encontra recolhe depressa para não se espalhar.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Técnica</b>                | Com o livro                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Desenvolvimento</b>        | <p>Esta entidade atende crianças portadores de necessidades especiais, nesta visita vieram 6 adolescentes na faixa etária de 11 a 19 anos. Ao chegarem na <i>Sala de Leitura</i> foram direto nos computadores e brinquedos. Convidei-os para se acomodarem nas almofadas, os professores, a fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, após estarem todos acomodados foi realizada a apresentação. O livro escolhido foi: <i>As coisas que a gente fala</i> de Ruth Rocha. Ao contar a história eles interferiam bastante rindo das cenas que eram narradas, falaram que o personagem Filisteu era palmeirense, outros falaram que era corintiano, retornei à história e alguns se identificaram com ela, pois haviam sido culpados por um ato não cometido. Durante a discussão sobre a história, falaram bastante sobre a escola, as mentiras, os</p> |

<sup>5</sup> Associação de Desenvolvimento de Crianças Limitadas

|                  |                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                  | palavrões do dia a dia, exceto um não quis falar, achei melhor respeitar sua vontade.                                                                                                                                |
| <b>Atividade</b> | Desenhar o que mais gostou na história                                                                                                                                                                               |
| <b>Avaliação</b> | A turma gostou de poder participar da hora do conto, na <i>Sala de Leitura</i> , os profissionais que acompanharam a turma agradeceram elogiaram a iniciativa de contar histórias e despertar o prazer pela leitura. |

Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório A Hora do Conto na Sala de Leitura. LEAL (1999).

O quadro retrata uma prática educativa inclusiva e participativa, centrada na leitura e na interação social. A escolha do livro de Ruth Rocha, uma autora renomada na literatura infantil brasileira, mostrou-se acertada para abordar temas como honestidade e as consequências das mentiras de forma acessível e envolvente para os adolescentes. Afinal, é “de uma relação que se estabelece entre o eu e o outro (tudo o que não seja o próprio eu) que nasce a consciência, e desta resulta o conhecimento” (Coelho, 2000, p. 50). Essa reflexão reforça a importância da leitura como um meio de desenvolver a consciência crítica e a empatia, permitindo que os jovens compreendam melhor a si mesmos e o mundo ao seu redor.

Podemos destacar que a técnica utilizada para apresentar a história foi por meio do livro. Na época, a base teórica que sustentava essas práticas era a obra de Betty Coelho Silva, que afirma que “há textos que requerem, indispensavelmente, a apresentação do livro, pois a ilustração os complementa” (Silva, 1999, p. 32). Para a autora, “narrar com o livro não é, propriamente, ler a história. O narrador a conhece, já a estudou e a vai contando com suas próprias palavras, sem titubeios, vacilações ou consultas ao texto” (Silva, 1999, p. 33).

A escolha dessa técnica de contação de histórias pode ter ocorrido porque ela “favorece o narrador inexperiente” (Silva, 1999, p. 33). Muitos contadores iniciam suas práticas com esse método, pois ainda não possuem o domínio das improvisações e maleabilidade que outras abordagens exigem. Dessa forma, um narrador inexperiente encontra no livro um suporte, podendo recorrer às ilustrações ou a trechos específicos do texto escrito para conduzir sua narração caso não tenha memorizado toda a história.

Embora Silva (1999) apresente essa técnica como uma forma de contar histórias com o suporte do livro, não é possível afirmar que essa foi exatamente a abordagem utilizada, pois a descrição de Leal (1999) não esclarece se a história foi contada de memória. Nesse contexto, Elie Bajard (2014) destaca que a partilha do texto pode ocorrer tanto pelo “dizer” quanto pelo “proferir”, sendo que esta última prática “tem uma extensão maior que a tradicional leitura em voz alta, pois inclui igualmente a proferição do texto” (p. 87). Além disso, Bajard

observa que essa técnica “não remete às atividades de leitura e, de outro, inclui a prática da recitação” (p. 87).

Silva, Campos et al. (2020) definem a leitura em voz alta como uma prática em que “o mediador, com o suporte em suas mãos, profere o que está impresso no livro tal como está escrito. Apesar das diferenças entre contar histórias e ler em voz alta, ambas as formas de apresentação são benéficas para as crianças” (p. 95). Essa distinção, no entanto, nem sempre é clara para os contadores ou mediadores de leitura, que frequentemente encontram dificuldades em definir se estão contando ou dizendo a história. No caso analisado, a ausência de registros mais detalhados impede a conclusão sobre qual técnica foi utilizada durante a prática descrita.

Segundo Leal (1999) a atividade foi conduzida de forma inclusiva, proporcionando a participação de adolescentes com necessidades especiais. A história estimulou discussões e identificações pessoais, evidenciando a capacidade do enredo de estabelecer conexões significativas com os participantes.

Além disso, a proposta de desenho permitiu que os adolescentes expressassem suas percepções de maneira criativa, ampliando a experiência de leitura. No entanto, simplesmente desenhar a parte da história de que mais gostaram não é suficiente para aprofundar a compreensão do texto, sendo necessária uma mediação mais direcionada. A descrição da autora não deixa claro se houve um momento para que esses adolescentes comentassem sobre seus desenhos e explicassem as razões por trás da escolha das cenas representadas. Essa atividade poderia ter sido melhor explorada. Percebe-se uma boa intenção na proposta, mas faltaram alguns conhecimentos teóricos para expandir a discussão. Atualmente, com base nos estudos de Girotto e Souza (2010), sabemos que “ensinar as crianças a construir suas próprias imagens mentais” (p. 85) contribui significativamente para a compreensão da leitura e da escuta, pois “a figura em nossa mente nos conecta com o texto” (p. 87) e, “enquanto os alunos ouvem e leem, criam e registram imagens mentais que fundamentam seu entendimento” (p. 91).

O grupo participante da Hora do Conto relatada foi composto por adolescentes com deficiência, na faixa etária de 11 a 19 anos. Como destaca Petit (2019, p. 166), “às vezes os adolescentes reencontram uma proximidade com a infância durante sessões de leitura oralizada.” Esse aspecto reforça o papel da leitura compartilhada não apenas como um meio de aprendizado, mas também como uma ponte para memórias afetivas e experiências anteriores, favorecendo um maior envolvimento emocional com a narrativa.

A discussão e os comentários dos participantes, conforme destacado por Leal (1999), ressaltaram a importância da honestidade como um valor essencial a ser promovido. No entanto, a recusa de um adolescente em se manifestar, contrastando com a fala de Kátia, 18

anos “é muito feio mentir, porque você pode prejudicar muita gente. Tem que dizer a verdade sempre”, evidencia a necessidade de estratégias mais eficazes para garantir a inclusão e a participação de todos. Dependendo das necessidades do grupo, o uso de materiais complementares ou adaptações metodológicas pode tornar a experiência mais acessível e envolvente.

Como ressalta Petit (2019, p. 167), “além dos adolescentes, a arte da mediação supõe um trabalho sobre si mesmo, sobre seu lugar, sobre sua própria relação com os livros ou obras de arte.” Essa reflexão reforça que o mediador não é apenas um facilitador da leitura, mas alguém que deve estar atento às dinâmicas do grupo e à sua própria postura, promovendo um espaço de escuta e acolhimento. Afinal, “um mediador caloroso propõe suportes escritos às pessoas que habitualmente estão distantes deles; ele lê em voz alta; depois surgem narrativas, ou uma discussão, ou ainda o silêncio” (Petit, 2019, p. 164). Assim, criar um ambiente onde todos se sintam confortáveis para se expressar ou até mesmo silenciar faz parte do processo de mediação da leitura, respeitando o tempo e as particularidades de cada participante.

A escolha de histórias relevantes aliada à criação de um ambiente acolhedor e participativo são fatores essenciais para o sucesso da atividade. No entanto, para que práticas como essa sejam ainda mais eficazes, é fundamental repensar a formação dos mediadores de leitura. Como destaca Petit (2019, p. 193), “são as modalidades de formação dos professores que deveriam ser repensadas para se dirigir à sua sensibilidade, e não somente à sua inteligência especulativa, abstrata.” Isso sugere que a capacitação dos educadores deve ir além do aspecto teórico, desenvolvendo também sua sensibilidade para criar conexões significativas com os leitores, favorecendo um aprendizado mais humanizado e transformador.

A contação de histórias descrita apresenta elementos importantes para compreendermos a dinâmica dessa atividade, o público envolvido e os impactos gerados. A utilização do livro como suporte para a narração e a forma como os adolescentes interagiram revelam tanto aspectos positivos quanto desafios a serem considerados.

A sessão ocorreu em uma entidade que atende crianças e adolescentes com necessidades especiais, e, nessa ocasião, participaram um grupo pequeno, o que facilitou um trabalho mais intimista. Ao chegarem na Sala de Leitura, inicialmente mostraram interesse pelos computadores e brinquedos, o que demonstra que o ambiente continha elementos que poderiam dispersar a atenção. No entanto, a organização do espaço ao redor das almofadas, aliada à presença dos professores e terapeutas, ajudou a estruturar o momento da narração.

A escolha de utilizar o livro na contação reflete uma estratégia que, segundo Silva (1999), permite ao narrador contar a história de forma mais estruturada, recorrendo às

ilustrações como apoio visual. Entretanto, a descrição da atividade sugere que a contação não possuía mediação interpretativa, permitindo que os adolescentes expressassem livremente suas opiniões. Isso garantiu um espaço de fala espontâneo, mas pode ter limitado um aprofundamento crítico e reflexivo da narrativa.

Os adolescentes demonstraram envolvimento na história, especialmente ao fazerem associações com a realidade, como a identificação com situações de injustiça e as brincadeiras sobre a torcida de futebol do personagem Filisteu. Essa interação indica que a história despertou o interesse do grupo e gerou conexões pessoais, tornando a experiência mais significativa.

A discussão posterior evidenciou temas como escola, mentiras e uso de palavrões, aspectos que fazem parte da vivência cotidiana dos participantes. No entanto, a recusa de um dos adolescentes em participar da conversa sugere a necessidade de estratégias adicionais para promover a inclusão plena de todos. Adaptar as perguntas, utilizar outros recursos, como elementos visuais ou dinâmicas de grupo, poderia ter incentivado maior engajamento.

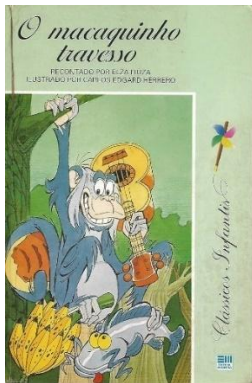
A proposta de desenhar a cena que mais gostaram da história é uma atividade criativa que permite aos adolescentes expressarem suas percepções visualmente. Contudo, como apontam Giroto e Souza (2010), a mediação é fundamental para que essa prática realmente contribua para a compreensão do texto. Apenas desenhar sem um momento de análise ou exploração do significado das escolhas pode tornar a atividade desprovida de um sentido mais profundo. Um diálogo sobre os desenhos ou perguntas orientadoras poderiam ter enriquecido a experiência.

A avaliação indica que a turma apreciou a atividade, e os profissionais que acompanharam os adolescentes elogiaram a iniciativa. Esse reconhecimento mostra que a proposta foi bem recebida e que contribuiu para despertar o interesse pela leitura. No entanto, melhorias poderiam ser feitas para garantir uma experiência ainda mais significativa e inclusiva.

A contação de histórias foi bem estruturada e contou com um público reduzido, o que facilitou a interação. No entanto, a mediação poderia ter sido mais direcionada para aprofundar as reflexões dos adolescentes sobre o conteúdo da história. A inclusão de estratégias diferenciadas poderia favorecer a participação de todos e potencializar os benefícios dessa experiência, tornando a contação um momento ainda mais enriquecedor e significativo.

A seguir trazemos uma prática desenvolvida na Sala de Leitura para as turmas de pré-escola.

Quadro 11 - Prática *O macaquinho travesso* (1999)

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Escola</b>                 | CEI São Vicente Pallotti                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Série</b>                  | Pré I, II e III                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Quantidade de crianças</b> | 20                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>História</b>               | <p>O macaquinho travesso. Elza Fiúza. Editora Moderna. 1995.</p>  <p>Fonte: <a href="https://m.media-amazon.com/images/I/91jKjO+SpzL._AC_UF1000,1000_QL80_.jpg">https://m.media-amazon.com/images/I/91jKjO+SpzL._AC_UF1000,1000_QL80_.jpg</a></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Enredo</b>                 | A história conta a aventura de um macaco chamado Simão, que entra em uma barbearia e pega uma navalha a fim de cortar o pelo da macacada. Porém troca essa navalha constantemente por várias coisas como: peixe, pão, banana e por fim uma viola com a qual pretende ganhar dinheiro para pagar o barbeiro.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Técnica</b>                | Cinema                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Desenvolvimento</b>        | “Perguntei se eles conheciam a história do macaquinho travesso, responderam que não. Após o término da história as crianças queriam pegar na caixa (cineminha) pois para elas era novidade. Perguntei as crianças: o que é travesso? Ninguém respondeu, em seguida a professora da turma deu algumas dicas como: irrequieto, malicioso, etc. continuou o silêncio e eu perguntei: vocês entenderam a história do macaquinho travesso? Como o macaquinho era? Uma criança respondeu: esperto. A partir dessa resposta as outras crianças começaram a participar da discussão falando que o macaquinho era engraçado, malicioso e brincalhão. Perguntei se tinha algum coleguinha travesso na sala, as crianças apontaram para um coleguinha, segundo eles era o mais bagunceiro.” (Leal, 1999). |
| <b>Atividade</b>              | Pintura, recorte, colagem: macaco no palito de sorvete. Em seguida cada criança dará um nome ao seu macaco.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Avaliação</b>              | As crianças gostaram da história, mas poderiam ter participado mais, a turma é muito silenciosa e tranquila, a professora também interferiu bastante para o bom andamento das atividades.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório A Hora do Contona Sala de Leitura. Leal (1999).

A análise da prática de contação descrita no quadro “O macaquinho travesso (1999)” evidencia uma abordagem pedagógica que integra leitura, expressão criativa e interação

social. A escolha do livro *O macaquinho travesso*, de Elza Fiúza, e o uso de uma caixa de cinema como recurso didático foram elementos inovadores que despertaram o interesse das crianças.

O livro escolhido resgata a tradição oral, um tipo de texto que, segundo Silva (1999), Matos e Sorsy (2009), Sisto (2012), Busatto (2012) e Girardello (2014), é adequado para diferentes faixas etárias e tipos de público. Para Matos e Sorsy (2009), a escolha da história nunca é “gratuita”; ela parte da “necessidade da plateia” para a qual será contada e atrai os narradores pelo “humor, pela mensagem, pelas imagens” (p. 39).

De acordo com Silva (1999), crianças em idade pré-escolar se interessam por histórias “de repetição e acumulativas”, estando em uma fase que ela caracteriza como “fase mágica”. Matos e Sorsy (2009, p. 40) reforçam que “o que se deve levar em conta são os interesses próprios de cada idade”. Podemos destacar a importância de considerar os interesses específicos de cada faixa etária ao selecionar histórias para a contação. Esse princípio contribui para garantir que a narrativa seja significativa e envolvente para o público-alvo. Crianças pequenas, por exemplo, costumam se interessar por contos acumulativos, repetições e histórias com personagens animais, enquanto adolescentes podem preferir enredos mais complexos e reflexivos. Ao respeitar essas preferências, a prática de contação se torna mais significativa, promovendo maior engajamento e contribuindo para o desenvolvimento da compreensão leitora e da imaginação.

Matos e Sorsy (2009) a esse respeito nos dizem que:

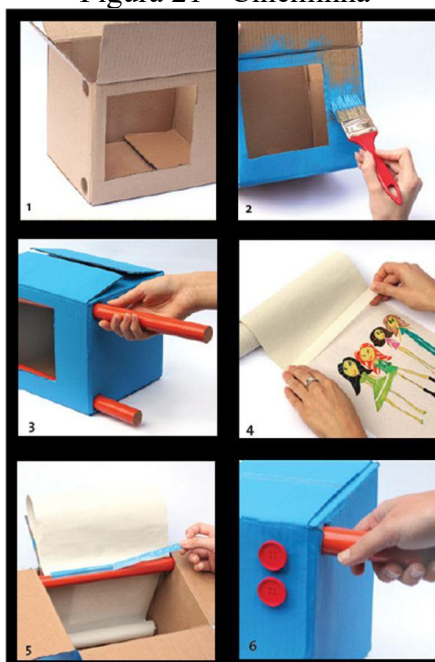
para crianças da pré-escola, contos acumulativos que estimulam a memorização, contos de animais e narrativas simples que ensinam por meio do reconto são especialmente interessantes. O uso de dramatização - diferenciada da teatralização -, mímica, onomatopéias e repetições ritmadas são recursos valiosos para envolver os pequenos (p. 40-41).

Contações de histórias que utilizam contos como o descrito favorecem a participação ativa e o desenvolvimento da linguagem, pois permitem que as crianças antecipem eventos e interajam com a narrativa. Além disso, o uso de técnicas como o cineminha não apenas prende a atenção dos pequenos, mas também potencializa a compreensão e a memorização do enredo. Essas técnicas tornam a experiência mais sensorial e dinâmica, promovendo a ludicidade e estimulando a criatividade das crianças durante o processo de escuta e reconto da história. Os contos acumulativos, por sua vez, caracterizam-se por uma organização cíclica e imutável das ações, constituindo um excelente exercício de lógica, ritmo e memorização (Matos; Sorsy, 2009, p. 98).



A técnica utilizada na contação foi o cineminha, que consistia em uma caixa contendo as cenas da história. O enredo se desenrolava gradualmente, conforme o rolo de imagens era movimentado, criando um efeito semelhante ao de uma tela de cinema. Esse recurso visual ajudou a manter o interesse das crianças e favoreceu a compreensão da narrativa.

Figura 21 - Cineminha



Fonte: <https://dicasdatiamaira.blogspot.com/2013/01/tv-de-sucata.html>

Silva (1999) destaca que “a história não acaba quando chega ao fim. Ela permanece na mente da criança, que a incorpora como um alimento de sua imaginação criadora” (p. 59). Para prolongar essa experiência, foi proposta uma atividade em que cada criança confeccionou um fantoche de palito representando o macaquinho, permitindo que levassem para casa um elemento concreto da história. Essa proposta se alinha ao conceito de “atividades de aquecimento” de Matos e Sorsy (2009), que auxiliam as crianças a “digerir esse alimento num processo de associação a outras práticas artísticas educativas” (p. 59). Dessa forma, a história atua como um agente desencadeador de criatividade, incentivando diferentes formas de expressão.

A utilização de materiais diversos, como palitos de sorvete, amplia as possibilidades expressivas e enriquece a experiência tátil das crianças. Como aponta Coelho (2000, p. 164), “aquilo que não divertir, emocionar ou interessar ao pequeno leitor, não poderá também transmitir-lhe nenhuma experiência duradoura ou fecunda.” Assim, garantir que as atividades sejam atrativas e estimulantes é essencial para uma aprendizagem significativa.

Outro aspecto relevante da prática foi a mediação da compreensão do texto. Após a apresentação da história, a contadora questionou as crianças: “O que é travesso?”. Diante do silêncio, a contadora interveio, oferecendo sinônimos como “irrequieto” e “malicioso”. Ainda assim, as crianças não responderam, até que, ao reformular a pergunta para “Vocês entenderam a história do macaquinho travesso? Como ele era?”, uma criança respondeu “esperto” (Leal, 1999). Essa situação reforça a importância da mediação na compreensão textual.

Giroto e Souza (2010) destacam que é fundamental estimular o leitor a inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto, pois “inferir o significado de palavras desconhecidas, com o propósito de usar as dicas do contexto para entender o vocabulário” (p. 78) é uma estratégia relevante para a compreensão leitora. Nesse sentido, a contadora poderia ter explorado melhor os elementos internos do próprio texto para auxiliar as crianças a inferirem o significado do termo.

A compreensão também está diretamente relacionada ao conhecimento prévio dos ouvintes. Giroto e Souza (2010) explicam que “antes de ler, bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto” (p. 50). Embora essa reflexão se refira à leitura individual, pode ser aplicada à escuta de textos lidos em voz alta. Dessa forma, a mediação ativa da contação de histórias pode contribuir para ampliar a compreensão e a interação das crianças com o tema apresentado.

A dificuldade das crianças em compreender o termo “travesso” evidencia a importância de conectar os conhecimentos prévios à história. A mediação da contadora, ao oferecer sinônimos e reformular a pergunta, ajudou a expandir a compreensão e a incentivar a participação. Como destaca Azevedo (1999, p. 87), “o texto literário apresenta sempre um ponto de vista subjetivo, afetivo e particular sobre os assuntos que aborda (...) por não transmitirem informações objetivas, os livros de literatura são passíveis de interpretações diferentes”. Dessa forma, incorporar atividades que incentivem a exploração subjetiva da história pode ampliar as possibilidades interpretativas das crianças e fortalecer sua relação com a leitura.

A conversa conduzida pela contadora após a história, por meio de perguntas, estimulou a interação das crianças com a narrativa. Segundo Silva (1999), “comentar, ao que parece, prolonga o deleite” (p. 57) e, por vezes, “denuncia conflitos existenciais” (p. 57), como evidenciado quando algumas crianças apontaram um coleguinha como o mais “bagunceiro”. Dessa forma, “o comentário do ouvinte evidencia o efeito da história contada e oferece condições de avaliar sua maior ou menor repercussão” (p. 57).

Na avaliação da atividade, a contadora observou que as crianças “gostaram da história, mas poderiam ter participado mais”. Essa reflexão revela certa imaturidade para lidar

com desafios que surgem durante as discussões e também a falta de conhecimento sobre a faixa etária das crianças, especialmente considerando que, conforme Silva (1999), “é nessa fase que o narrador apreende reações básicas das crianças, aprimorando-se na prática da arte de contar e aperfeiçoando um estilo próprio” (p. 57), a autora ressalta a importância da experiência prática na contação de histórias. Durante a interação com as crianças, o narrador não apenas observa suas reações imediatas, mas também aprende a interpretar sinais sutis de envolvimento, curiosidade ou desinteresse. Esse processo permite ao contador ajustar sua abordagem, tornando a narração mais envolvente e adequada ao público. Além disso, ao longo dessas vivências, o narrador desenvolve um estilo próprio, aprimorando sua expressividade, entonação e capacidade de improvisação.

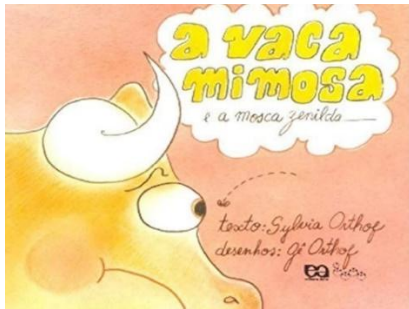
Um dos aspectos mais relevantes da prática foi a interação social. Ao serem questionadas sobre a presença de colegas travessos na sala, as crianças foram levadas a refletir sobre o comportamento dos outros e o próprio, promovendo a compreensão de normas sociais. No entanto, é fundamental que tais dinâmicas sejam conduzidas com sensibilidade, para evitar a reprodução de estereótipos ou situações que possam levar à exclusão de algum participante.

A prática de contação de histórias com o uso do cineminha e da narrativa *O macaquinho travesso* demonstrou o potencial dessa abordagem para despertar o interesse e estimular a participação das crianças. A escolha de um conto acumulativo favoreceu a interação e o envolvimento, enquanto a técnica do cineminha proporcionou uma experiência visual inovadora. No entanto, a necessidade de maior mediação na compreensão textual ficou evidente, especialmente no momento em que as crianças encontraram dificuldades para interpretar o termo “travesso”. Estratégias mais direcionadas poderiam ter sido empregadas para auxiliar na inferência de significados e na construção da compreensão do texto.

Além disso, o entrosamento promovido pela contação revelou a importância do diálogo após a história, permitindo que as crianças expressassem suas percepções e experiências. No entanto, foi possível observar que a mediação deve ser conduzida com sensibilidade, evitando reforçar estereótipos ou expor indivíduos a situações desconfortáveis. A prática analisada destaca a relevância do aprimoramento contínuo do contador de histórias, que, ao interpretar as reações das crianças, pode aperfeiçoar sua abordagem e estilo narrativo. Dessa forma, iniciativas como essa podem contribuir não apenas para o estímulo à leitura, mas também para o desenvolvimento da oralidade, da imaginação e da socialização entre os pequenos ouvintes.

Apresentamos e analisamos mais uma prática realizada durante a Hora do Conto nesse período, observe:

Quadro 12 - Prática *A vaca Mimosa e a mosca Zenilda*

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Escola</b>                 | Raio de Sol                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Série</b>                  | Jardim, Pré I e Pré II                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Quantidade de crianças</b> | 30                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>História</b>               | <p>A vaca Mimosa e a mosca Zenilda. Sylvia Orthof. Editora Ática. 1985.</p>  <p>Fonte: <a href="https://m.media-amazon.com/images/I/41KYiMWRQzL. AC UF1000,1000 QL80 .jpg">https://m.media-amazon.com/images/I/41KYiMWRQzL. AC UF1000,1000 QL80 .jpg</a></p>                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Enredo</b>                 | Tamanho não é documento. Isso é o que prova a mosca Zenilda, chatilda atrapalhando as andanças da vaca Mimosa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Técnica</b>                | Maquete                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Desenvolvimento</b>        | “Após as apresentações, coloquei a Maquete no chão e as crianças logo rodearam a maquete, queriam pegar. A professora interferiu e disse: “Se vocês não se afastarem a tia não vai contar a história para vocês.” Dei início a história, as crianças ficaram encantadas ouvindo a história da vaca Mimosa e a mosca Zenilda. No meio da história uma criança falou: “como essa mosca é chata.” Prossegui a história sem interrupções. Para a discussão perguntei as crianças o que elas achavam da inveja. Responderam que é muito feio, só pessoas sem coração sente inveja.” (Leal, 1999). |
| <b>Atividade</b>              | Para quem já está alfabetizado: escrever outro fim para a mosca Zenilda. Para quem não está alfabetizado: desenhar o que mais gostou. Para todos: jogo da memória.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Avaliação</b>              | As crianças gostaram muito da história, gostaram da maquete e do jogo da memória. Fizeram as atividades e participaram bastante no decorrer da história.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório A Hora do Conto na Sala de Leitura. (Leal, 1999).

A prática de contação realizada com os alunos da escola Raio de Sol com crianças do Jardim, Pré I e Pré II demonstra uma abordagem integrada que combina leitura, expressão artística e reflexão sobre valores. A contação da história *A vaca Mimosa e a mosca Zenilda*, de Sylvia Orthof, foi enriquecida pelo uso da maquete, que serviu como suporte visual para envolver as crianças no enredo. Como observa Hunt (2010, p. 153), “podemos encarar o livro como um grande dominador das massas ou como um grande libertador da mente humana”.

Assim, a forma como a literatura é apresentada tem impacto direto na experiência da criança, e o uso de elementos visuais, como a maquete, amplia a dimensão lúdica e educativa da narrativa.

A técnica da maquete, segundo Silva (1999, p. 63), “consiste em reproduzir uma ou mais cenas da história”, funcionando como um recurso plástico original que estimula o interesse das crianças. A reação dos alunos ao objeto foi imediata, conforme descrito na prática: “ao vê-la no chão, rapidamente se aproximaram e tentaram tocá-la”. Esse entusiasmo reflete o que Silva (1999, p. 53) destaca: “sempre acontece um rebuliço entre as crianças quando a história é anunciada. Todas querem se aproximar do contador”. No entanto, a necessidade de intervenção da professora para manter a organização levanta questões sobre o equilíbrio entre controle e liberdade na contação. Segundo Silva (1999, p. 53), “a melhor disposição para a atividade é em semicírculo, de forma descontraída, permitindo que todas as crianças possam ver o narrador e o material sem dificuldades”.

A mediação da história revelou aspectos importantes sobre o envolvimento das crianças com o enredo. A reação espontânea de um aluno ao comentar que a mosca Zenilda era “chata” mostra que a narrativa provocou emoções e gerou identificação. Isso está alinhado com a afirmação de Silva (1999, p. 55), de que “mesmo assim, ocorrem certas interrupções por motivos variados, prevalecendo aquela que é mais uma participação do ouvinte, quando faz uma espécie de adendo ao que o narrador contou”. Assim, é essencial que o contador valide essas contribuições sem interromper o fluxo narrativo. Como Silva (1999, p. 55) aponta, “o contador não interrompe a narrativa. Se foi um adendo, confirma-o com uma palavra, um gesto de assentimento”. Isso fortalece a relação entre narrador e ouvintes, incentivando uma experiência mais interativa e significativa.

A discussão sobre inveja, promovida após a narrativa, trouxe um aspecto reflexivo importante, mas demonstrou limitações na compreensão das crianças. A resposta delas, afirmando que “só pessoas sem coração sentem inveja”, indica uma visão simplificada da emoção. Esse ponto poderia ter sido melhor explorado, pois, como aponta Petit (2019, p. 168), “a arte da mediação exige ainda que esta seja viva”. Isso sugere que a contadora poderia ter utilizado diferentes estratégias para estimular uma reflexão mais aprofundada, explorando o conceito de inveja a partir dos conhecimentos prévios das crianças e do contexto da história.

A variedade de atividades propostas, como desenho, reescrita do final e o jogo da memória, foi um aspecto positivo da prática, pois atendeu diferentes níveis de desenvolvimento das crianças. Trabalhar com múltiplas linguagens para apresentar as histórias é relevante, como destaca Sisto (2012, p. 94): “trabalhar com a variedade, buscar, sempre que possível, outras linguagens”. A atividade de reescrita, por exemplo, permite que aqueles que já estão no nível

alfabético do sistema de escrita desenvolvam sua criatividade e expressão por meio dela, enquanto o desenho possibilita que os não alfabetizados também participem ativamente. Além disso, o jogo da memória reforça o contato com a história de forma lúdica, favorecendo a memorização dos personagens e eventos.

Outro aspecto relevante é a importância do ambiente para a contação de histórias. Como Sisto (2012, p. 93) afirma, “preparar o local, antes, para torná-lo acolhedor e gerar uma proximidade entre quem conta, quem ouve e o que conta, é uma excelente iniciativa”. Criar um espaço confortável e organizado contribui para que as crianças se sintam envolvidas e concentradas na narrativa. Além disso, Girardello (2014, p. 93) destaca que fortalecer comunidades narrativas na escola exige mais do que a presença ocasional de um contador de histórias profissional. Para ela, “seria preciso que todo professor, toda professora buscasse aprimorar suas possibilidades de narrar”. Assim, a contação de histórias deve ser incorporada ao cotidiano escolar, garantindo continuidade e aprofundamento no contato das crianças com a literatura.

A avaliação final indicou que as crianças gostaram da história, da maquete e das atividades propostas, participando ativamente do processo. No entanto, um aprofundamento na análise das produções das crianças poderia oferecer uma visão mais detalhada sobre seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Como observa Petit (2019, p. 188), “em qualquer idade, ela solicita o corpo como suporte sensível e cognitivo, o que muda a relação consigo mesmo e com os outros”. Isso sugere que a experiência sensorial proporcionada pela maquete e pelas atividades manuais desempenhou um papel relevante na relação das crianças com a história e com o grupo.

Dessa forma, a prática analisada evidencia tanto pontos positivos quanto aspectos que podem ser aprimorados. O uso da maquete como suporte visual foi um grande diferencial, contribuindo para o engajamento das crianças. No entanto, a mediação da discussão poderia ter sido mais aprofundada, incentivando reflexões mais elaboradas. Além disso, a gestão do grupo, especialmente no início da atividade, poderia ser melhor estruturada para evitar dispersões sem comprometer a espontaneidade das crianças. Em suma, a contação de histórias, quando bem planejada e executada, tem um grande potencial educativo e formativo, proporcionando experiências enriquecedoras e estimulando o prazer pela leitura desde a infância (Carneiro, 2020).

O projeto Hora do Conto, no qual essa atividade está inserida, cumpriu seus objetivos ao estimular o prazer pela leitura e desenvolver habilidades sociais e cognitivas. Segundo Leal (1999), a iniciativa atendeu 11 escolas e alcançou 212 crianças durante seu

período de execução, evidenciando sua relevância para a comunidade e sua contribuição para a formação leitora e social das crianças envolvidas. A experiência demonstra a importância de equilibrar planejamento estruturado e liberdade criativa para maximizar o impacto da leitura na infância por meio da contação de histórias.

Assim, a Hora do Conto se apresenta não apenas como um espaço de fruição literária, mas também como uma prática na construção de uma comunidade leitora. Seu impacto transcende o momento da leitura, pois pode influenciar diretamente a formação de novos leitores e a democratização do acesso à literatura infantil e juvenil, reforçando a importância de projetos de incentivo à leitura na educação e na cultura.

Diante do exposto, os modos de contar histórias na Primeira Fase do CELLIJ evidenciam um fazer em constituição, no qual se entrelaçam experimentação, intuição e processos iniciais de apropriação teórica. As práticas analisadas indicam que a contação se organiza a partir de diferentes suportes e estratégias, revelando uma compreensão ainda em construção acerca da mediação e de suas potencialidades formativas. Nesse contexto, a narrativa se configura como uma experiência que ultrapassa a simples transmissão de um enredo, constituindo-se como um acontecimento que envolve corpo, voz e presença, conforme assinala Paul Zumthor ao destacar a dimensão performática da palavra na oralidade (Zumthor, 2005).

Ao mesmo tempo, as interações observadas nas práticas evidenciam a centralidade da relação entre narrador e ouvintes, aspecto que se aproxima das reflexões de Regina Machado, para quem o ato de narrar implica uma escuta sensível e uma presença implicada do sujeito (Machado, 2015). Nessa direção, os modos de contar identificados nesta fase revelam não apenas técnicas ou procedimentos, mas processos de constituição do narrador, que se forma na experiência, no contato com o público e na relação com as histórias.

Assim, ainda que marcadas por limites no que se refere ao aprofundamento da mediação, as práticas analisadas demonstram uma potência formativa significativa, na medida em que inauguram um espaço de experimentação e de construção de sentidos em torno da literatura. Como apontam Gilka Girardello e Cléo Busatto, é no exercício contínuo da narração que o sujeito vai refinando sua escuta, sua expressividade e sua capacidade de criar vínculos por meio da palavra (Girardello, 2014; Busatto, 2012). Desse modo, os modos de contar histórias na Primeira Fase do CELLIJ delineiam as bases de um percurso formativo que, nas etapas seguintes, tende a se tornar mais consciente, intencional e teoricamente fundamentado.

Se, por um lado, os modos de contar histórias permitem apreender as formas pelas quais a prática se materializa no contexto do CELLIJ, por outro, torna-se fundamental

compreender quem são os sujeitos que a constroem, em que condições ela se realiza e quais elementos estruturam esse processo formativo, aspectos que serão aprofundados no próximo subitem.

#### 4.1.2 O que diz a contadora de história da Primeira Fase

Se, no subitem anterior, a análise voltou-se às práticas e aos modos de contar histórias que se configuram no interior do CELLIJ, neste momento o olhar se desloca para as vozes dos sujeitos que participaram diretamente dessas experiências. Considerar o que dizem os contadores implica reconhecer que suas narrativas não apenas descrevem vivências, mas também produzem sentidos sobre o próprio processo formativo, permitindo acessar dimensões subjetivas, afetivas e profissionais que atravessam a prática da contação de histórias.

Nesse contexto, os depoimentos dos participantes evidenciam que a experiência no CELLIJ ultrapassa o domínio de técnicas ou estratégias de mediação, constituindo-se como um espaço de transformação na relação com a leitura, com a literatura e com a docência. Ao narrarem suas trajetórias, os contadores revelam processos de descoberta, ampliação de repertório e construção de identidade como mediadores, o que se aproxima da perspectiva de Walter Benjamin ao compreender a narrativa como forma de elaboração e transmissão da experiência (Benjamin, 2012).

Ao mesmo tempo, essas falas permitem compreender que a constituição do contador de histórias está intrinsecamente relacionada à sua implicação subjetiva com o ato de narrar. Como destaca Regina Machado, narrar não se reduz a uma técnica, mas envolve presença, escuta e uma relação sensível com a palavra (Machado, 2015). Nesse sentido, ao revisitarem suas experiências, os participantes não apenas relatam o que fizeram, mas também ressignificam suas práticas, evidenciando aprendizagens que se desdobram em suas atuações profissionais e pessoais.

Assim, ao trazer à cena o que dizem os contadores da Primeira Fase, este subcapítulo busca compreender como esses sujeitos significam sua participação no CELLIJ, quais elementos destacam como formativos e de que maneira suas narrativas contribuem para aprofundar a compreensão das práticas analisadas anteriormente. Trata-se, portanto, de articular prática e discurso, experiência e memória, reconhecendo que é na tensão entre esses elementos que se constrói uma compreensão mais ampla do processo formativo vivido no âmbito do Centro.



A fala da Cellijete M.A., participante da Primeira Fase, permite acessar dimensões fundamentais da organização das práticas desenvolvidas no período inicial, evidenciando um fazer coletivo, ainda em processo de estruturação, mas já marcado por intencionalidade pedagógica. Ao rememorar sua inserção no projeto, a entrevistada situa o trabalho ainda no contexto da *Sala de Leitura*, anterior à formalização do CELLIJ como espaço físico, destacando a centralidade da atuação nas escolas:

[...] nós íamos até essas escolas, separava primeiro, sabíamos a faixa etária, montávamos qual técnica nós iríamos contar para as crianças [...] conversávamos também com os professores para saber o que elas estavam trabalhando [...] então chegávamos e contávamos a história para as crianças. (Cellijete M.A.)

Esse excerto mostra que, desde esse momento inicial, a prática de contação de histórias já se constituía de modo articulado ao contexto escolar, envolvendo planejamento, escolha de técnicas e diálogo com os docentes. Tal organização aproxima-se do que aponta Busatto (2012), ao afirmar que “o ato de contar histórias exige preparação e intencionalidade, sendo atravessado por escolhas que consideram o público, o contexto e os objetivos da narração” (Busatto, 2012, p. 47). Assim, ainda que em fase inicial, observa-se a construção de uma prática que não se reduz à espontaneidade, mas se ancora em decisões pedagógicas.

Outro aspecto relevante presente na narrativa diz respeito às condições institucionais e à necessidade da realização das ações do projeto fora do espaço da Universidade por falta de espaço adequado para os atendimentos no campus. A entrevistada destaca a conquista de um micro-ônibus, que possibilitou o deslocamento das crianças até a universidade, marcando uma mudança significativa na dinâmica das atividades:

[...] depois de uns dois anos nós conseguimos um micro-ônibus da Unesp [...] pegavam as crianças e voltavam para a Unesp [...] além de contar histórias tinha contato com outro lugar [...] tinha a biblioteca novinha [...] para as crianças era coisas que não tinham na escola deles. (Cellijete M.A.)

Esse movimento evidencia não apenas uma ampliação logística, mas também simbólica, na medida em que possibilita o acesso das crianças a espaços culturais e educativos que extrapolam o ambiente escolar. Nessa perspectiva, a contação de histórias se articula ao que Candido (1995) denomina como “direito à literatura”, entendida como um bem cultural essencial à formação humana, ampliando repertórios e experiências dos sujeitos envolvidos.

Entretanto, é na rememoração de uma experiência específica que a potência formativa da contação de histórias se revela de maneira mais contundente. Ao narrar um

episódio envolvendo uma criança considerada “agitada”, Cellijete M.A. demonstra como a prática narrativa pode produzir deslocamentos significativos na participação e no comportamento dos ouvintes:

[...] eu lembro de uma criança muito agitada, não parava quieta [...] a professora falou que ele ia pular, gritar [...] então eu fiquei próxima [...] e quando terminou a história ele falou: ‘essa história foi bem melhor do que a outra’ [...] a professora comentou: foi a primeira vez que ele participou [...] ele quis pegar o livro [...] pediu para repetir [...] aí eu falei: não, você que conta agora [...] foi a primeira vez que ele não ficou agressivo. (Cellijete M.A.)

A extensão do relato permite observar não apenas o acontecimento em si, mas o modo como ele é significado pela narradora, revelando a potência da contação de histórias como espaço de escuta, participação e transformação. Ao possibilitar que a criança se envolvesse com a narrativa, opinasse e, posteriormente, assumisse o lugar de narrador, a mediadora promoveu um deslocamento fundamental: de ouvinte passivo para sujeito ativo da experiência.

Essa dimensão encontra respaldo em Machado (2015), ao afirmar que a arte de contar histórias está profundamente vinculada à escuta e à presença, configurando-se como uma prática relacional que se constrói no encontro entre narrador e ouvintes. Do mesmo modo, Bajour (2012) destaca que a escuta, nas práticas de leitura, constitui-se como um espaço de legitimação da voz do outro, permitindo que diferentes sujeitos se expressem e sejam reconhecidos (Bajour, 2012, p. 35).

Além disso, a experiência narrada dialoga com a concepção de performance em Paul Zumthor (2005), para quem a oralidade se realiza no corpo, na presença e na interação, sendo atravessada pelas respostas do público. Nesse sentido, a reação da criança e sua participação ativa não são elementos periféricos, mas constitutivos da própria experiência narrativa.

Dessa forma, as falas da entrevistada evidenciam que, já na Primeira Fase, a contação de histórias no contexto do CELLIJ se configurava como uma prática complexa, que articulava planejamento, sensibilidade e abertura ao inesperado. Ao mesmo tempo, revelam que é na relação com os sujeitos, especialmente na escuta de suas respostas, que a prática se reinventa e se constitui como experiência formativa.

Diante do exposto, torna-se possível afirmar que as narrativas dos contadores da Primeira Fase não apenas complementam a análise das práticas, mas a aprofundam ao revelar os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos ao percurso vivido. Mais do que descrever ações, esses depoimentos mostram processos de formação que se constituem na intersecção entre

fazer, refletir e sentir, indicando que a contação de histórias, no contexto do CELLIJ, se configura como experiência formativa integral. As falas analisadas reiteram que narrar implica presença, escuta e implicação subjetiva, confirmando que o contador se forma na prática, na relação com o outro e na abertura ao inesperado, como apontam Machado (2015) e Busatto (2012). Ao mesmo tempo, indicam que a experiência narrativa produz deslocamentos, tanto nos mediadores quanto nos ouvintes, instaurando possibilidades de participação, expressão e construção de sentidos. Assim, este subcapítulo permite compreender que, desde sua gênese, o CELLIJ se constitui como um espaço em que a formação do contador de histórias se dá de modo situado, relacional e processual, sustentando práticas que ultrapassam a dimensão técnica e se afirmam como experiências estéticas, éticas e formativas.

#### 4.2 A SEGUNDA FASE DO CELLIJ (2006 - 2011): FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E MODOS DE FAZER

A análise da Segunda Fase do CELLIJ evidencia um movimento de amadurecimento e ressignificação das práticas de contação de histórias, que passam a se consolidar não apenas como atividade pontual, mas como ação formativa, estética e mediadora da experiência literária. Nesse contexto, a contação de histórias amplia seu papel, configurando-se como espaço de construção de sentidos, de partilha de experiências e de formação de leitores, em consonância com a compreensão de que narrar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se constitui como um processo relacional e significativo. Como aponta Walter Benjamin, a narrativa carrega as marcas da experiência e da subjetividade de quem conta, inscrevendo-se como uma forma de comunicação que ultrapassa a lógica informativa e se enraíza na vida. Nessa direção, ao considerar a centralidade da mediação e da escuta, as práticas desenvolvidas nesse período aproximam-se da perspectiva de Cecilia Bajour, ao valorizar o ouvinte como sujeito ativo no processo, bem como dialogam com Élie Bajard ao compreender a contação como performance que transforma o texto escrito em acontecimento vivo. Assim, a Segunda Fase do CELLIJ revela um deslocamento importante: da prática inicial, mais experimental, para uma atuação intencionalmente estruturada, em que a contação de histórias se afirma como eixo articulador entre literatura, formação e experiência estética.

A fim de compreender as experiências de contação de histórias vivenciadas na Segunda Fase do CELLIJ, buscou-se identificar, a partir dos relatos dos participantes, as obras que permaneceram em suas memórias. O quadro a seguir reúne os títulos mencionados, evidenciando tanto a diversidade do repertório mobilizado quanto os diferentes níveis de

recordação dos sujeitos. Observa-se a presença de obras consagradas da literatura infantil brasileira, como *O Reizinho Mandão*, *Marcelo*, *Marmelo*, *Martelo* e *Menina Bonita do Laço de Fita*, ao lado de contos clássicos e narrativas amplamente difundidas no imaginário infantil. Ao mesmo tempo, chama atenção o fato de alguns participantes não se recordarem das histórias narradas ou indicarem não ter participado diretamente das sessões, o que também se constitui como dado relevante para a análise.

Esse conjunto de respostas permite inferir que, na Segunda Fase, a contação de histórias no CELLIJ se estruturava a partir de um repertório literário significativo, ainda que marcado por diferentes graus de apropriação por parte dos mediadores. Tal aspecto reforça a compreensão de que a experiência com a narrativa não se limita ao ato de contar, mas envolve processos mais amplos de escuta, memória e significação, conforme sugere Walter Benjamin ao destacar que a narrativa se enraíza na experiência e naquilo que é compartilhado entre os sujeitos. Nessa perspectiva, o fato de determinadas histórias permanecerem na memória de alguns participantes indica a potência dessas vivências, ao passo que o esquecimento ou a ausência de lembranças pode estar relacionado às condições em que essas práticas ocorreram, à frequência das ações ou ao nível de envolvimento dos sujeitos. Assim, mais do que um simples levantamento de títulos, o quadro revela indícios importantes sobre a constituição das experiências narrativas nesse período, abrindo caminho para uma análise mais aprofundada das práticas de mediação e de formação desenvolvidas no CELLIJ.

Quadro 13 - Histórias lembradas pelos participantes da Segunda Fase do CELLIJ

| <b>Categoria</b>                               | <b>Histórias mencionadas</b>                                                                                                                    | <b>Respondentes</b>                                 |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Obras da literatura infantil brasileira        | <i>O reizinho mandão; Marcelo, marmelo, martelo; Maria vai com as outras; Menina bonita do laço de fita; Flicts; A bolsa amarela</i>            | Cellijete 2; Cellijete 3; Cellijete 4               |
| Obras da literatura infantil internacional     | <i>A casa sonolenta; O carteiro chegou; O Natal do carteiro</i>                                                                                 | Cellijete 3; Cellijete 6                            |
| Narrativas de tradição oral e contos clássicos | Contos de fadas; <i>A raposa</i>                                                                                                                | Cellijete 3                                         |
| Obras contemporâneas e outros títulos citados  | <i>Coleção Gato e rato; Fofinho; O gato xadrez; Pedro e Lua; Uxa, ora fada, ora bruxa; Bruxa, bruxa, venha à minha festa; O duende da ponte</i> | Cellijete 3; Cellijete 4; Cellijete 6; Cellijete 50 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A organização das obras mencionadas no Quadro Histórias lembradas pelos participantes da Segunda Fase do CELLIJ, permite observar que o repertório mobilizado na

Segunda Fase do CELLIJ se constitui a partir de um equilíbrio entre textos consagrados da literatura infantil, narrativas de tradição oral e produções contemporâneas, evidenciando a amplitude das experiências oferecidas aos mediadores e ouvintes. A presença recorrente de títulos reconhecidos no campo da literatura infantil sugere uma preocupação com a qualidade estética e literária das obras selecionadas, aspecto fundamental para a formação do leitor, conforme destacam Carneiro, Campos e Cortez (2022), ao enfatizarem que o contato com textos literários significativos contribui para a constituição de experiências sensíveis e duradouras com a leitura. Ao mesmo tempo, a inclusão de contos de fadas e narrativas da tradição oral aponta para a permanência de estruturas simbólicas universais, que, segundo Bruno Bettelheim (2002), possibilitam à criança elaborar conflitos internos e compreender aspectos fundamentais da experiência humana por meio da imaginação.

Além disso, a diversidade de títulos e gêneros indica que as práticas de contação de histórias nesse período não se restringiam à reprodução de textos, mas se configuravam como experiências de mediação que articulavam diferentes linguagens e modos de narrar. Nessa perspectiva, a contação pode ser compreendida como uma prática performática, em que o texto ganha vida na relação entre narrador e ouvintes, conforme propõe Élie Bajard (2014) ao destacar a transmissão vocal como um acontecimento singular que transforma o texto escrito em experiência viva. Essa dimensão também se aproxima da ideia de “clareira narrativa” desenvolvida por Gilka Girardello (2014), ao sugerir que os momentos de contação constituem espaços privilegiados de imaginação, encontro e construção de sentidos.

Figura 22 - Preparação da contação de história na Segunda Fase.



Fonte: Foto cedida por Natalia Corneto para a pesquisa, 2025.

A compreensão das práticas de contação de histórias na Segunda Fase do CELLIJ pode ser ampliada a partir dos registros imagéticos apresentados a seguir, que evidenciam

diferentes dimensões do trabalho desenvolvido. As fotografias retratam momentos de formação e preparação dos mediadores, atividades práticas como oficinas de customização, a construção de espaços temáticos e a presença de pesquisadores e formadores vinculados à área da leitura e da literatura. Em conjunto, essas imagens permitem visualizar a contação de histórias como uma prática que se organiza para além do ato narrativo, envolvendo processos formativos, planejamento coletivo e a criação de ambientes que favorecem a experiência estética e o envolvimento dos participantes.

A análise das imagens revela que, na Segunda Fase, o CELLIJ consolida uma concepção ampliada de contação de histórias, ancorada na articulação entre formação, criação e mediação. A realização de oficinas e atividades manuais, como a customização de camisetas, que foi o uniforme utilizado pelos Cellijetes durante as ações, indica um investimento na dimensão criativa e expressiva dos mediadores, sugerindo que a experiência com a narrativa também se constrói por meio do fazer, do corpo e da experimentação. Do mesmo modo, a preparação dos contadores evidencia que narrar histórias pressupõe estudo, ensaio e apropriação do texto, em consonância com a perspectiva de Cecilia Bajour (2012), ao destacar a importância do planejamento das práticas de leitura e mediação.

Figura 23 - Renata Junqueira, Berta Lúcia Feba e Rildo Cosson (2010)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A ambientação dos espaços, como o corredor temático cuidadosamente elaborado, reforça a intencionalidade estética das ações, transformando o ambiente em parte integrante da narrativa e ampliando as possibilidades de imersão dos ouvintes. Tal aspecto aproxima-se da noção de “clareira” proposta por Gilka Girardello (2014), ao compreender os espaços de contação como territórios de imaginação, encontro e criação de sentidos. Além disso, a presença de formadores e pesquisadores nas atividades evidencia o caráter formativo e reflexivo do

projeto, indicando que a prática de narrar histórias se desenvolve em diálogo com estudos teóricos e com a construção coletiva de saberes.

Figura 24 - Ambientação do corredor temático



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Por fim, as imagens permitem compreender a contação de histórias como uma prática multimodal, que articula voz, corpo, espaço e objetos na constituição da experiência narrativa. Nessa direção, conforme argumenta Élie Bajard (2014), a transmissão do texto pela voz transforma o escrito em acontecimento vivo, sendo potencializada, no contexto observado, por elementos visuais e performáticos que intensificam o envolvimento do público. Assim, os registros analisados evidenciam que, na Segunda Fase, o CELLIJ não apenas mantém a contação de histórias como eixo central, mas a aprofunda enquanto prática formativa complexa, sustentada por planejamento, experimentação e criação de ambientes significativos para a formação de leitores.

Figura 25 - Oficina de customização de camisetas no CELLIJ



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Ao final deste subcapítulo, torna-se possível compreender que a Segunda Fase do CELLIJ representa um momento de consolidação e aprofundamento das práticas de contação de histórias, que passam a se afirmar como eixo estruturante das ações formativas desenvolvidas no Centro, agora marcadas por serem realizadas em uma sede própria a partir construção do prédio com a finalidade específica para o desenvolvimento de suas ações. A análise dos relatos, das obras mobilizadas e dos registros imagéticos evidencia que narrar histórias deixa de ocupar um lugar episódico para constituir-se como prática intencional, sistematizada e sustentada por um repertório literário qualificado, por processos formativos contínuos e pela criação de ambientes favoráveis à experiência estética.

Nesse contexto, a contação de histórias se configura como um espaço privilegiado de mediação, no qual se articulam escuta, imaginação, corpo e linguagem, possibilitando a construção de sentidos e a formação de sujeitos leitores. Tal compreensão reforça a perspectiva de Walter Benjamin (1994), ao situar a narrativa como experiência compartilhada, e dialoga com Antonio Candido (1995), ao evidenciar o papel humanizador da literatura na constituição dos sujeitos. Ao mesmo tempo, as práticas observadas indicam que a potência da contação está diretamente relacionada à qualidade da mediação, ao envolvimento dos participantes e à intencionalidade pedagógica que orienta essas ações.

Dessa forma, a Segunda Fase do CELLIJ revela um movimento de passagem da experimentação inicial para uma atuação mais consciente e estruturada, em que a contação de histórias se consolida como prática formativa complexa, capaz de integrar teoria e prática, tradição e contemporaneidade, individualidade e coletividade. Esse processo não apenas fortalece o papel do Centro na formação de mediadores de leitura, mas também reafirma a contação de histórias como um dispositivo potente de humanização, de construção de experiências significativas e de ampliação das possibilidades de relação com a literatura.

#### 4.2.1 Modos de contar histórias na Segunda Fase

Na Segunda Fase do CELLIJ, a contação de histórias assume uma configuração mais sistematizada e intencional, articulando-se a um projeto formativo voltado à constituição do leitor. Diferentemente de uma prática pontual, as ações passam a ser organizadas no formato da *Hora do Conto*, desenvolvida de maneira contínua com crianças que frequentavam semanalmente a biblioteca do Centro e com as crianças das escolas agendadas, consolidando esse espaço como ambiente privilegiado de mediação literária (Ferro; Jorge; Souza, 2007). Tal



organização reforça o que Cosson (2014) denomina como práticas de letramento literário, nas quais o contato com a literatura é planejado de modo a favorecer a formação do leitor em sua dimensão estética e crítica.

Nesse contexto, a contação de histórias (que passam a ser temáticas) não se restringia ao ato de narrar, mas integrava um conjunto mais amplo de experiências leitoras. As crianças eram convidadas a ouvir, interpretar e, posteriormente, produzir registros sobre as histórias, seja por meio da escrita, seja por meio de atividades artísticas, ampliando sua participação em práticas sociais de leitura. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Michèle Petit (2019), ao compreender a leitura como experiência que ultrapassa o texto e se inscreve na construção de si, na medida em que o sujeito leitor atribui sentidos a partir de sua vivência. Assim, ao desvincular a leitura da obrigação escolar e apresentá-la como prática prazerosa, o CELLIJ reforça sua dimensão formativa e cultural (Ferro; Jorge; Souza, 2007).

A literatura infantil ocupava lugar central nessas práticas, sendo cuidadosamente selecionada de acordo com os interesses e características do público atendido, como faixa etária e preferências temáticas. A escolha prévia das obras, aliada à definição das estratégias de mediação, revela um planejamento estruturado da ação pedagógica, no qual o contar histórias se configura como prática intencional e fundamentada (Ferro; Jorge; Souza, 2007). Nesse sentido, Abramovich (1997) destaca que a qualidade da escolha do texto literário é decisiva para a formação do leitor, uma vez que é por meio do encontro com obras significativas que a criança pode desenvolver sensibilidade, imaginação e pensamento crítico.

Além disso, observa-se a diversidade de técnicas utilizadas, como narração oral, uso de imagens, fantoches e dramatizações, o que contribui para tornar a experiência mais envolvente e significativa. Essa multiplicidade de recursos dialoga com Busatto (2012), ao enfatizar que a contação de histórias mobiliza diferentes linguagens e dimensões do sujeito, atingindo não apenas o plano cognitivo, mas também o sensível e o simbólico, potencializando o envolvimento do ouvinte com a narrativa.

Do ponto de vista metodológico, as atividades eram organizadas em dois momentos principais: o planejamento prévio e a realização do encontro com as crianças. O planejamento envolvia a escolha da história, a definição da técnica de contação e o estudo do texto; já o encontro compreendia a narração, a discussão da história e a proposição de atividades relacionadas (Ferro; Jorge; Souza, 2007<sup>6</sup>). Essa estrutura evidencia um movimento articulado que, conforme Cosson (2014), é essencial para a efetivação do letramento literário, uma vez

---

<sup>6</sup> Essas autoras fizeram parte do CELLIJ na Segunda Fase e começam a produzir escrita acadêmica nesse período.

que pressupõe a mediação qualificada do professor ou contador como condição para a construção de sentidos.

Um aspecto relevante dessa fase é a valorização da interação e da interpretação do ouvinte. Após a contação, promovia-se um momento de diálogo, no qual as crianças eram incentivadas a expressar suas compreensões e questionamentos. Nesse processo, o mediador evitava impor interpretações ou explicitar “morais” da história, permitindo que cada criança construísse sentidos a partir de suas próprias experiências e repertórios. Essa postura encontra respaldo em Petit (2019), ao defender que a leitura literária deve preservar a liberdade interpretativa do leitor, condição fundamental para que a experiência estética se realize de forma plena.

Outro elemento estruturante da prática era a articulação entre literatura e expressão artística. As atividades propostas após a contação, como desenhos, produções plásticas e registros escritos, funcionavam como desdobramentos da experiência literária, possibilitando que as crianças elaborassem suas interpretações de forma criativa. Abramovich (1997) ressalta que ouvir histórias e recriá-las por meio de diferentes linguagens contribui para o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de expressão, ampliando o vínculo da criança com a literatura. Nessa mesma direção, Busatto (2012) destaca que a experiência narrativa se expande quando o sujeito é convidado a recriar o texto, transformando-o em produção própria.

Os relatos indicam, ainda, que a condução das atividades buscava manter o entusiasmo e o envolvimento das crianças, com variação constante de histórias, temas e estratégias. A expressividade do contador, o uso de diferentes entonações e a preocupação em apresentar narrativas diversificadas reforçam a dimensão performática da contação de histórias, aspecto que, segundo Busatto (2012), é fundamental para instaurar o encantamento e favorecer a imersão do ouvinte no universo narrativo.

Em termos de resultados, as autoras Ferro, Jorge e Souza, (2007) apontam um alto nível de engajamento das crianças nas atividades, evidenciado pela participação ativa, pelo interesse nas histórias e pela adesão às propostas desenvolvidas. A ampliação do atendimento ao longo dos anos e o reconhecimento da biblioteca do CELLIJ como espaço de referência em literatura infantil indicam o fortalecimento institucional do projeto e sua relevância na formação de leitores (Ferro; Jorge; Souza, 2007). Tal cenário corrobora a ideia de que práticas sistemáticas e mediadas de leitura são fundamentais para a constituição de comunidades leitoras, conforme discutido por Cosson (2014).

Por fim, destaca-se que, nessa Segunda Fase, a contação de histórias no CELLIJ consolida-se como prática mediadora intencional, que articula escuta, interpretação, criação e

interação. Mais do que um momento de entretenimento, a *Hora do Conto* configura-se como estratégia formativa que visa despertar o interesse pela leitura, cultivar o prazer estético e contribuir para a constituição do sujeito leitor. Nesse sentido, a experiência analisada aproxima-se da concepção de leitura como prática humanizadora, conforme propõe Petit (2019), ao evidenciar que o contato com a literatura possibilita ao sujeito não apenas compreender o mundo, mas também a si mesmo.

Complementando a compreensão das práticas desenvolvidas na Segunda Fase do CELLIJ, o estudo de Pommella e Tralback<sup>7</sup> (2009) evidenciam um aprofundamento da *Hora do Conto* como ação pedagógica estruturada, que passa a articular, de modo ainda mais explícito, leitura literária e produção de textos. No contexto do projeto *Sala de Leitura: formando leitores literários*, observa-se um redimensionamento das finalidades da contação de histórias, que deixa de focalizar apenas o incentivo à leitura e passa a incorporar também a formação de produtores de textos, ampliando o alcance formativo da proposta (Pommella; Tralback, 2009).

As ações eram direcionadas a alunos e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, atendidos semanalmente por graduandas do curso de Pedagogia, sob orientação sistemática, o que evidencia o caráter formativo do próprio projeto também para as mediadoras. Esse aspecto reforça o entendimento do CELLIJ como espaço que articula ensino, pesquisa e extensão, ao promover simultaneamente a formação de leitores e a formação de futuros professores-mediadores. Conforme destacam as autoras, havia um trabalho contínuo de planejamento fundamentado teoricamente, no qual “as orientações são direcionadas ao estudo teórico e ao planejamento das histórias que serão contadas na *Hora do Conto* (Pommella; Tralback, 2009), indicando a centralidade da mediação qualificada no processo.

A organização das sessões de contação revela uma estrutura didático-metodológica bastante definida, composta por diferentes momentos que articulam preparação, experiência estética e elaboração crítica. A *Hora do Conto*, com duração aproximada de uma hora, era organizada em etapas que incluíam a conversa inicial, a contação propriamente dita, a discussão da narrativa e atividades de interpretação por meio da arte ou da escrita (Pommella; Tralback, 2009). Essa estrutura reforça a compreensão de que a leitura literária, para além da fruição, pode se desdobrar em processos de reflexão e criação, em consonância com o que propõe Cosson (2014) ao discutir a necessidade de práticas mediadas que ampliem a experiência do leitor.

---

<sup>7</sup> As autoras fizeram parte do CELLIJ na Segunda Fase e produziram textos acadêmicos a partir de suas vivências no Centro.

Um elemento de destaque nesse trabalho é a continuidade das ações para além do espaço com livros no CELLIJ. Após a participação na *Hora do Conto*, os professores recebiam propostas de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, especialmente voltadas à produção textual. Como indicam as autoras, tratava-se de um movimento intencional de articulação entre leitura e escrita, no qual “para a continuidade do trabalho realizado no CELLIJ os professores recebem o planejamento, contendo uma proposta de produção de texto” (Pommella; Tralback, 2009). Tal prática evidencia uma compreensão integrada dessas práticas, uma vez que, conforme explicitam, “a leitura e a produção de textos são atividades diferentes, e ao mesmo tempo complementares” (Pommella; Tralback, 2009).

Do ponto de vista metodológico, o projeto apresenta uma sistematização ainda mais detalhada das etapas que constituem a prática da contação de histórias. Entre os procedimentos descritos, destacam-se a escolha criteriosa da história, a definição da técnica de contação, o estudo prévio da narrativa, a discussão antes e depois da história, além das atividades artísticas e da produção textual (Pommella; Tralback, 2009). A escolha das obras, por sua vez, considerava aspectos como faixa etária, interesses e características do público, reforçando o princípio de adequação da mediação ao leitor, aspecto amplamente discutido por Abramovich (1997) ao tratar da importância da seleção de textos significativos.

No que se refere aos modos de contar, as autoras detalham diferentes técnicas mobilizadas, como a narrativa simples, o uso de livros ampliados, gravuras, flanelógrafo e a interação com o ouvinte, o que demonstra uma preocupação em diversificar as formas de apresentação das histórias e potencializar o envolvimento das crianças. Essa diversidade metodológica dialoga diretamente com Busatto (2012), ao enfatizar que o ato de contar histórias envolve múltiplas linguagens e exige do contador sensibilidade e criatividade para estabelecer vínculos com o público.

Outro aspecto relevante é a valorização dos momentos de interação e reflexão. A discussão anterior à história é compreendida como estratégia de contextualização e mobilização do interesse, enquanto a discussão posterior busca promover uma leitura crítica, na qual as crianças são incentivadas a refletir sobre as ideias presentes no texto. Nesse sentido, as autoras indicam que esse momento permite que os alunos sejam “questionados de forma a refletirem sobre as ideologias emanadas no texto” (Pommella; Tralback, 2009), evidenciando uma concepção de leitura que ultrapassa a decodificação e se aproxima de uma perspectiva crítica, conforme defendido por autores como Cosson (2014).

A articulação com práticas artísticas e produções textuais também se consolida como eixo estruturante da proposta. As atividades de arte possibilitam que a criança expresse

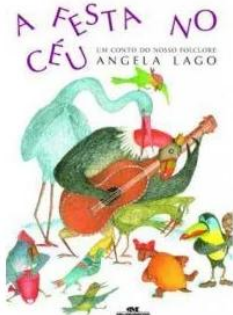
sua compreensão da história de maneira singular, enquanto a produção de textos, desenvolvida posteriormente em sala de aula, amplia essa experiência, incentivando a criatividade e a autoria. Nesse sentido, o projeto busca, explicitamente, “transformar o aluno em um leitor crítico e não apenas em decifrador de códigos linguísticos” (Pommella; Tralback, 2009), reforçando uma concepção de leitura como prática interpretativa e formativa.

Além disso, o projeto se justifica pela tentativa de enfrentar um problema recorrente no contexto educacional: a dificuldade de formação de leitores e a baixa qualidade da produção textual dos alunos. Ao propor práticas que articulam leitura literária, prazer estético e produção criativa, o CELLIJ neste período, busca ressignificar a relação das crianças com a leitura, compreendida, muitas vezes, como atividade “chata e desagradável” (Pommella; Tralback, 2009). Tal movimento aproxima-se das reflexões de Petit (2009), ao enfatizar que o acesso a experiências literárias significativas pode transformar a relação do sujeito com a leitura, despertando o desejo e o envolvimento.

Os resultados apontados pelas autoras indicam alto nível de interesse e participação das crianças, evidenciando que a proposta metodológica adotada contribui para o engajamento e para o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras. Assim, a “*Hora do Conto*”, nessa Segunda Fase do CELLIJ, consolida-se não apenas como prática de mediação literária, mas como estratégia pedagógica integrada, que articula leitura, interpretação, criação e produção textual, contribuindo de forma significativa para a formação de leitores críticos e autônomos.

A seguir organizamos o relato de três contações da Segunda Fase do Centro a partir da entrevista realizada com a Cellijete V.S.

Quadro 14 – Descrição do modo de contar histórias: *A Festa no Céu*

| Elemento         | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nome da história | <p>A Festa no Céu. Ângela Lago. Editora Melhoramentos. 2005.</p> <p>Capa do livro A festa no céu</p>  <p>Fonte: <a href="https://m.media-amazon.com/images/I/91cabWy0KdS. AC_UL320 .jpg">https://m.media-amazon.com/images/I/91cabWy0KdS. AC_UL320 .jpg</a></p> |

| Elemento                 | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Enredo</b>            | A narrativa apresenta a história dos animais que organizam uma festa no céu, da qual a tartaruga deseja participar. Sem poder voar, ela utiliza estratégias para chegar ao local da celebração, desencadeando situações que envolvem esperteza, surpresa e humor, elementos característicos da tradição oral dessa história.                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Técnica utilizada</b> | Contação oral com apoio de objetos do ambiente; uso de pelúcia (tartaruga) como recurso simbólico; inserção de musicalidade com instrumento (viola); mediação coletiva realizada por duas contadoras.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Desenvolvimento</b>   | A história foi contada prioritariamente de forma oral, sem leitura direta do livro. As mediadoras utilizaram objetos disponíveis no espaço do CELLIJ, especialmente uma pelúcia de tartaruga, para representar personagens e favorecer a imaginação das crianças. Durante a narrativa, houve uso de instrumento musical, tocado de forma lúdica, contribuindo para a ambientação sonora e para o envolvimento do público. Apenas após a contação, o livro foi apresentado, acompanhado de comentários sobre a origem da história. |
| <b>Atividade</b>         | Interação oral com as crianças durante a contação; exploração dos personagens com apoio da pelúcia; escuta musical com a viola; apresentação posterior do livro e conversa sobre a história e sua origem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Avaliação</b>         | Segundo o relato, a história foi bem recebida pelas crianças, que demonstraram interesse e envolvimento com a narrativa e com o uso da musicalidade. A entrevistada destaca que “foi uma história que as crianças amaram”, indicando forte engajamento do público e efetividade da estratégia baseada na oralidade e no uso de recursos simples do espaço.                                                                                                                                                                        |

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A partir do relato da entrevistada V.S., é possível organizar a descrição do modo de contar histórias em eixos estruturantes que evidenciam tanto a preparação quanto as estratégias narrativas utilizadas durante a mediação. O depoimento revela uma prática marcada pela oralidade, pelo uso de recursos disponíveis no espaço, pela musicalidade e pela posterior apresentação do livro como ampliação da experiência narrativa.

Inicialmente, observa-se que a escolha da história estava vinculada à recepção das crianças e à memória afetiva da mediadora. Ao rememorar a experiência, a entrevistada destaca que: “*A Festa no Céu* foi uma história que as crianças amaram” (Cellijete V.S.), evidenciando que a seleção do repertório considerava o envolvimento do público. Essa dimensão aponta para um modo de contar histórias sensível à resposta das crianças, no qual a continuidade das narrativas se articulava à participação e ao interesse demonstrado durante as sessões.

No que se refere à preparação da contação, o relato evidencia o uso de recursos disponíveis no próprio espaço do CELLIJ, sem necessariamente recorrer a materiais previamente elaborados. A entrevistada Cellijete V.S. menciona que “a gente utilizou os

elementos que tinham lá no próprio CELLIJ. Aquelas pelúcias... tinha uma tartaruga lá e a gente acabou pegando”, indicando uma prática de improvisação mediada pelos objetos do ambiente. Essa estratégia revela um modo de contar histórias que se constrói a partir do espaço e dos materiais acessíveis, transformando objetos cotidianos em elementos narrativos que auxiliam na construção da imaginação.

Outro aspecto importante refere-se à predominância da oralidade como estratégia narrativa. A mediadora afirma que “a gente contou oralmente. Claro que tinha o livro, mas a gente preferiu contar ela oral e depois falar do livro e falar de onde veio essa história” (Cellijete V.S.). Esse trecho evidencia que o livro não era o ponto de partida da contação, mas surgia após a narrativa oral, como forma de ampliar a compreensão sobre a origem da história. Esse procedimento indica um modo de mediação que privilegia a escuta e a experiência narrativa antes do contato direto com o objeto livro, valorizando a tradição oral e a construção da imaginação.

O relato também destaca a presença da musicalidade como elemento estruturante da contação. A entrevistada Cellijete V.S. recorda que “a gente usava algum instrumento musical, ela trazia uma viola e tocava tudo errado... as crianças gostaram bastante”. O uso da viola, mesmo sem execução formal, sugere uma prática em que o som e o ritmo contribuíam para criar atmosfera lúdica e ampliar o envolvimento das crianças com a narrativa. Nesse sentido, a musicalidade aparece como recurso expressivo que dinamiza a contação e favorece a participação do público e segundo Silva (1999) “a música complementa a narrativa” (p. 27).

Além disso, a entrevistada menciona experiências que envolviam dramatização e caracterização dos personagens, como no caso de outra narrativa: “a gente fez um teatro... elas se vestiram como os personagens” (Cellijete V.S.). Embora não se refira diretamente à mesma história, esse trecho revela que o modo de contar histórias incluía também a teatralização como estratégia complementar, indicando uma prática multifacetada que articulava oralidade, dramatização e recursos visuais.

De modo geral, o relato permite identificar que o modo de contar histórias descrito pela entrevistada se caracterizava pela contação oral como eixo central, pelo uso de objetos disponíveis no espaço, pela inserção de elementos musicais, pela eventual dramatização e pela apresentação posterior do livro. Essa organização evidencia uma mediação que priorizava a experiência narrativa e o envolvimento das crianças, construindo a contação como um momento de escuta, imaginação e interação.

Trazemos a seguir mais um quadro sobre o modo de contar da Segunda Fase do CELLIJ.

Quadro 15 – Descrição do modo de contar histórias: *Bom dia, todas as cores!*

| Elemento          | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nome da história  | <p>Bom dia, todas as cores! Ruth Rocha. Quinteto Editorial.</p>  <p>Fonte: <a href="https://sonhoscompanhia.blogspot.com/2008/12/bom-dia-todas-as-cores.html">https://sonhoscompanhia.blogspot.com/2008/12/bom-dia-todas-as-cores.html</a></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Enredo            | A narrativa apresenta o camaleão que, ao longo da história, muda de cor conforme encontra diferentes animais que sugerem novas tonalidades. A cada encontro, o personagem assume uma nova cor, até perceber sua própria identidade, valorizando a diversidade e a liberdade de escolha.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Técnica utilizada | Contação com apoio de livro ampliado; exploração visual das cores; uso de recurso manipulável (camaleão); interação lúdica; proposta de atividade prática após a narrativa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Desenvolvimento   | A contação foi realizada com o uso de livro ampliado, produzido por meio de cópias em tamanho maior, permitindo melhor visualização coletiva. Durante a narrativa, a mediadora apresentava o camaleão mudando de cor, enfatizando os aspectos visuais da história. Conforme relatado, “a gente usou o livro ampliado [...] as crianças adoravam assim olhar o meu camaleão mudando de cor”, indicando que o recurso visual constituiu elemento central da mediação. A contação priorizou a participação das crianças por meio da observação das transformações do personagem e da exploração das cores presentes na narrativa. |
| Atividade         | Após a contação, foi proposta uma brincadeira envolvendo o camaleão, seguida de uma atividade de criação. As crianças puderam confeccionar seus próprios camaleões, escolhendo livremente as cores. A entrevistada destaca que “depois cada criança podia fazer o seu camaleão do jeito que quisesse fazer”, evidenciando a valorização da expressão individual e da dimensão lúdica.                                                                                                                                                                                                                                          |
| Avaliação         | A atividade foi marcada pelo envolvimento das crianças, especialmente pela observação das mudanças de cor e pela brincadeira posterior. A entrevistada enfatiza que “era um momento muito, muito legal, assim e da brincadeira mesmo”, indicando que a contação articulou narrativa, exploração visual e produção criativa, favorecendo a participação ativa do grupo.                                                                                                                                                                                                                                                         |

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A análise do modo de contar histórias apresentado no Quadro Descrição do modo de contar histórias: *Bom dia, todas as cores!*, evidencia uma mediação estruturada pela valorização da visualidade, pela participação ativa das crianças e pela articulação entre narrativa



e atividade lúdica. A escolha da história *Bom dia, todas as cores!* e o uso do livro ampliado indicam uma preocupação com a construção de uma experiência coletiva de leitura, na qual o texto imagético assume papel central no processo de contação. Conforme o relato da entrevistada Cellijete V.S., “a gente usou o livro ampliado [...] as crianças adoravam assim olhar o meu camaleão mudando de cor”, o que demonstra que a mediação privilegiou a observação compartilhada das transformações do personagem, favorecendo o envolvimento do grupo. Nessa perspectiva, a ampliação das imagens contribui para que as crianças acompanhem visualmente a narrativa, fortalecendo a interação com o texto e com o mediador, aspecto que, segundo Abramovich (1997), amplia as possibilidades de leitura, uma vez que “ouvir histórias é viver um momento de encantamento, de descoberta e de envolvimento com a narrativa” (p. 143).

O uso do recurso visual articulado à contação também dialoga com a compreensão de que a narrativa oral pode ser enriquecida por múltiplas linguagens expressivas. Busatto (2012) destaca que a contação de histórias mobiliza não apenas a escuta, mas também a imaginação e a sensibilidade, podendo integrar diferentes elementos que favoreçam a construção de sentidos. Nesse contexto, a visualização do camaleão mudando de cor constitui uma estratégia que potencializa a experiência estética das crianças, pois amplia a percepção simbólica da narrativa e estimula a participação ativa durante a contação. A ênfase nas cores e nas transformações do personagem cria um ambiente lúdico que sustenta a atenção e favorece a interação com a história.

Outro aspecto relevante refere-se ao desdobramento da contação em brincadeira e atividade prática. O relato da Cellijete V.S. evidencia que, após a narrativa, “a gente fez uma brincadeira do camaleão [...] depois cada criança podia fazer o seu camaleão do jeito que quisesse fazer”. Esse movimento indica que a contação não se encerra na escuta, mas se amplia em experiências expressivas que permitem às crianças reelaborar a história. Abramovich (1997) ressalta que ouvir histórias pode desencadear diferentes formas de expressão, como desenhar, brincar e recriar personagens, possibilitando que a criança se aproprie da narrativa de maneira ativa. Nesse sentido, a atividade proposta após a contação favorece a continuidade da experiência literária por meio da criação e da ludicidade.

Além disso, a liberdade concedida às crianças na construção de seus próprios camaleões evidencia um modo de mediação que valoriza a expressão individual e a criatividade. Ao permitir que cada criança elaborasse segundo Cellijete V.S. “o seu camaleão do jeito que quisesse fazer”, a proposta rompe com modelos padronizados e enfatiza o protagonismo infantil. Sisto (2010) destaca que a contação de histórias deve abrir espaço para a imaginação e

para a participação do ouvinte, transformando a narrativa em experiência compartilhada e significativa. Nessa perspectiva, a atividade criativa posterior à contação possibilita que cada criança reinterprete a história, produzindo sentidos próprios a partir da narrativa ouvida.

Observa-se, ainda, que o uso do livro ampliado contribuiu para a organização coletiva da contação, favorecendo o acompanhamento simultâneo das imagens pelo grupo. Esse tipo de apresentação reforça o caráter interativo da contação de histórias, na qual a narrativa é construída em diálogo com os ouvintes. Busatto (2012) enfatiza que contar histórias envolve criar um espaço de escuta e de participação, no qual mediador e crianças compartilham a experiência narrativa. Assim, a exploração visual das cores, aliada à brincadeira e à produção dos camaleões, amplia o envolvimento das crianças e transforma a contação em vivência significativa.

Desse modo, o modo de contar descrito no quadro caracteriza-se pela integração entre contação, exploração visual e atividade lúdica, estruturando uma mediação que privilegia a participação ativa das crianças. A narrativa funciona como eixo organizador de experiências que se desdobram em observação, brincadeira e criação, evidenciando uma prática alinhada à compreensão de que a contação de histórias promove imaginação, interação e produção de sentidos, conforme defendem Abramovich (1997), Busatto (2012) e Sisto (2010).

A seguir trazemos mais uma prática do modo de contar história no CELLIJ durante a Segunda Fase.

Quadro 16 – Descrição do modo de contar histórias: *Alice no País das Maravilhas* (Circuito literário)

| Elemento                       | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Nome da história</b></p> | <p>Alice no País das Maravilhas. Lewis Carroll. Adaptado por Ligia Cademartori. Editora FTD, 2010.</p> <div data-bbox="842 1563 1070 1865" data-label="Image"> </div> <p>Fonte: <a href="https://m.media-amazon.com/images/I/41p82iAmpDL._SY445_SX342_ML2_.jpg">https://m.media-amazon.com/images/I/41p82iAmpDL._SY445_SX342_ML2_.jpg</a></p> |
| <p><b>Enredo</b></p>           | <p>A narrativa acompanha Alice em sua entrada em um mundo fantástico, no qual encontra personagens como o Gato, o Chapeleiro Maluco e a Rainha</p>                                                                                                                                                                                            |

| Elemento                 | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                          | de Copas. Ao percorrer diferentes cenários, a protagonista vivencia situações inusitadas que marcam sua trajetória pelo País das Maravilhas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Técnica utilizada</b> | Contação interativa em formato de circuito literário; organização em estações narrativas; dramatização com personagens; ambientação do espaço; exploração sensorial e imaginativa; deslocamento das crianças pelos cenários.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Desenvolvimento</b>   | A contação foi organizada como um circuito literário, no qual diferentes espaços da sala foram transformados em estações correspondentes a momentos da narrativa. Conforme o relato, “a gente faz as estações da história, e as crianças vão indo junto com a gente”. Cada estação representava um episódio, como a árvore onde Alice dormia, o encontro com o gato, o chá do Chapeleiro Maluco e o castelo da Rainha de Copas. As mediadoras também assumiam personagens, como no caso em que “a Natália era Alice”, favorecendo a dramatização e a imersão das crianças na narrativa. O grupo percorria coletivamente as estações, acompanhando a história em movimento, configurando uma contação dinâmica e interativa. |
| <b>Atividade</b>         | Deslocamento das crianças pelas estações narrativas; interação com os cenários e personagens; exploração imaginativa dos elementos (como o gato sem rosto, que permitia às crianças imaginarem suas características); participação coletiva no percurso da história; organização do grupo para observação das diferentes estações.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Avaliação</b>         | A proposta foi avaliada positivamente pela entrevistada, que destaca a participação ativa das crianças e o caráter inovador da experiência. Segundo o relato, “foi uma experiência assim, que a gente testou e deu muito certo” e “as crianças gostaram de andar junto com a gente”. A contação foi considerada interativa e diferenciada, favorecendo o envolvimento do grupo, apesar das adaptações necessárias conforme o tamanho das turmas e o espaço disponível.                                                                                                                                                                                                                                                      |

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A análise do modo de contar histórias apresentado no Quadro Descrição do modo de contar histórias: *Alice no País das Maravilhas* (Circuito literário), evidencia uma mediação marcada pela interatividade, pela organização espacial da narrativa e pela participação ativa das crianças no desenvolvimento da contação. A proposta do circuito literário, descrita pela entrevistada Cellijete V.S., estrutura a história em diferentes estações, pelas quais o grupo se desloca ao longo da narrativa. Conforme o relato, “a gente faz as estações da história, e as crianças vão indo junto com a gente” (Cellijete V.S.), o que demonstra que a contação se constrói como experiência em movimento, na qual os ouvintes deixam de ocupar apenas a posição de escuta para assumir um papel participativo no percurso narrativo. Esse tipo de organização amplia a experiência estética da contação, transformando o espaço em elemento constitutivo da narrativa.

Essa perspectiva dialoga com a compreensão de que contar histórias envolve criar ambiências que favoreçam a imersão no universo ficcional. Para Busatto (2012), a contação de histórias mobiliza múltiplas linguagens e pode incorporar o corpo, o espaço e os objetos como elementos narrativos, ampliando a experiência simbólica das crianças. No caso do circuito literário, a ambientação com diferentes cenários, como a árvore onde Alice dormia, o encontro com o gato, o chá do Chapeleiro Maluco e o castelo da Rainha de Copas, transforma a narrativa em vivência sensorial, permitindo que as crianças percorram fisicamente os episódios da história. Dessa forma, a contação ultrapassa a oralidade e se configura como experiência interativa, na qual o deslocamento pelo espaço contribui para a construção de sentidos.

Outro aspecto relevante refere-se à dramatização e à incorporação de personagens pelas mediadoras. A entrevistada menciona que “a Natália era Alice”, indicando que a contação envolvia representação e encenação. Sisto (2010) destaca que a contação de histórias pode integrar elementos teatrais que favorecem a expressividade e o envolvimento do público, desde que preservada a centralidade da narrativa. Nesse sentido, a dramatização não substitui a história, mas intensifica a experiência narrativa, aproximando as crianças dos personagens e ampliando a dimensão lúdica da contação.

A proposta também evidencia a valorização da imaginação infantil por meio de elementos incompletos ou abertos à interpretação. No relato, destaca-se que o gato apresentado em uma das estações “não tinha rosto”, permitindo que “cada criança [...] imaginava o rosto do gato”. Esse recurso revela uma concepção de contação que não entrega todos os elementos prontos, mas cria espaços para que as crianças completem a narrativa com sua imaginação. Abramovich (1997) ressalta que ouvir histórias possibilita à criança imaginar cenários, personagens e situações, construindo imagens próprias a partir da narrativa. Assim, o uso de elementos sugestivos, em vez de representações totalmente definidas, potencializa a participação imaginativa dos ouvintes.

Além disso, o deslocamento das crianças pelas estações indica uma contação organizada como experiência coletiva e interativa. O relato evidencia que o grupo “ia acompanhando” o percurso e que havia uma preocupação com a organização para que “todo mundo conseguisse ver”. Esse aspecto reforça o caráter compartilhado da contação, em que a narrativa é vivenciada coletivamente. Busatto (2012) enfatiza que a contação de histórias constitui um momento de encontro e partilha, no qual a experiência narrativa se constrói na interação entre mediador e ouvintes. No circuito literário, essa interação é intensificada pela movimentação do grupo e pela exploração conjunta dos cenários.

Observa-se ainda que a proposta exigiu adaptações conforme o tamanho das turmas e o espaço disponível, o que evidencia uma mediação flexível e sensível ao contexto. A entrevistada menciona que, com turmas menores, o deslocamento era mais fácil, enquanto com grupos maiores havia reorganizações para garantir a visualização das estações. Esse aspecto demonstra que o modo de contar histórias não se configura como prática rígida, mas como construção dinâmica que se ajusta às condições do ambiente e às características do público.

De modo geral, o circuito literário descrito caracteriza-se como um modo de contar histórias interativo, organizado em estações, que incorpora a dramatização, utilizando o espaço como elemento narrativo e valoriza a imaginação das crianças. Essa configuração amplia a experiência da contação, transformando-a em vivência sensorial e participativa. Assim, a proposta aproxima-se da concepção defendida por Abramovich (1997), Busatto (2012) e Sisto (2010), segundo a qual a contação de histórias deve favorecer o encantamento, a imaginação e a participação ativa, constituindo-se como experiência estética compartilhada que envolve corpo, espaço e narrativa.

Observa-se, ao longo dessa fase, um movimento de transformação nos modos de contar histórias, que passam a assumir novas configurações tanto na organização do espaço quanto na preparação da narrativa e do ambiente. As contações deixam de se apoiar apenas na oralidade e em recursos pontuais e passam a incorporar planejamento mais estruturado, ambientação temática e estratégias interativas, configurando um modo particular de mediação das histórias. Essas práticas revelam a construção progressiva de uma estrutura metodológica para a contação de histórias, marcada pela intencionalidade pedagógica, pela valorização da participação das crianças e pela exploração do espaço como elemento narrativo.

Esse movimento torna-se especialmente evidente na experiência do circuito literário inspirado em *Alice no País das Maravilhas*, em que a história é organizada em estações e as crianças percorrem os diferentes episódios da narrativa. Tal proposta indica um avanço em relação às contações anteriores, ao integrar ambientação, dramatização, deslocamento e interação, evidenciando uma ampliação das estratégias de mediação. Nesse sentido, a prática observada aponta para a consolidação de um modo de contar histórias mais elaborado, que passa a orientar a organização das contações e a influenciar as experiências desenvolvidas na fase seguinte.

Esse processo dialoga com a compreensão de que a contação de histórias se constrói também pela experimentação e pela reflexão sobre a prática. Ao longo dessa fase, as mediadoras testam diferentes recursos, reorganizam o espaço, criam atividades posteriores à narrativa e ampliam a participação das crianças, configurando um repertório metodológico que se fortalece

progressivamente. Assim, o ato de contar histórias no CELLIJ deixa de ser apenas uma atividade pontual e passa a constituir-se como prática formativa, que articula planejamento, mediação e interação.

O cerne desta tese reside justamente na análise de como o ato de contar histórias foi ofertado ao longo dos 25 anos de existência do CELLIJ, refletindo sobre suas práticas e suas contribuições teóricas para a formação de mediadores de leitura. As mudanças observadas nesta fase indicam a necessidade de elaborar novas estratégias de contação, que passam a orientar o trabalho desenvolvido posteriormente e contribuem para a consolidação de um modo próprio de mediação narrativa no contexto do CELLIJ.

Dessa forma, as experiências analisadas neste subcapítulo evidenciam um momento de transição, no qual a contação de histórias se expande em termos metodológicos e passa a incorporar maior intencionalidade na organização das práticas. É na sistematização das histórias em eixos temáticos e na criteriosa seleção dos textos que se evidencia uma mudança entre as fases. Na Primeira Fase, predominavam histórias já conhecidas pelas crianças; na Segunda Fase, observa-se a ampliação do repertório, com a inclusão de textos pouco conhecidos pelo público. Nesse movimento, os recursos e técnicas utilizados não apenas se mantêm, como também são ampliados e aperfeiçoados, indicando um avanço na organização metodológica das sessões de contação de histórias. Esse movimento prepara o terreno para a fase seguinte, marcada pela ampliação das estratégias de mediação e pela consolidação de modos de contar histórias mais sistematizados. Passemos, portanto, a analisar, no tópico seguinte, o que dizem os contadores de histórias da Segunda Fase.

#### 4.2.2 O que diz a contadora de história da Segunda Fase

As transformações observadas nos modos de contar histórias, discutidas no subcapítulo anterior, indicam um movimento de transição no qual a contação passa a incorporar planejamento, ambientação e maior participação das crianças. Esse processo, evidenciado nas experiências com diferentes práticas narrativas, abre caminho para a consolidação do ato de contar na fase seguinte. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como os próprios contadores de histórias percebem essa etapa e quais elementos consideram constitutivos de sua formação e atuação. A análise das falas da entrevistada Cellijete V.S. permite identificar aspectos centrais desse período, especialmente no que se refere à formação do contador, ao

planejamento das contações e à articulação entre leitura em voz alta, narração oral e expressão artística.

Ao rememorar sua trajetória no CELLIJ, a entrevistada destaca o espaço como formativo e decisivo para sua constituição como contadora de histórias, demonstrando o caráter experiencial da prática. Em sua fala, observa-se que o contato com o acervo, com os grupos de pesquisa e com a prática da Hora do Conto foram elementos determinantes para essa formação:

Eu tive bons momentos no CELLIJ, desde que eu fiz a faculdade. [...] Foi lá que eu me descobri contadora de histórias, fui lá que eu pude me aproximar muito dos livros de literatura infantil [...] e foi lá que eu comecei a me apaixonar pela Literatura Infantil, pela narração de histórias e me descobri lá, nesse campo da literatura. (Cellijete V.S.)

Esse depoimento evidencia que a formação do contador de histórias se constrói na articulação entre experiência prática, estudo teórico e vivência estética com a literatura. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Regina Machado, ao afirmar que a arte de contar histórias envolve o exercício da escuta, da palavra e da experiência sensível, sendo um processo formativo que se constrói no contato com os textos e com o público (Machado, 2015). Nesse sentido, o CELLIJ aparece como espaço de experimentação e descoberta, no qual a contação de histórias se consolida como prática de formação leitora e também como campo de atuação.

Além disso, a fala da entrevistada indica que a rotina no espaço envolvia não apenas a contação, mas também atividades de organização, estudo e planejamento, indicando uma prática estruturada e coletiva. A entrevistada descreve:

Enquanto bolsista a minha rotina era ficar lá na salinha [...] a gente atendia, fazia os agendamentos das escolas [...] ali a gente tinha possibilidade de estudar, de estar junto das pesquisas, dos artigos e dos livros. [...] participando do projeto Hora do Conto. Então a gente anteriormente planejava as histórias que a gente iria contar [...] a gente confeccionava o que precisava, estudava, planejava. Se preparava ao máximo para receber essas crianças. (Cellijete V.S.)

O planejamento prévio das contações revela uma mudança importante em relação à espontaneidade inicial observada na fase anterior, indicando maior intencionalidade na organização das práticas. Para Matos e Sorsy (2009), o ofício do contador de histórias envolve preparação, estudo do texto e definição de estratégias narrativas, uma vez que a contação não se limita à improvisação, mas exige domínio da narrativa e sensibilidade na mediação com o público. Assim, o planejamento mencionado pela entrevistada revela a construção de uma prática mais consciente e estruturada, alinhada à formação do contador de histórias.

Outro aspecto relevante refere-se à predominância inicial da leitura em voz alta, que posteriormente se amplia para outras formas de mediação. A entrevistada destaca: “A princípio a gente contava somente com a leitura em voz alta [...] antigamente a gente falava muito em leitura em voz alta [...] hoje a gente fala muito em mediação. Mudou bastante” (Cellijete V.S.).

Esse trecho revela a transição conceitual e metodológica no campo da contação de histórias, na qual a leitura em voz alta passa a ser compreendida como uma das possibilidades de mediação. Yunes (2012) ressalta que contar e ler histórias constituem práticas complementares, que articulam escuta, interpretação e partilha de sentidos. Dessa forma, a passagem da leitura em voz alta para a mediação amplia o papel do contador, que deixa de apenas ler o texto para construir uma experiência narrativa com o público.

A fala da entrevistada também mostra a inserção da dimensão artística na contação, especialmente a partir da aproximação com o teatro e com a expressão corporal. Esse movimento marca uma ampliação das práticas utilizadas:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Aproveitando que eu fazia teatro [...] comecei ainda bolsista a ministrar algumas aulas de teatro para as outras meninas. Preparar a expressão corporal, a vocal [...] do entendimento do texto, de roteirizar esse texto e aí a gente começou também a colocar algumas histórias orais, sem a necessidade tanto do livro. (Cellijete V.S.)</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A incorporação da expressão corporal, vocal e da roteirização indica uma concepção de contação que integra diferentes linguagens. Moraes (2012) destaca que contar histórias é também “brincar com as palavras”, envolvendo corpo, voz e imaginação na construção da narrativa. Nessa perspectiva, a dimensão teatral mencionada pela entrevistada amplia a expressividade do contador e fortalece o caráter performático da contação.

Além disso, observa-se que a entrevistada assume, posteriormente, o papel de orientadora, sempre supervisionada pela coordenadora do CELLIJ. Isso mostra a preocupação com a continuidade formativa de V.S dentro do próprio espaço. Ela relata: “Enquanto mestranda [...] eu fui para o outro lado. Como bolsista participava da *Hora do Conto* e agora eu comecei a participar [...] orientando, trazendo um pouco da minha pesquisa [...] trazendo essa parte também artística” (Cellijete V.S.).

Esse movimento demonstra a consolidação da formação do contador como processo contínuo, no qual o sujeito passa de aprendiz a formador. Maciel (2019) destaca que cada contador constrói seu modo próprio de narrar, resultado de experiências, estudos e práticas acumuladas ao longo do tempo. Assim, a trajetória descrita pela entrevistada evidencia esse percurso formativo, no qual a experiência adquirida é compartilhada com novos mediadores.



De modo geral, as falas da entrevistada Cellijete V.S. revelam que a Segunda Fase do CELLIJ se caracteriza pela consolidação de práticas mais estruturadas de contação de histórias, com planejamento prévio, estudo das narrativas, incorporação da leitura em voz alta (Bajar, 2014), experimentações com histórias orais e inserção da dimensão artística. Observa-se, ainda, a formação de contadores dentro do próprio espaço, em um movimento contínuo de aprendizagem e compartilhamento de saberes. Assim, a contação de histórias, nesse período, configura-se como prática formativa que articula teoria, experiência e criação, evidenciando a construção de um modo próprio de mediação narrativa no contexto do CELLIJ.

#### 4.3 A TERCEIRA FASE DO CELLIJ (2012-2022): AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA INCORPORADAS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E OS MODOS DE FAZER

As análises da Segunda Fase evidenciaram a consolidação de práticas mais estruturadas de contação de histórias, marcadas pelo planejamento prévio, pela articulação entre leitura em voz alta (Bajar, 2014) e narração oral, bem como pela incorporação de elementos expressivos oriundos do teatro e de outras linguagens artísticas. Nesse contexto, o CELLIJ se constituiu como um espaço formativo, no qual os mediadores ampliavam gradativamente suas estratégias narrativas e desenvolviam modos próprios de contar histórias. Esse movimento sinaliza a transição para uma nova etapa, caracterizada pela diversificação do repertório literário, pela ampliação das propostas de mediação e pela presença mais evidente de obras da literatura infantil contemporânea.

A Terceira Fase configura-se, portanto, como um momento de expansão das práticas de contação, no qual o repertório assume papel central na organização das experiências narrativas. Esse período é marcado pela inauguração da Biblioteca Infantil de Presidente Prudente (BIP), primeira biblioteca infantil da Unesp, que passa a integrar de forma sistemática as práticas mediadas pelo CELLIJ. A partir dessa fase, a visita à BIP torna-se parte constitutiva das vivências com as crianças, funcionando como momento de continuidade e aprofundamento da experiência literária, com livre acesso ao acervo disponível.

Em cada ciclo temático, a bibliotecária da BIP, em parceria com os mediadores, selecionava previamente obras que dialogavam com as temáticas trabalhadas nas contações. Esses livros eram organizados em espaços estratégicos, de modo a favorecer a visualização e o manuseio pelas crianças. Assim, após ouvirem as histórias, elas tinham a oportunidade de ampliar sua experiência por meio do contato com outras obras que retomavam a mesma temática, apresentavam o mesmo autor ou exploravam personagens e universos narrativos

semelhantes, fortalecendo as relações entre os textos e incentivando a exploração autônoma do acervo.

Para compreender essa etapa, foi realizada a análise das respostas à pergunta: Quais histórias você se recorda de ter contado durante sua participação? As narrativas mencionadas pelas participantes evidenciam a diversidade de obras trabalhadas, incluindo contos clássicos, releituras contemporâneas, poemas, lendas e histórias da literatura infantil brasileira e internacional. O quadro a seguir apresenta a sistematização dessas respostas.

Quadro 17 – Histórias mencionadas pelos contadores da Terceira Fase

| <b>Categoria</b>                              | <b>Histórias mencionadas</b>                                                                                                                                                                      | <b>Respondentes</b>                 |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| Contos clássicos e releituras                 | <i>Chapeuzinho Vermelho; Chapeuzinho Amarelo; Chapeuzinhos Coloridos; Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante; A Verdadeira História do Lobo Mau; João esperto, leva o presente certo;</i> | Cellijete 1, 13, 16, 22, 37, 24     |
| Narrativas com bruxas e elementos fantásticos | <i>O caldeirão da bruxa; Uxa, ora fada, ora bruxa; Bruxa Salomé; O que aconteceu no caldeirão da bruxa</i>                                                                                        | Cellijete 15, 31, 37                |
| Narrativas contemporâneas ilustradas          | <i>O Grúfalo; A parte que falta; A parte que falta encontra o Grande O; Julian é uma sereia; Sou humano; Vamos dormir?; A Árvore Generosa</i>                                                     | Cellijete 17, 18, 19, 37            |
| Literatura infantil brasileira                | <i>Menina bonita do laço de fita; A bolsa amarela; O sanduíche da Maricota; Quem soltou o Pum; Obax; Pedro e Tina; Faca sem ponta; Galinha sem pé</i>                                             | Cellijete 24, 33, 37, 40, 41        |
| Narrativas tradicionais e contos populares    | <i>Festa no céu; O rabo do macaco; Lenda da Catirina e Pai Francisco; Adivinha quem foi o miolo do boi</i>                                                                                        | Cellijete 37, 41, 46                |
| Narrativas do cotidiano e humor               | <i>Dona Zulmira vai ao circo; O circo; Uma do palhaço; A história dos pingos; A casa sonolenta; Guilherme Augusto Araújo Fernandes; A largatixa que chorava</i>                                   | Cellijete 1, 14, 20, 24, 26, 34, 42 |
| Poesias e outras produções                    | <i>Amar elo; poemas; Proferição de poesias; Turma da Mônica</i>                                                                                                                                   | Cellijete 17, 18, 16, 46            |

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A sistematização das respostas evidencia a ampliação do repertório narrativo na Terceira Fase, aspecto que será analisado na sequência, considerando a diversidade de gêneros, autores e propostas de mediação presentes nas práticas de contação de histórias.

Com o objetivo de compreender os modos de contar histórias desenvolvidos na Terceira Fase, foram analisados registros fotográficos das práticas realizadas entre os anos de 2012 e 2019. As imagens documentam diferentes momentos das contações, incluindo leitura em voz alta (Bajar, 2014), ambientação temática, uso de recursos expressivos, dramatizações,

corredor de inferência e atividades realizadas após a narrativa. Esses registros permitem observar a organização das práticas e as estratégias adotadas pelos mediadores, evidenciando a estruturação da contação de histórias em etapas que envolvem preparação, apresentação da narrativa, participação do público e desdobramentos posteriores. A seguir, apresentam-se as imagens que ilustram essas práticas, as quais serão analisadas com o intuito de identificar as características do modo de contar histórias na Terceira Fase.

Figura 26 – Ciclo temático *Festa no Céu* com utilização do corredor de inferência durante a mediação da história (2018)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

As contações eram organizadas em ciclos temáticos, como *Festa no céu*, *Chapeuzinhos*, *Circo* e *Cordel*, por exemplo. Essa estrutura indica planejamento mais amplo, no qual diferentes atividades se articulam em torno de uma temática comum. Observa-se que a contação é acompanhada de ambientação do espaço, atividades de aquecimento, dramatizações e orientações para uso do acervo. Esse formato revela a consolidação de um modelo de mediação mais abrangente, no qual a contação de histórias se integra à formação do leitor e à exploração da biblioteca.

Figura 27 – Contação de histórias do ciclo *Chapeuzinhos* com participação das crianças caracterizadas e visita ao acervo da BIP após a narrativa (2018)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A ambientação era planejada de acordo com a temática de cada ciclo, que geralmente se estendia por cerca de dois a três meses. Durante esse período, todo o espaço da BIP - incluindo a sala de contação e o corredor de acesso utilizado pelas crianças - era organizado e decorado com objetos e painéis que remetiam a aspectos das histórias e ao tema que seria trabalhado ao longo da visita ao Centro.

Figura 28 – Introdução da história com uso do flanelógrafo e ambientação temática da BIP – Ciclo *Circo* (2019)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Figura 29 – Contação de história em simples narrativa com painel temático, atividade posterior e orientações para uso da BIP – Ciclo *Cordel* (2019)

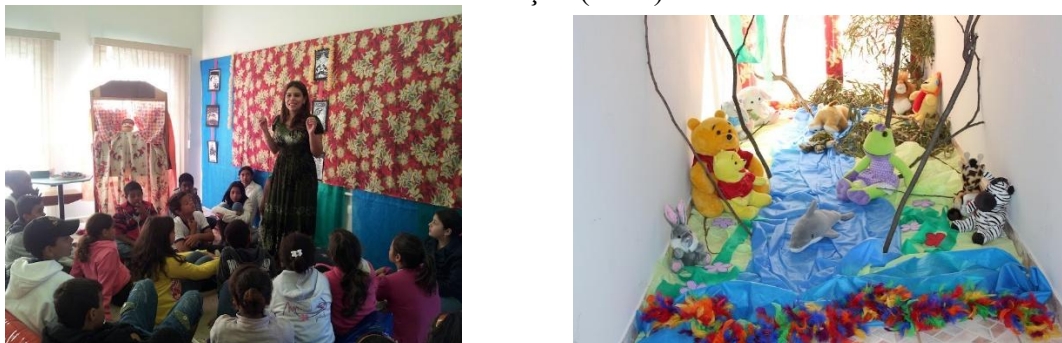


Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Para motivar a participação das crianças nas práticas, eram desenvolvidas diversas ações com o objetivo de envolvê-las desde o início da atividade. Nessa perspectiva, Cosson (2018) destaca que, na sequência básica do letramento literário, a motivação constitui uma estratégia criativa do mediador para iniciar a interação entre os ouvintes e a obra. Segundo o autor, essa etapa “prepara o leitor para receber o texto” e exerce “influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura” (Cosson, 2018, p. 56).



Figura 30 – Contação de histórias com utilização do Corredor de Inferência como estratégia de mediação (2013)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Outra forma de instigar e motivar a participação das crianças era o uso do Corredor da Inferência como atividade inicial de envolvimento. Essa ambientação funcionava como um convite à curiosidade e à antecipação da história, conforme se observa na sequência de imagens a seguir.

Figura 31 – Corredor de inferência articulado à contação de histórias com alunos do curso de Pedagogia (2016)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A presença do denominado “Corredor de Inferência”, que aparece articulado à contação de histórias e às atividades posteriores. Esse recurso evidencia uma preocupação com a construção da compreensão leitora por meio da movimentação das crianças e da exploração interpretativa da narrativa. Ao percorrer o corredor, os participantes são convidados a retomar elementos da história, antecipar acontecimentos e construir sentidos coletivamente. “Quando os alunos inferem e predizem, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter” (Giotto; Souza, 2010, p. 76). Desta forma, o Corredor de Inferência funcionava para que as crianças inferissem o que poderia ter na sala de contação,

antes mesmo de entrar na história em si. Essa estratégia reforça o caráter interativo da contação e aproxima-se da concepção de mediação defendida por Machado (2015), ao destacar que o ato de contar histórias envolve escuta ativa e participação do público na construção da narrativa.

Figura 32 – Utilização do corredor de inferência seguida de brincadeira relacionada à narrativa após a contação (2017)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Além do uso do Corredor da Inferência como prática de motivação, os mediadores recorriam à técnica de aquecimento proposta por Matos e Sorsy (2009), com o objetivo de conduzir as crianças do mundo cotidiano para a atmosfera de encantamento própria das narrativas. Para as autoras, “o principal objetivo do aquecimento é catalisar a atenção em torno da palavra do contador, criando uma atmosfera de unidade de grupo. Fazer com que a atenção se mantenha durante todo o tempo da apresentação é requisito importante da arte de contar histórias” (Matos; Sorsy, 2009, p. 57). Nesse sentido, o aquecimento funciona como um momento de transição, pois, conforme explicam as autoras, ele “faz ligação entre dois mundos e dois tempos. De um lado o mundo da realidade física, concreta e tangível (...). De outro lado, o mundo maravilhoso, construído com a mesma substância dos sonhos” (Matos; Sorsy, 2009, p. 128). Assim, por meio de fórmulas de introdução, cantigas, gestos ou pequenas interações iniciais, os mediadores criavam condições para a escuta atenta, uma vez que tais recursos “cumpram sua função de nos transportar para o espaço e tempo mágicos” (Matos; Sorsy, 2009, p. 135), favorecendo o envolvimento das crianças com a história a ser contada.

Figura 33 – Uso da peneira como recurso de contação e exploração do acervo da BIP em ambiente temático da história (2016)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Figura 34 – Uso da peneira como atividade de aquecimento e preparação para a escuta da história (2018)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Outro elemento significativo refere-se ao uso de recursos variados, como peneira, flanelógrafo, painéis e materiais manipuláveis. As imagens que apresentam a peneira como aquecimento para a história indicam a introdução de momentos preparatórios antes da contação, com o objetivo de envolver as crianças e ativar a escuta. Esse procedimento demonstra a organização da contação em etapas, incluindo introdução, desenvolvimento e atividade posterior. Matos e Sorsy (2009) ressaltam que o contador de histórias organiza sua prática de forma intencional, utilizando recursos que favoreçam a atenção e a participação do público. Assim, o uso desses materiais evidencia a ampliação das estratégias metodológicas adotadas na Terceira Fase.



Figura 35 - Leitura em voz alta seguida de atividade de compreensão e expressão após a narrativa (2012)



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Durante a história, muitas vezes era utilizada a técnica da leitura em voz alta, ou a proferição que de acordo com Bajard (2014) é o “dizer” o texto em “voz alta” colocando nele o sentido que se quer transmitir, acompanhada de atividades após a história, indicam a permanência dessa estratégia como uma das bases da mediação. Nesse formato, a leitura é seguida por propostas de interpretação e criação, sugerindo que a contação não se encerra na escuta, mas se desdobra em práticas que favorecem a compreensão e a participação das crianças. Esse procedimento dialoga com a perspectiva de que a leitura em voz alta constitui importante forma de mediação literária, pois cria um espaço coletivo de escuta e compartilhamento de sentidos, conforme destacam Matos (2014) e Yunes (2012), ao ressaltarem que a contação de histórias envolve a construção de uma experiência estética que se prolonga em diferentes formas de interação com o texto.

Figura 36 – Momento de contação de histórias com turma atendida durante visita ao espaço do CELLIJ/BIP (2014)



Fonte: Dados da pesquisa (2026)



Figura 37 – Dramatização da narrativa com mediação e exploração do acervo da BIP em espaço ambientado (2016)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

As imagens também nos mostram a presença de dramatizações e ambientações temáticas, especialmente nos registros realizados na BIP, nos quais o espaço é decorado de acordo com a história trabalhada. Observa-se o uso de cenários, painéis e objetos que dialogam com a narrativa, além da participação das crianças em brincadeiras relacionadas ao enredo. Esse tipo de organização indica que o ambiente passa a integrar a contação como elemento narrativo, favorecendo a imersão no universo ficcional. Moraes (2012) destaca que a contação de histórias pode explorar o espaço, o corpo e os objetos como recursos expressivos, ampliando a experiência lúdica e simbólica da narrativa. Nesse sentido, a ambientação temática observada nas imagens evidencia a consolidação de práticas que transformam o espaço em extensão da história.

Figura 38 – Dramatização da história em espaço decorado tematicamente na BIP (2017)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A participação ativa das crianças em atividades após a narrativa, como brincadeiras, dramatizações e exploração do acervo da BIP. Observa-se, por exemplo, crianças utilizando capas no ciclo dos “Chapeuzinhos coloridos”, além da circulação pelo espaço decorado após a contação, as crianças se sentiam participantes da história, elas incorporavam e se identificavam com algumas das personagens apresentadas durante a história. Essas ações indicam que a experiência narrativa se prolonga para além da escuta, envolvendo o corpo e a imaginação dos

participantes. Maciel (2019) afirma que cada contação pode assumir diferentes formatos, dependendo das escolhas do contador e das características do público, o que se evidencia na diversidade de propostas observadas nas imagens.

Figura 39 – Atividades de exploração da narrativa realizadas após a contação de histórias (2015)



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Após a contação, as crianças exploravam o acervo da BIP e realizavam atividades relacionadas à história apresentada. Para esse momento, os mediadores previamente selecionavam livros com a mesma temática trabalhada ao longo da vivência, possibilitando que as crianças estabelecessem relações entre os textos. Essa prática favorecia a construção de conexões fundamentais para a compreensão leitora, uma vez que “conexões texto-leitor, texto-texto e texto-mundo são estratégias básicas para a compreensão. Leitores também fazem conexões com a natureza dos textos e as características literárias [...]” (Giroto; Souza, 2010, p. 69-70). As autoras destacam ainda a importância de considerar elementos como gênero, formato, autor, estrutura textual, palavras-sinal, estilo de escrita e características da literatura para aprofundar a leitura e ampliar os sentidos construídos pelos leitores. Além disso, esse momento posterior à narrativa também cumpria a função de encerramento da experiência, conduzindo gradualmente as crianças de volta ao cotidiano, pois, como afirmam Matos e Sorsy (2013, p. 152), “finalizar o conto é trazer os ouvintes de volta à terra firme, é lembrá-los de sua existência”.

A análise dos registros da Terceira Fase nos indica a consolidação de um modo de contar histórias mais estruturado e metodologicamente organizado, no qual a contação passa a ser concebida como um processo composto por diferentes etapas. As imagens revelam a presença de momentos de acolhimento e aquecimento, leitura em voz alta e narração oral, utilização de recursos expressivos, dramatizações, corredor de inferência e atividades posteriores à história, além da exploração do acervo da BIP em ambientes temáticos. Observa-

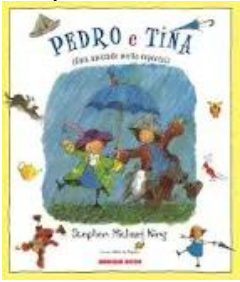
se, portanto, a ampliação das estratégias de mediação, com maior intencionalidade na preparação do espaço e na condução da narrativa, favorecendo a participação ativa das crianças e a construção coletiva de sentidos. Esse conjunto de práticas indica a maturidade das ações desenvolvidas no CELLIJ, nas quais a contação de histórias se articula à formação do leitor e à vivência literária em diferentes dimensões: escuta, imaginação, movimento e interação com os livros. A partir dessas evidências, torna-se pertinente analisar, no subcapítulo seguinte, o modo de contar na Terceira Fase, buscando compreender, a partir de fontes documentais, como as histórias eram desenvolvidas na prática.

#### 4.3.1 Modos de contar na Terceira Fase

Este subcapítulo apresenta e analisa práticas de contação de histórias desenvolvidas na Terceira Fase do CELLIJ, com base em registros sistematizados das visitas escolares realizadas nos anos de 2017, 2018 e 2019. A partir das fichas de acompanhamento e dos relatórios elaborados pelos mediadores, torna-se possível compreender com maior detalhamento a organização das ações, os roteiros adotados, as estratégias de mediação e as formas de participação das crianças durante as contações. Esses documentos evidenciam não apenas o planejamento das atividades, mas também as impressões dos mediadores e das professoras acompanhantes, permitindo observar como a contação de histórias se configurava como prática formativa voltada à ampliação do repertório literário e ao desenvolvimento da compreensão leitora.

A seguir trazemos a descrição de uma contação de história apresentado pela Cellijete B.A. durante a entrevista.

Quadro 18 - Contação de história: *Pedro e Tina* (CELLIJ, 2017)

| Elemento         | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nome da história | <p><i>Pedro e Tina</i>. Stephen Michael King. Tradução de Gilda de Aquino. Brinque-Book. 1999.</p>  <p>Fonte: <a href="https://m.media-amazon.com/images/I/51Oe8wGI-SL. SX342 SY445 ML2 .jpg">https://m.media-amazon.com/images/I/51Oe8wGI-SL. SX342 SY445 ML2 .jpg</a></p> |

| Elemento                 | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Enredo</b>            | A narrativa apresenta duas crianças com comportamentos contrastantes. Enquanto um personagem realiza as ações consideradas corretas, o outro faz o oposto, evidenciando diferenças entre suas atitudes. Ao longo da história, essas oposições estruturam o desenvolvimento narrativo e favorecem a comparação entre os personagens, permitindo a reflexão sobre comportamentos e escolhas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Técnica utilizada</b> | Simples narrativa com uso de objetos. Contação dialogada com interpretação de personagens; uso de objetos simbólicos como elementos de inferência; ambientação temática; chamadinha sonora; uso das estratégias de leitura com registro de inferências; construção de gráfico organizador; exploração posterior do livro na biblioteca.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Desenvolvimento</b>   | A contação foi organizada coletivamente, com alternância de papéis entre as mediadoras, que interpretavam tanto Pedro quanto Tina. O ambiente foi previamente preparado com elementos simbólicos, incluindo um arco-íris que despertava a curiosidade das crianças e iniciava o diálogo sobre a história. Também foram dispostos objetos que funcionavam como pistas para inferências. Como chamadinha da história, utilizou-se uma mangueira que produzia som, enquanto as crianças fechavam os olhos, simbolizando a chegada da narrativa. Durante a contação, estruturada em forma de diálogo entre os personagens, as crianças participaram principalmente por meio da escuta atenta, sem interferências diretas. A narrativa enfatizou as diferenças entre Pedro e Tina, exploradas por meio da interpretação das mediadoras e dos objetos associados aos personagens, como chapéus e guarda-chuva. |
| <b>Atividade</b>         | Após a contação, foi elaborado coletivamente um gráfico organizador destacando as diferenças entre os personagens, com o objetivo de retomar a narrativa e sistematizar a compreensão das crianças. Em alguns momentos, também eram registradas previamente hipóteses levantadas a partir dos elementos expostos no ambiente, que posteriormente eram retomadas para verificação. Na sequência, o livro da história era apresentado e as crianças eram convidadas a visitar a biblioteca, onde podiam explorar a obra e interagir com os objetos utilizados na contação, como os chapéus do personagem Pedro e o guarda-chuva da Tina.                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Avaliação</b>         | A contação foi marcada pelo envolvimento das crianças, especialmente pela curiosidade despertada pela ambientação e pelos objetos de inferência. A escuta atenta durante o diálogo entre os personagens e a participação na construção do gráfico organizador evidenciaram a compreensão da narrativa. A continuidade da experiência na biblioteca ampliou a interação com o livro e fortaleceu a memória do momento, promovendo conexão entre a história, os objetos e o espaço de leitura.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A contação da história *Pedro e Tina* incorpora de forma mais sistematizada as estratégias de compreensão leitora propostas por Cyntia Girotto e Renata Junqueira de Souza (2010). Diferentemente das fases anteriores, nas quais predominava a ênfase na performance da contação, observa-se, nesse momento, uma organização intencional do antes, durante e

depois da história, articulando a narrativa oral a procedimentos que favorecem a construção ativa da compreensão.

No momento inicial, a preparação do ambiente com objetos simbólicos, como o arco-íris, o guarda-chuva e outros elementos relacionados à narrativa, mobiliza a ativação de conhecimentos prévios e a inferência do tema, as crianças ao se depararem com esses elementos no cenário, são instigadas a deduzirem sobre o que está por vir. Ao serem convidadas a observar os elementos e a antecipar o que poderia acontecer na história, as crianças são inseridas em um processo de leitura antes mesmo do início da narrativa. Esse movimento dialoga com Girotto e Souza (2010), quando destacam que a compreensão se constrói a partir da mobilização do que o leitor já sabe, sendo a antecipação uma estratégia que orienta a leitura e favorece o engajamento. O relato da Cellijete B.A. evidencia essa prática quando menciona que “a gente pensou em deixar os elementos que as crianças pudessem inferir coisas [...] elas olham para os elementos e elas vão conectar com os conhecimentos delas”, indicando uma mediação intencional voltada à construção de sentido.

A chamada da história, realizada por meio do som da mangueira e do convite para que as crianças fechassem os olhos, também pode ser interpretada como uma estratégia de preparação para a leitura, criando um clima de atenção e expectativa (Matos e Sorsy, 2009; Sisto, 2012; Girardello, 2014). Embora não constitua diretamente uma estratégia cognitiva, esse recurso contribui para a disposição dos ouvintes, favorecendo o foco e a escuta ativa, condição necessária para o desenvolvimento das estratégias de compreensão durante a narrativa.

Figura 40 - Contação de história *Pedro e Tina* (2017)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Durante a contação, estruturada em forma de diálogo entre os personagens, observa-se a valorização da escuta atenta e da construção de significados a partir das diferenças entre Pedro e Tina. Mesmo sem participação oral direta das crianças nesse momento, a mediação aposta na compreensão inferencial, pois a narrativa apresenta comportamentos contrastantes



que exigem comparação e interpretação. Essa organização favorece a estratégia de inferência, definida por Girotto e Souza (2010) como o processo pelo qual o leitor vai além das informações explícitas, estabelecendo relações e deduções a partir do texto. Ao destacar que “Pedro e Tina eram muito diferentes e um fazia as coisas corretamente e o outro fazia tudo ao contrário”, a mediadora enfatiza elementos que convidam as crianças a construir significados comparativos ao longo da narrativa.

No momento posterior à contação, a elaboração coletiva de um gráfico organizador evidencia o uso da estratégia de síntese, que de acordo com Girotto e Souza (2010, p. 103), “permite-nos atribuir sentido às informações importantes”. Ao retomar as diferenças entre os personagens, o grupo reorganiza as informações principais da história, selecionando aspectos relevantes e sistematizando a compreensão. Esse procedimento aproxima-se do que Girotto e Souza (2010) definem como síntese, isto é, a capacidade de reorganizar as ideias centrais após a leitura, construindo uma compreensão global do texto. A construção coletiva do gráfico, portanto, não se limita a uma atividade de fechamento, mas configura-se como uma estratégia de compreensão leitora.

Figura 41 - Gráfico organizador da história *Pedro e Tina* (2017)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Além disso, o registro das hipóteses levantadas antes da contação e sua retomada ao final indicam a articulação entre previsão e confirmação, reforçando o caráter processual. Ao comparar o que foi antecipado com o que ocorreu na narrativa, as crianças são convidadas a monitorar a própria compreensão, outra dimensão importante das estratégias apontadas por Girotto e Souza (2010). Esse movimento demonstra que a contação passa a ser compreendida como prática mediada, na qual o entendimento do texto narrado é construído progressivamente.

A finalização com a apresentação do livro e a ida à biblioteca BIP amplia essa experiência, conectando a narrativa oral ao objeto livro e fortalecendo a relação das crianças com a leitura. Ao disponibilizar os objetos utilizados durante a contação no espaço da biblioteca, a mediação também favorece a retomada das partes da história, como uma espécie de síntese (Giroto e Souza, 2010), contribuindo para a consolidação da compreensão e da memória narrativa.

Figura 42 - Ambientação da BIP durante o ciclo *Pedro e Tina* (2017)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Na imagem, observa-se que, após a contação, as crianças eram convidadas a visitar a biblioteca, onde podiam explorar o acervo e interagir com os objetos utilizados durante a narrativa, como os chapéus do personagem Pedro e o guarda-chuva da Tina. Nas prateleiras, as crianças buscavam livremente os livros, enquanto, sobre as estantes, estavam dispostos chapéus contendo diversas poesias. Cada criança podia escolher um dos textos e, se desejasse, realizar a leitura em voz alta para os colegas, ampliando as possibilidades de participação e compartilhamento da experiência literária. Além disso, no centro da BIP havia um chapéu enorme de papel pendurado no teto com palavras coladas que remetiam à história de Pedro e Tina, recurso que reforçava a ambientação temática e estimulava a retomada dos elementos narrativos apresentados durante a contação.

Desse modo, a contação de *Pedro e Tina* evidencia um momento de transição no CELLIJ, em que a narrativa oral passa a incorporar, de maneira mais consciente, as estratégias de compreensão da história. A ativação de conhecimentos prévios, a conexão, a inferência e a síntese aparecem articuladas ao planejamento da contação, indicando a apropriação das contribuições de Giroto e Souza (2010). Essa organização revela que, na Terceira Fase, a contação de histórias deixa de ser apenas uma prática de mediação cultural e passa a constituir-se também como espaço intencional de desenvolvimento da compreensão do texto ouvido, aproximando a escuta da narrativa das práticas de leitura orientadas.

Trazemos, a seguir, mais uma mostra de como ocorriam as contações de histórias no CELLIJ durante a Terceira Fase. No ano de 2018, o Centro passou a adotar fichas de registro dos atendimentos realizados. Nesta pesquisa, não foi possível afirmar se essa prática já havia sido utilizada em anos ou fases anteriores, uma vez que, no levantamento documental empreendido, não foram encontradas fontes que evidenciassem a existência desses registros.

A ficha era composta pelos seguintes campos: nome da escola, turma, número de crianças presentes, professores/acompanhantes, nome, função/cargo e e-mail/telefone. Além disso, incluía as questões: “Tem interesse em participar de formações para mediadores de leitura no CELLIJ?” e “De que forma essa experiência de hoje com contação de história e com a Biblioteca Infantil vai colaborar em seu trabalho dentro ou fora da sala de aula?”. O documento previa espaços para mais de uma resposta, considerando todos os adultos que acompanhavam a visita juntamente com as crianças. No verso da folha, havia ainda um registro manuscrito com o relatório e a descrição do desenvolvimento das ações, bem como as impressões dos mediadores do CELLIJ responsáveis pelo atendimento da contação de história.

No dia 3 de abril de 2018, uma terça-feira, foi atendida a escola E.M. Rotariano Antônio Zacarias, com a turma do 5º ano A, composta por 25 alunos, acompanhados pela professora Rosemari e pela tutora Joyce. Ambas indicaram, na ficha, interesse em participar de formações para mediadores de leitura oferecidas pelo CELLIJ.

Ao descrever de que forma a experiência com a contação de histórias e com a Biblioteca Infantil contribuiria para sua prática pedagógica, a professora Rosemari afirmou: “Auxiliar no desenvolvimento da imaginação e criatividade, assim como interpretação de histórias (leitura), incentivá-las ao gosto pela leitura” (Relatório dos mediadores, 2018). Já a tutora Joyce registrou que a experiência “vai auxiliar no desenvolvimento da concentração, criatividade e imaginação no convívio e relação com os outros” (Relatório dos mediadores, 2018).

A seguir apresentamos o quadro descritivo com a contação de história referenciado pelas docentes que participaram das ações.

Quadro 19 - Contação de história: *Chapeuzinho Amarelo e Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante* (CELLIJ, 2018)

| Elemento         | Descrição                                                                                                                                                                                       |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nome da história | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> (Irmãos Grimm);<br><i>Chapeuzinho Amarelo</i> . Chico Buarque. Editora José Olympio. 2015.<br><i>Chapeuzinho Borbulhante</i> . Lynn Roberts. Editora Zastras. 2011. |



| Elemento                 | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                          |  <p>Fonte: <a href="https://www.lojaswessel.com.br/chapeuzinho-amarelo-chico-buarque-e-ziraldo">https://www.lojaswessel.com.br/chapeuzinho-amarelo-chico-buarque-e-ziraldo</a> e <a href="https://m.media-amazon.com/images/I/61phjQsGyEL. AC_UF1000,1000_QL80.jpg">https://m.media-amazon.com/images/I/61phjQsGyEL. AC_UF1000,1000_QL80.jpg</a></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Enredo</b>            | A contação articula diferentes versões da personagem Chapeuzinho, iniciando com a retomada da história tradicional, seguida da narrativa de <i>Chapeuzinho Amarelo</i> , que apresenta uma personagem marcada pelo medo, e finalizando com <i>Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante</i> . A proposta constrói uma narrativa intertextual, evidenciando a multiplicidade de histórias e versões da personagem, ampliando o repertório literário das crianças e estimulando comparações entre os textos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Técnica utilizada</b> | Simples narrativa com caracterização de personagens, uso de cenário imersivo (Corredor de Inferência), retomada interativa da história tradicional, contação dialogada, alternância de contadores, uso de música, elementos lúdicos de aquecimento, exploração de objetos cênicos (capas), dramatização e mediação com inferências a partir do ambiente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Desenvolvimento</b>   | As crianças foram recebidas fora do CELLIJ e conduzidas, em pequenos grupos, ao Corredor de Inferência, ambientado como uma floresta. Nesse espaço, interagiram com o cenário e inferiram tratar-se da história de Chapeuzinho Vermelho. Em seguida, foram encaminhadas à sala de contação, onde ocorreu um aquecimento para favorecer a concentração. Um contador caracterizado retomou, de forma participativa, a história tradicional com as crianças, explorando seus conhecimentos prévios. Posteriormente, outro mediador introduziu a existência de outras “Chapeuzinhos”, iniciando a contação de <i>Chapeuzinho Amarelo</i> . Após essa narrativa, foi apresentada a história <i>Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante</i> , com troca de caracterização e participação expressiva dos mediadores. Durante a visita à Biblioteca Infantil, as crianças conheceram outras versões da personagem e interagiram com o acervo, demonstrando identificação com diferentes chapeuzinhos e forte envolvimento com a situação imaginária. |
| <b>Atividade</b>         | Após a Contação, houve a produção de cartas ou bilhetes para personagens das histórias ou para novas “Chapeuzinhos” ainda não existentes, descrevendo características, encontros e ações das personagens. Após a escrita, as produções foram recolhidas pela personagem Chapeuzinho Vermelho. Em seguida, as crianças exploraram o acervo da Biblioteca Infantil e manusearam diferentes livros relacionados ao tema.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Avaliação</b>         | O relatório dos mediadores destaca elevado envolvimento das crianças com o cenário e com as narrativas, evidenciado pela participação ativa, pelas inferências realizadas no corredor e pela identificação com personagens. Houve interesse pelas caracterizações, desejo de utilizar as capas e prolongar a experiência, além de comentários como “Tem certeza que eu                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

| Elemento | Descrição                                                                                                                                                                                                                           |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | tenho que ir embora?”. As cartas produzidas demonstraram apropriação da vivência e da proposta imaginativa, indicando que a contação favoreceu a participação, a criatividade e a ampliação do repertório literário dos estudantes. |

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base no Relatório dos mediadores do CELLIJ (03 abr. 2018).

Neste ciclo foram adotadas três versões distintas de uma mesma narrativa como uma estratégia formativa relevante para a construção do repertório literário das crianças. Ao entrar em contato com diferentes recontos de uma mesma história, os ouvintes têm a oportunidade de perceber variações na linguagem, na construção dos personagens, no enredo, nas ilustrações e nas intenções de cada autor, compreendendo que o texto literário não é fixo, mas aberto a múltiplas interpretações. Essa prática amplia o repertório e favorece a comparação entre textos, incentivando as crianças a estabelecerem relações, identificar semelhanças e diferenças e desenvolver posicionamentos diante das obras. Desse modo, o contato com múltiplas versões contribui para a formação de um leitor mais crítico e ativo, capaz de analisar escolhas narrativas e estéticas, construir sentidos próprios e compreender a literatura como um campo de criação e recriação contínua.

A prática de contação intitulada *Chapeuzinho Amarelo e Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante* evidencia, na Terceira Fase do CELLIJ, um modo de mediação que articula ambientação, intertextualidade e participação ativa das crianças, configurando a contação como experiência estética e formativa. O uso do Corredor de Inferência, ambientado como floresta, antecedendo a narrativa, demonstra a preocupação dos mediadores em criar uma situação imaginária que antecede o texto oralizado, mobilizando conhecimentos prévios e favorecendo a construção de hipóteses. Nesse sentido, a interação das crianças com o cenário e a inferência imediata da história de Chapeuzinho Vermelho revelam um processo ativo de compreensão, no qual os participantes são convidados a antecipar sentidos antes mesmo da narrativa formal, o que dialoga com as estratégias de leitura que envolvem ativação de conhecimentos prévios e inferência (Giotto e Souza, 2010).

Figura 43 - Corredor da Inferência Chapeuzinho (2018)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

No ciclo das Chapeuzinhos, o Corredor da Inferência foi ambientado de modo a criar uma atmosfera de floresta, preparando as crianças para o universo narrativo antes da contação. Ao longo das paredes do corredor, foram fixadas seis árvores confeccionadas em TNT verde, com troncos elaborados em papel pardo retorcido, distribuídas três em cada lado, nas quais foram coladas maçãs de EVA, reforçando a ideia de um caminho na mata. No chão, foram dispostos elementos que simulavam o ambiente natural, como grama artificial e pedras produzidas em papel pardo, em diferentes tamanhos, espalhadas pelo percurso. Complementando a ambientação visual, um som de natureza era reproduzido em uma caixinha de som, intensificando a imersão sensorial. Como se observa na imagem, as crianças percorriam esse espaço antes da contação, atravessando simbolicamente a “floresta” e mobilizando hipóteses sobre a história que seria apresentada, o que contribuía para a construção de expectativas e para o envolvimento com a narrativa do ciclo das Chapeuzinhos.

Essa organização da contação também se aproxima da concepção de mediação defendida por autores que compreendem a contação de histórias como experiência que antecede e amplia a leitura (Silva, 1999; Petit, 2019; Machado, 2015; Bajour, 2012). Ao propor um percurso físico e simbólico até a sala de contação, os mediadores criam uma atmosfera narrativa que, conforme Busatto (2012), favorece a imersão no universo ficcional e mobiliza o imaginário das crianças, possibilitando que elas entrem na história antes mesmo de ouvi-la. Tal movimento é perceptível quando os estudantes se envolvem com o cenário, seguem as pegadas do lobo e reconhecem a narrativa, demonstrando que a compreensão se constrói de maneira processual e compartilhada.

Outro aspecto relevante é a retomada da história tradicional de forma dialogada, solicitando que contem a narrativa junto com o contador. Essa escolha metodológica desloca a criança da posição de ouvinte passivo para a de coautor da contação, valorizando o repertório prévio e a memória literária do grupo. Esse procedimento reforça práticas de mediação que estimulam a participação e a construção coletiva do sentido, permitindo que as crianças ativem lembranças, comparem versões e ampliem a compreensão do texto. Ao perguntar se conheciam a história e a música da personagem, os mediadores incentivam a evocação de conhecimentos prévios (Giroto e Souza, 2010), estratégia fundamental para a compreensão leitora.

Figura 44 - Introdução com contadora caracterizada de Chapeuzinho Vermelho (2018)



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

A proposta ganha ainda mais densidade ao articular diferentes versões da personagem Chapeuzinho, como *Chapeuzinho Amarelo* e *Chapeuzinho Borbulhante*, configurando uma contação intertextual sustentada pela estratégia de leitura conexão texto-texto. Segundo Giroto e Souza (2020, p. 73), essa estratégia ocorre quando o leitor, “ao ler um texto, estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes”, o que amplia as possibilidades de compreensão e interpretação. Ao apresentar às crianças que existem “outros chapeuzinhos”, os mediadores deslocam a narrativa do lugar de história única e fixa para um campo plural de recriações, incentivando comparações entre enredos, personagens, atmosferas e intenções narrativas. Essa prática favorece não apenas a ampliação do repertório literário, mas também a construção de um olhar mais crítico, uma vez que as crianças passam a perceber que as histórias podem ser recontadas, reinterpretadas e ressignificadas por diferentes autores.

Essa proposta intertextual era potencializada pela ambientação do Corredor da Inferência, organizado como uma floresta que remetia ao universo das narrativas da

Chapeuzinho. Ao percorrer esse ambiente, as crianças eram convidadas a entrar simbolicamente no cenário comum às diferentes versões da história, mobilizando conhecimentos prévios sobre o conto tradicional e antecipando elementos recorrentes, como o caminho pela floresta, os encontros inesperados e a presença de personagens típicos desse universo narrativo.

Desse modo, o Corredor da Inferência não apenas motivava a participação, mas também funcionava como estratégia de ativação de conhecimentos e construção de hipóteses, favorecendo as conexões texto-texto, texto-leitor e texto-mundo (Giroto; Souza, 2010). Ao reconhecer elementos familiares da história clássica e, posteriormente, entrar em contato com versões distintas da personagem, as crianças eram levadas a comparar as narrativas, identificar semelhanças e diferenças e construir novos significados. Essa articulação entre ambientação, repertório e intertextualidade contribui para o desenvolvimento de estratégias de compreensão mais elaboradas, baseadas na conexão, na inferência e na análise de diferentes versões de uma mesma história, preparando o leitor para uma relação mais crítica e ativa com o texto literário.

A caracterização dos contadores e a alternância de personagens também reforçam o caráter performático da contação, elemento que intensifica o envolvimento do grupo. O relatório evidencia que as crianças quiseram vestir as capas, identificar-se com personagens e prolongar a experiência, o que demonstra a potência da dramatização como recurso de mediação. Quando uma criança afirma ser “irmã da Chapeuzinho Vermelho” ou pergunta se realmente precisava ir embora, observa-se que a situação imaginária foi plenamente assumida, indicando forte imersão narrativa. Esse tipo de envolvimento, segundo Busatto (2012), potencializa a experiência estética e favorece a formação do leitor, pois a criança não apenas ouve a história, mas vivencia o enredo simbolicamente.

Figura 45 - Caracterização dos contadores para a história *Chapeuzinhos Borbulhantes* (2018)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.



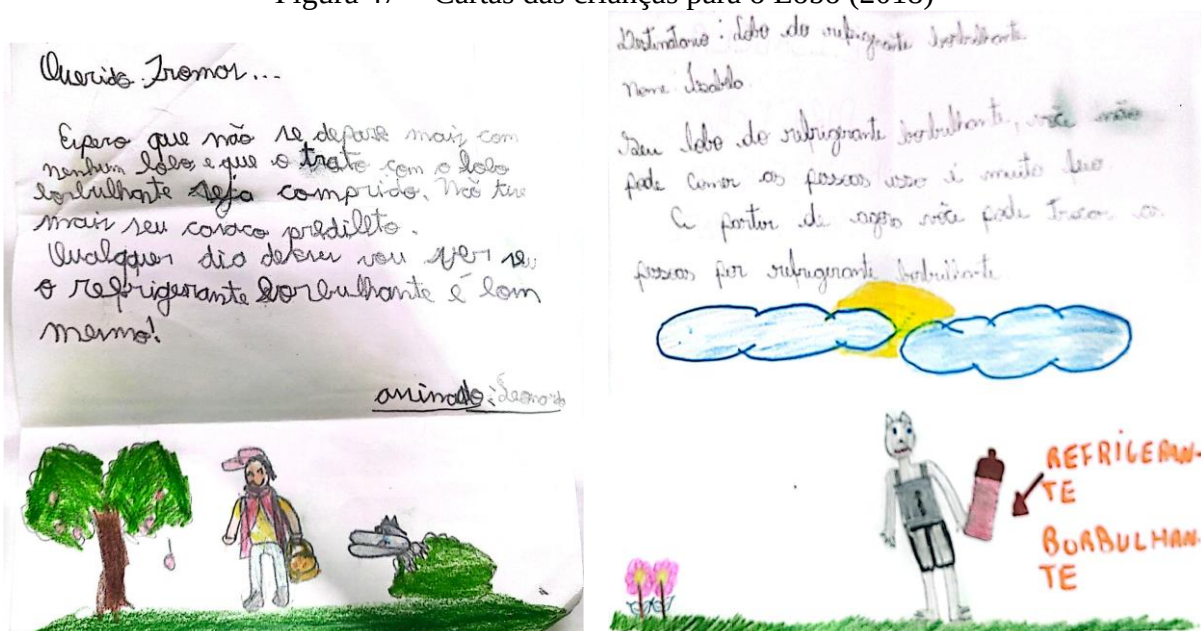
A atividade de escrita de cartas para personagens amplia ainda mais a proposta, articulando oralidade, escuta e produção escrita. Ao convidar as crianças a criarem novas “Chapeuzinhos”, os mediadores estimulam a imaginação, a autoria e a continuidade da narrativa, permitindo que os estudantes extrapolem o texto ouvido e produzam novas possibilidades ficcionais. Essa estratégia revela uma mediação que não se encerra na contação, mas se estende à produção de sentidos, reforçando a compreensão da história como espaço de criação.

Figura 46- Crianças caracterizada com as capas coloridas da Chapeuzinho (2018)



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Figura 47 - Cartas das crianças para o Lobo (2018)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Por fim, o envolvimento relatado pelos mediadores - interesse pelas capas, identificação com personagens, desejo de ouvir mais histórias e sinceridade nas cartas - evidencia que a contação promoveu participação ativa e apropriação da experiência. Esses elementos indicam que a prática desenvolvida na Terceira Fase do CELLIJ consolida um modo de contar histórias baseado na interação, na construção coletiva e na ampliação do repertório literário, no qual a contação deixa de ser apenas transmissão de histórias e passa a constituir-se como experiência formadora, estética e participativa.

Passamos a apresentar mais uma contação de história realizada na Terceira Fase, no dia 14 de maio de 2019. Mantém-se o mesmo formato de registro da contação anterior, uma vez que, nesse ano, também foi utilizada a ficha de acompanhamento das visitas ao CELLIJ, na qual eram descritos os dados da turma atendida, as impressões dos participantes e o desenvolvimento das atividades.

A escola atendida foi a E.M. Padre Emílio Becker, com uma turma de 22 alunos do 2º ano, acompanhados pela professora Ana Paula e pela estagiária Letícia. Na ocasião, as profissionais que acompanharam a visita manifestaram interesse em participar de ações formativas para mediadores de leitura oferecidas pelo CELLIJ, evidenciando a percepção da contação de histórias como prática formativa relevante para o contexto escolar.

Ao avaliar a experiência, a professora destacou que “essa experiência vem colaborar para ampliar as vivências dos alunos, apresentando a leitura como algo divertido e prazeroso” (Relatório dos mediadores, 2019). Já a estagiária Letícia registrou que “essa experiência vem colaborar, pois faz com que os alunos percebam que a leitura e contação de história é divertido e eles aprendem brincando” (Relatório dos mediadores, 2019).

A seguir, apresentamos o quadro detalhado com o desenvolvimento das ações da contação de história realizada com a turma.

Quadro 20 – Contação de história: Literatura de Cordel e Contos Populares (CELLIJ, 2019)

| Elemento                | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Nome da história</b> | <p><i>A Bagunça dos Brinquedos</i> - Cordel Para Crianças. Mariane Bigio. 2014. Fonte: <a href="https://youtu.be/r1gbbpLGDOU">https://youtu.be/r1gbbpLGDOU</a> .</p> <p><i>O caso do espelho</i>. Ricardo Azevedo. Vou-me embora desta terra, é mentira eu não vou não! Editora Moderna. 2008.</p> |

| Elemento                 | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                          |  <p>Fonte: <a href="https://m.media-amazon.com/images/I/91mjauB8rYL. SY425 .jpg">https://m.media-amazon.com/images/I/91mjauB8rYL. SY425 .jpg</a></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Enredo</b>            | <p>A contação articula duas narrativas inspiradas na tradição da literatura de cordel e dos contos populares. A primeira história apresenta um baú encantado no qual brinquedos dialogam entre si, defendendo suas qualidades até compreenderem que cada um possui sua importância. A segunda narrativa aborda, de forma humorística, o mal-entendido provocado por um espelho, em que diferentes personagens acreditam ver outras pessoas refletidas, gerando situações cômicas e críticas aos julgamentos baseados na aparência.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Técnica utilizada</b> | <p>Narrativa com objetos (baú com brinquedos: mané gostoso, pão, peteca, ioiô, rói-rói e catavento), narrativa em versos no estilo cordel, interação com o público, Corredor de Inferência, improvisação durante a contação, dramatização vocal dos personagens e simples narrativa na segunda história.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Desenvolvimento</b>   | <p>As crianças foram recebidas com uma brincadeira popular, apropriando-se espontaneamente da atividade e cantando os versos coletivamente. Em seguida, passaram pelo Corredor de Inferência, decorado com varais de cordéis e ilustrações, onde observaram os elementos visuais e levantaram hipóteses, relacionando-os à novela <i>Cordel Encantado</i>. Na sala de contação, os mediadores retomaram os elementos observados e introduziram a literatura de cordel. Após o aquecimento com respiração e concentração, iniciou-se a primeira história, <i>O baú de brinquedos</i>, com retirada gradual de objetos do baú conforme os versos eram narrados. As crianças demonstraram curiosidade e se aproximaram do baú, interagindo com os elementos cênicos. Em seguida, foi proposta uma adivinha para introduzir a segunda história, <i>O caso do espelho</i>, contada em narrativa oral com momentos de improvisação e interação com o público.</p> |
| <b>Atividade</b>         | <p>Na Biblioteca Infantil de Prudente (BIP), as crianças participaram de atividades com adivinhas, leitura de versos e produção de desenhos ou rimas inspiradas na literatura de cordel. Também puderam explorar o acervo e realizar leituras, solicitando ajuda quando necessário, evidenciando envolvimento mesmo com dificuldades de leitura.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Avaliação</b>         | <p>O relatório destaca que as crianças se mostraram empolgadas desde a chegada, apropriando-se da brincadeira inicial e participando ativamente das interações. No corredor, inferiram sentidos a partir dos elementos visuais, mesmo sem conhecer previamente o cordel. Durante a contação, demonstraram curiosidade pelo baú e disponibilidade para a narrativa, com participação nos momentos de improvisação. Na BIP, ouviram atentamente</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |



| Elemento | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | as orientações e se empenharam nas atividades, solicitando auxílio na leitura quando necessário e explorando outros livros. A turma apresentou envolvimento e interesse, indicando que a proposta favoreceu a participação, a oralidade e o contato com a cultura popular. |

Fonte: Dados da pesquisa (2026) organizados a partir do relatório dos mediadores do CELLIJ (14 maio 2019).

A contação de histórias desenvolvida a partir do eixo “Literatura de Cordel e Contos Populares” evidencia, na Terceira Fase do CELLIJ, um modo de mediação que articula oralidade, cultura popular e participação ativa das crianças, configurando a contação como experiência que amplia o contato com os diferentes gêneros textuais, que muitas vezes não são abordados em sala de aula. Desde o momento inicial, com a brincadeira popular, observa-se que as crianças se apropriaram espontaneamente da proposta, cantando os versos e conduzindo a atividade coletivamente. Essa dinâmica reforça a contação como prática que valoriza a oralidade e a memória cultural, aproximando-se da concepção de que contar histórias mobiliza experiências compartilhadas e promove a construção coletiva de sentidos. Nesse sentido, a contação se configura como prática que ultrapassa a simples narração, constituindo-se como vivência estética e social, na qual o grupo participa ativamente do processo narrativo.

O uso do Corredor de Inferência, ambientado com varais de cordéis e ilustrações, evidencia a intencionalidade pedagógica de mobilizar estratégias de leitura antes mesmo da narrativa. Ao observar os elementos visuais e levantar hipóteses sobre o que seria contado, as crianças ativam conhecimentos prévios e formulam inferências, ainda que não conhecessem previamente a literatura de cordel. Esse movimento dialoga com as estratégias de compreensão leitora descritas por Girotto e Souza (2010), especialmente a ativação do conhecimento prévio e a inferência, nas quais o leitor utiliza pistas do contexto para antecipar sentidos. Quando as crianças associam os elementos à novela *Cordel Encantado*, demonstram que a compreensão ocorre por meio de conexões com experiências culturais já vivenciadas, ampliando o repertório interpretativo, conexão texto-texto, texto-leitor e texto-mundo.

Figura 48 - Introdução com o uso do baú com objetos para o ciclo de literatura de cordel (2019)



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Na sala de contação, a retomada dos elementos observados no corredor e a introdução da literatura de cordel fortalecem o caráter mediador da prática. Ao contextualizar o gênero e, em seguida, iniciar a narrativa em versos, os mediadores favorecem a escuta atenta e a percepção das características da oralidade rimada. A primeira história, *A bagunça dos brinquedos*, foi contada com o uso de objetos retirados gradualmente do baú, recurso que intensifica o envolvimento do público e cria expectativa durante a narrativa. O relatório de 2019, destaca que as crianças se aproximaram do objeto e demonstraram curiosidade, evidenciando que a materialidade da contação contribuiu para a imersão no enredo. Esse tipo de recurso dialoga com a perspectiva de Busatto (2012), ao afirmar que a contação de histórias mobiliza diferentes linguagens e envolve o corpo, a voz e os objetos, favorecendo a construção de imagens mentais e a participação do ouvinte.

A introdução da história *O caso do espelho* de Ricardo Azevedo, por meio de uma adivinha também evidencia o uso de estratégias que estimulam a antecipação e a inferência. Ao propor o “O que é o que é”, os mediadores convidam as crianças a formular hipóteses antes da narrativa, mobilizando a curiosidade e a participação ativa. Segundo Girotto e Souza (2010), a inferência constitui estratégia fundamental para a compreensão leitora, pois permite que o leitor construa expectativas e revise suas hipóteses ao longo da leitura. Assim, a adivinha funciona como elemento de transição entre as histórias e como recurso que promove a interação com o público.

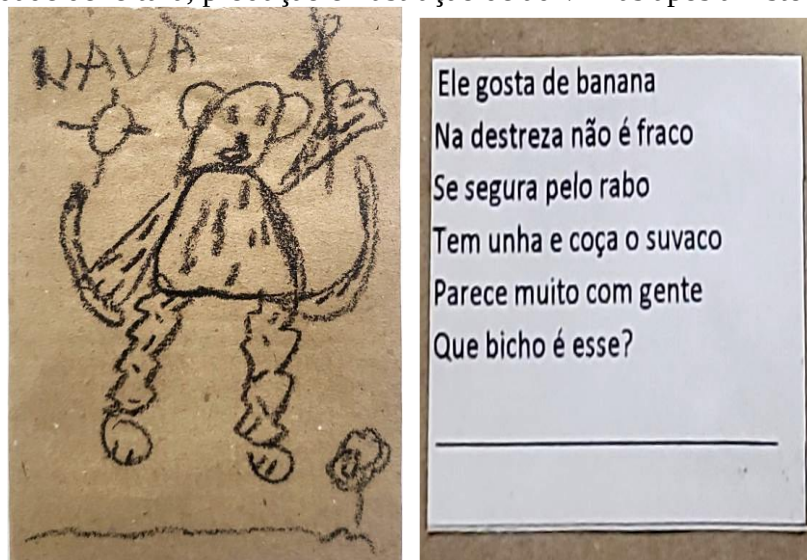
Figura 49 - Contação de história *O caso do espelho* de Ricardo Azevedo (2019)



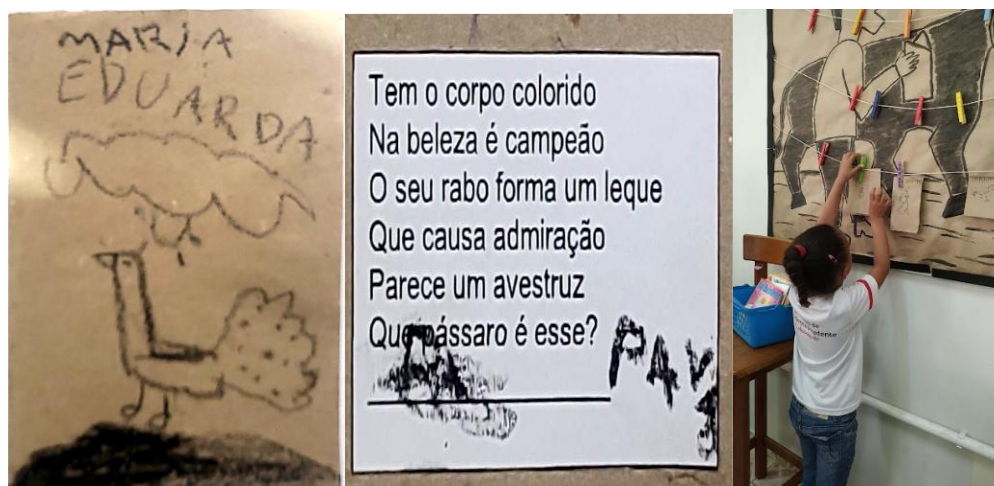
Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A segunda narrativa, *O caso do espelho*, foi conduzida por meio de simples narrativa (Silva, 1999), com momentos de improvisação e dramatização vocal dos personagens. O relatório indica que essas práticas propiciaram jogos com o público e maior movimento à narrativa, evidenciando que a contação assumiu caráter dinâmico e participativo. A improvisação, nesse contexto, fortalece o vínculo entre contador e ouvintes, permitindo que a história seja construída em interação com o grupo. Essa prática reforça a ideia de que a contação de histórias é um ato vivo e relacional, no qual o mediador adapta sua narrativa conforme as respostas do público, favorecendo o envolvimento e a compreensão.

Figura 50 - Atividade de leitura, produção e ilustração de adivinhas após a história (2019)



Ele gosta de banana  
Na destreza não é fraco  
Se segura pelo rabo  
Tem unha e coça o suvaco  
Parece muito com gente  
Que bicho é esse?



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

O recurso das adivinhas após a história, revela uma escolha metodológica que se articula diretamente à temática trabalhada e à valorização dos textos da tradição oral. Ao incorporar adivinhas, os mediadores não apenas motivavam a participação das crianças, mas também introduziam elementos que dialogavam com o universo simbólico da história, criando pistas e antecipações que contribuíam para a construção de sentidos. Dessa forma, as adivinhas funcionavam como estratégia de contextualização temática, pois mobilizavam conhecimentos prévios e convidavam os ouvintes a levantar hipóteses sobre personagens, cenários ou acontecimentos que foram retomados ao longo da contação.

Além disso, a presença das adivinhas amplia o repertório textual ao inserir, na prática de mediação, textos da tradição popular. As adivinhas, assim como parlendas, cantigas e trava-línguas, integram o patrimônio cultural oral e são marcadas por jogos de linguagem, ritmo e desafios interpretativos, que estimulam a escuta atenta e o raciocínio inferencial. Ao tentar descobrir a resposta, as crianças acionam estratégias de compreensão, formulam hipóteses e estabelecem relações com experiências e conhecimentos anteriores, o que favorece a participação ativa no processo de construção de significados.

Nesse sentido, o uso das adivinhas também contribui para a criação de uma atmosfera lúdica e interativa, rompendo com uma escuta passiva e incentivando o diálogo entre mediador e ouvintes. Ao mesmo tempo, essa prática aproxima as crianças de diferentes gêneros da cultura oral, evidenciando que a literatura não se restringe apenas aos livros, mas também se constitui em manifestações populares transmitidas coletivamente. Assim, a inserção das adivinhas após a contação fortalece a contextualização temática, amplia o repertório cultural e mobiliza estratégias cognitivas e interpretativas, contribuindo para uma experiência literária mais significativa e participativa.

Na Biblioteca Infantil, as atividades com adivinhas, leitura de versos e produção de rimas ampliaram a experiência literária, articulando escuta, oralidade e produção. Mesmo com dificuldades de leitura, as crianças demonstraram empenho, solicitando ajuda e explorando outros livros, o que evidencia a mediação como incentivo à aproximação com o texto escrito. Esse movimento reforça a contação como porta de entrada para práticas de leitura, pois, ao ouvir histórias e participar de atividades relacionadas, os estudantes se sentem motivados a interagir com os textos.

De modo geral, o envolvimento relatado - empolgação inicial, participação nas inferências, curiosidade com o baú, interação nas adivinhas e empenho nas atividades - evidencia que a contação favoreceu a participação ativa e a construção coletiva de sentidos. A prática demonstra que, ao articular ambientação, oralidade, objetos e atividades de leitura, o CELLIJ consolida, na Terceira Fase, um modo de contar histórias que mobiliza estratégias de compreensão leitora, valoriza a cultura popular e promove a formação do leitor. Dessa forma, a contação deixa de ser apenas momento de escuta e passa a constituir-se como experiência interativa, interpretativa e formativa, na qual as crianças são convidadas a inferir, antecipar, participar e produzir sentidos a partir das narrativas.

As contações de histórias analisadas neste subcapítulo nos mostraram que, na Terceira Fase do CELLIJ, a mediação literária se consolidou como prática planejada, interativa e fundamentada em estratégias de compreensão leitora. A organização dos roteiros, o uso de ambientações como o Corredor de Inferência, a articulação entre diferentes textos e gêneros, a participação ativa das crianças e as atividades desenvolvidas na Biblioteca Infantil demonstram um trabalho intencional voltado à formação do leitor. Observa-se que as contações ultrapassam a simples narração, configurando-se como experiências que mobilizam a imaginação, a oralidade, a inferência e a construção coletiva de sentidos, em consonância com perspectivas teóricas da contação de histórias e das estratégias de leitura. Nesse contexto, as práticas descritas revelam o amadurecimento das ações do CELLIJ e apontam para a importância do papel do mediador nesse processo, aspecto que será aprofundado no próximo subcapítulo, ao apresentarmos o que dizem os contadores de histórias que atuaram na Terceira Fase.

#### 4.3.2 O que diz a contadora da Terceira Fase

A Terceira Fase do CELLIJ, conforme mencionado no subcapítulo anterior, caracteriza-se pela consolidação de práticas de contação de histórias planejadas, articuladas a estratégias de leitura e desenvolvidas a partir de roteiros estruturados, ambientações temáticas

e atividades de continuidade na Biblioteca Infantil. Para compreender de forma mais aprofundada esse modo de contar histórias, torna-se relevante analisar o que dizem os próprios contadores que participaram desse período. A entrevista com a mediadora Cellijete B.A. permite observar como a formação dos contadores, o planejamento coletivo e os estudos teóricos fundamentavam as práticas desenvolvidas com as crianças.

Ao relatar sua participação no CELLIJ, a entrevistada destaca que as atividades envolviam tanto a recepção do público quanto o trabalho com o acervo e os estudos teóricos, evidenciando a integração entre formação e prática. Segundo a mediadora, “no CELLIJ a gente realizava atividades desde a recepção [...] até a organização do acervo da biblioteca infantil que ficava no prédio do CELLIJ” (Cellijete B.A.)

Esse depoimento indica que a atuação do contador não se restringia à contação de histórias, mas abrangia diferentes dimensões da mediação de leitura, incluindo o contato direto com as crianças, a organização do espaço e o trabalho com os livros. Tal perspectiva aproxima-se da concepção de mediação literária que compreende o contador como sujeito que cria condições para o encontro entre leitor e texto, articulando práticas de escuta, leitura e interação.

A entrevistada também revela que a formação dos contadores ocorria de modo sistemático, por meio de grupos de estudo e pesquisa. Ao descrever essa rotina, afirma que “a gente estudava textos ligados à literatura e à leitura, então semanalmente a gente participava do grupo de estudo e quinzenalmente do grupo de pesquisa” (Cellijete B.A.).

O grupo de estudos ocorria semanalmente e era conduzido por um mestrando ou doutorando, tendo como foco a formação dos graduandos participantes do CELLIJ. Nesses encontros, eram discutidos referenciais teóricos, estratégias de mediação e questões relacionadas às práticas de contação de histórias, contribuindo para o aprofundamento formativo dos estudantes em processo inicial de atuação.

Já o grupo de pesquisa configurava-se como um espaço mais consolidado de investigação, reunindo pesquisadores com estudos em andamento, entre mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, sob a coordenação da responsável pelo CELLIJ e pelo grupo de pesquisa. A participação nesse grupo era mais restrita, sendo destinada aos alunos de graduação que desenvolviam pesquisas de Iniciação Científica e que já possuíam uma trajetória de escrita e investigação, geralmente em colaboração com mestrandos, doutorandos ou com a própria coordenadora. Nesses casos, os graduandos eram convidados a integrar o grupo de pesquisa, ampliando sua inserção nas discussões acadêmicas e no desenvolvimento coletivo das investigações.

Esse aspecto revela que as contações eram fundamentadas teoricamente, o que dialoga com as práticas analisadas no subcapítulo anterior, nas quais se observou a presença de estratégias intencionais de mediação, como a ativação de conhecimentos prévios, o uso de inferências e a participação ativa das crianças. A formação contínua dos contadores contribui, portanto, para a construção de contações planejadas e coerentes com objetivos formativos.

Outro elemento significativo presente na fala da entrevistada refere-se ao processo de escolha dos textos e à preparação das contações. A mediadora destaca que “antes dos ensaios a gente escolhia livros de literatura infantil relacionados às temáticas que fossem ser abordadas [...] e pensava em como nós contaríamos aquela história, como nós faríamos a narração” (Cellijete B.A.).

Esse trecho nos indica que o contar histórias não ocorria de forma improvisada, mas resultava de um processo de leitura, análise e planejamento coletivo. Esse movimento reforça a contação como prática intencional, na qual o mediador estuda o texto, compreende suas possibilidades e define estratégias para envolver o público. Tal perspectiva aproxima-se da concepção de contação defendida por Busatto (2012), ao afirmar que contar histórias implica preparação, escuta sensível e construção de uma narrativa que considere o público e o contexto.

A fala da entrevistada também deixa claro que os ensaios constituíam parte essencial do processo formativo. Segundo ela, “a partir do estudo do texto nós começávamos então os ensaios [...] os grupos se entrosavam, vários graduandos e pós-graduandos” (Cellijete B.A.). Esse trabalho coletivo contribui para a construção de contações com alternância de vozes, dramatizações e interações, características observadas nas práticas analisadas anteriormente, como o uso de personagens, objetos cênicos e ambientações temáticas. O ensaio, nesse sentido, permite organizar a narrativa, definir momentos de participação do público e planejar estratégias que favoreçam a compreensão da história.

A relação entre estudo do texto e planejamento da contação também evidencia a presença de estratégias de leitura na formação dos mediadores. Ao ler previamente as histórias e discutir suas possibilidades, os contadores mobilizam processos interpretativos que posteriormente serão compartilhados com as crianças. Esse movimento se aproxima das estratégias de compreensão leitora descritas por Girotto e Souza (2010), como a ativação de conhecimentos prévios, a inferência e a construção de sentidos. Assim, o mediador que estuda o texto e planeja sua narração cria condições para que essas estratégias também sejam mobilizadas durante a contação, como observado no uso do Corredor de Inferência, das perguntas ao público e das atividades posteriores.



Além disso, a entrevistada destaca que a rotina do CELLIJ articulava estudos, ensaios e atendimento ao público, evidenciando a integração entre teoria e prática: “era essa a rotina, ensaios e o atendimento ao público e os estudos nos grupos” (Cellijete B.A.). Essa organização confirma o que foi identificado nas contações analisadas, nas quais se observou planejamento detalhado, escolha intencional de textos e atividades de continuidade. O depoimento indica que tais práticas não eram pontuais, mas resultavam de um processo formativo coletivo e contínuo.

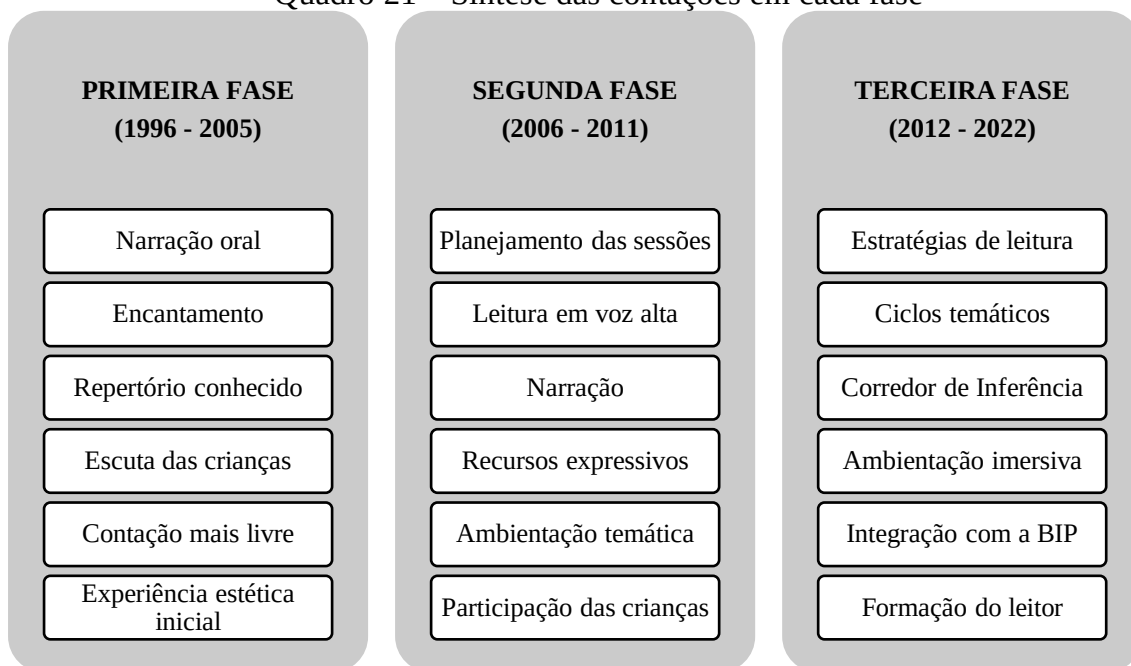
Outro aspecto relevante refere-se ao trabalho com o acervo da Biblioteca Infantil, mencionado pela entrevistada ao relatar atividades como catalogação, organização e plastificação de livros. Essa atuação reforça o papel do contador como mediador que também conhece e organiza o acervo, ampliando as possibilidades de indicação de leituras e continuidade da experiência após a contação. Essa dimensão foi observada nas práticas da Terceira Fase, nas quais as contações eram seguidas de atividades na Biblioteca Infantil, incentivando a exploração dos livros e o contato direto com o acervo.

Dessa forma, a fala da mediadora confirma e aprofunda os modos de contar histórias identificados no subcapítulo anterior. As contações da Terceira Fase foram construídas a partir de estudo teórico, planejamento coletivo, ensaios e articulação com o acervo, evidenciando uma mediação intencional e formativa. Ao integrar ambientação, interação e estratégias de leitura, os contadores atuavam como mediadores que favoreciam a participação ativa das crianças e a construção de sentidos. Assim, os depoimentos dos contadores revelam que a prática do CELLIJ nessa fase se consolidou como experiência formativa que articula teoria e prática, contribuindo para a formação de leitores e para o fortalecimento da contação de histórias como ação pedagógica fundamentada.

A seguir elaboramos um quadro síntese das sessões de contação de história das três fases.



Quadro 21 – Síntese das contações em cada fase



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

A linha do tempo das fases do CELLIJ evidencia um movimento progressivo de amadurecimento das práticas de contação de histórias, que passam de uma experiência centrada na narração oral para uma mediação literária planejada e articulada às estratégias de compreensão leitora. Observa-se que cada fase não rompe com a anterior, mas amplia e sistematiza elementos já presentes, configurando um processo contínuo de construção metodológica.

Na Primeira Fase, a contação de histórias caracteriza-se principalmente pela narração oral e pelo encantamento, com ênfase na experiência estética e na aproximação inicial das crianças com a literatura. O foco recai sobre a escuta e a fruição da narrativa, com uso de repertório conhecido e organização mais livre das sessões. Esse momento inicial indica que a contação é vista como prática de sensibilização literária, na qual o objetivo central é despertar o interesse pelas histórias e promover o contato com o universo ficcional.

Na Segunda Fase, observa-se a transição para práticas mais estruturadas, com planejamento das sessões, definição de roteiros e ampliação dos recursos expressivos. A leitura em voz alta passa a ser articulada à narração oral, e a ambientação temática e a participação das crianças tornam-se elementos recorrentes. Esse movimento indica a consolidação de uma metodologia de contação, na qual o contador assume papel mais intencional, organizando a narrativa em etapas e incorporando práticas que favorecem o envolvimento do público. Assim,

a contação deixa de ser apenas momento de escuta para tornar-se uma experiência mediada, com maior atenção à organização didática da atividade.

Já na Terceira Fase, a linha do tempo demonstra uma maturidade das práticas do CELLIJ, com a incorporação explícita das estratégias de leitura, a organização em ciclos temáticos e a integração com a Biblioteca Infantil (BIP). O uso do Corredor de Inferência, das ambientações imersivas e das atividades de síntese demonstra que a contação passa a ser concebida como processo formativo que envolve o antes, o durante e o depois da história. Nesse momento, a mediação literária articula escuta, participação, interpretação e exploração do acervo, ampliando o repertório e favorecendo a construção coletiva de sentidos.

Dessa forma, a linha do tempo revela um percurso que vai da narração oral ao desenvolvimento de práticas de mediação fundamentadas teoricamente, evidenciando o amadurecimento metodológico do CELLIJ. A progressão entre as fases demonstra que a contação de histórias se transforma gradativamente em ação formadora, na qual a experiência estética inicial é mantida, mas passa a ser articulada ao planejamento, às estratégias de leitura e à formação do leitor. Esse movimento confirma que o CELLIJ constrói, ao longo de suas fases, um modo próprio de contar histórias, caracterizado pela integração entre literatura, mediação e compreensão leitora.

## 5 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO AÇÃO FORMADORA

*“Contar histórias pode ser uma opereta. Desde que nesse gênero cênico do conto, as partes embaladas pelo ritmo da fala se alternem com o que se narra com alma”.*  
(Sisto, 2012, p. 141)

Este capítulo tem como objetivo analisar a organização das sessões de contação de histórias desenvolvidas no CELLIJ, considerando o planejamento das narrativas, os recursos utilizados, os referenciais teóricos que fundamentaram as práticas e a metodologia adotada em cada fase do projeto. Parte-se do entendimento de que a contação de histórias, no âmbito do CELLIJ, constituiu-se como uma prática pedagógica em constante construção, marcada por transformações que refletem o amadurecimento teórico-metodológico do grupo e a consolidação da mediação literária como eixo formativo.

Ao longo de sua trajetória, o CELLIJ estruturou as sessões de contação de histórias a partir de diferentes modos de organização, que se modificaram conforme o aprofundamento dos estudos teóricos, a ampliação da experiência dos mediadores e a definição mais clara dos objetivos voltados à formação do leitor. Nesse sentido, compreender como eram planejadas as sessões, quais recursos eram mobilizados e quais fundamentos teóricos orientavam as práticas permite evidenciar o processo de sistematização metodológica construído pelo grupo.

Assim, este capítulo discute, inicialmente, o planejamento das sessões de contação de histórias, analisando como eram definidas as temáticas, selecionadas as obras literárias e organizados os momentos da mediação. Em seguida, são apresentados os recursos mais utilizados nas contações, considerando elementos como ambientação do espaço, objetos cênicos, suportes visuais, estratégias interativas e múltiplas linguagens incorporadas à narrativa. Posteriormente, são discutidos os referenciais teóricos que fundamentaram cada fase do CELLIJ, evidenciando a progressiva incorporação das teorias da contação de histórias e das estratégias de compreensão leitora.

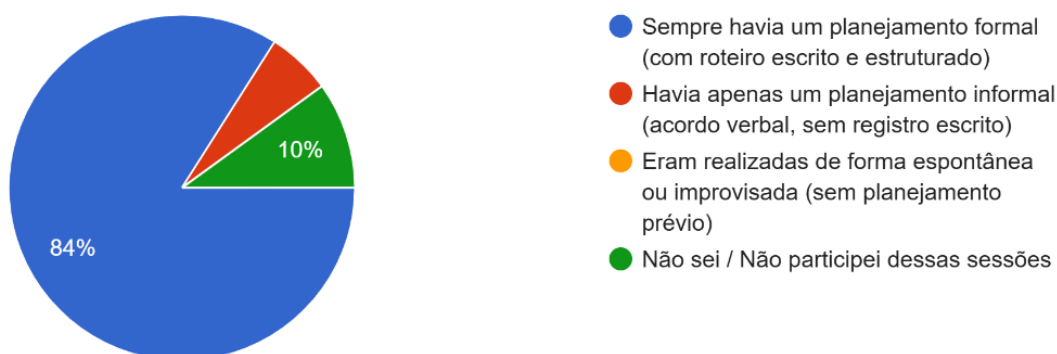
Por fim, o capítulo analisa a metodologia de contação utilizada em cada fase do projeto, destacando as permanências e transformações que caracterizam o percurso formativo do grupo. Essa análise permite compreender a passagem de uma prática inicialmente mais intuitiva para uma organização metodológica intencional, estruturada e fundamentada teoricamente, na qual a contação de histórias assume o papel de mediação literária voltada à formação de leitores.

Dessa forma, ao examinar o planejamento, os recursos, os referenciais teóricos e a metodologia das contações, este capítulo busca evidenciar como o CELLIJ construiu, ao longo

de suas fases, uma proposta sistematizada de mediação literária, marcada pela intencionalidade pedagógica e pela valorização da experiência estética da leitura.

Em relação ao planejamento da contação de histórias, uma das questões do questionário buscou identificar como eram organizadas as sessões de contação no âmbito do CELLIJ. A seguir, apresentamos o gráfico com a síntese das respostas obtidas.

Gráfico 23 – Organização das sessões de contação de histórias



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O gráfico evidencia que a organização das sessões de contação de histórias no CELLIJ esteve fortemente pautada por um planejamento formal e estruturado. A maioria expressiva dos respondentes (84%) afirma que sempre havia um planejamento formal, com roteiro escrito e previamente organizado, enquanto uma parcela reduzida indica a existência de planejamento apenas informal, e 10% afirmam não ter participado ou não saber como essas sessões eram organizadas. Não há registros de contações realizadas de forma espontânea ou improvisada, o que reforça o caráter intencional e sistematizado da prática desenvolvida no Centro.

Esses dados revelam que a contação de histórias no CELLIJ não era compreendida como uma atividade improvisada, mas como uma ação pedagógica planejada, orientada por objetivos formativos e sustentada por referenciais teóricos. Tal perspectiva dialoga com a concepção de mediação literária defendida por Girotto e Souza (2010), ao destacarem que a formação do leitor depende da organização intencional de atividades de leitura, planejadas pelo mediador de modo a favorecer a construção de sentidos. Para as autoras, “a criança forma-se como leitora [...] conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária” (Girotto; Souza, 2010, p. 54). Nesse sentido, o planejamento formal identificado no gráfico indica que as

contações eram estruturadas para promover estratégias de compreensão leitora e não apenas a fruição da narrativa.

Essa organização também se aproxima das contribuições de Solé (1998), ao enfatizar a importância do planejamento das ações de leitura em momentos antes, durante e após o texto. Quando a contação é planejada com base nesses momentos, o mediador pode antecipar estratégias como ativação de conhecimentos prévios, formulação de hipóteses, inferências e sínteses, favorecendo uma participação mais ativa das crianças. Assim, o alto índice de planejamento formal sugere que as sessões eram organizadas com intencionalidade pedagógica, articulando narrativa e desenvolvimento da compreensão do texto.

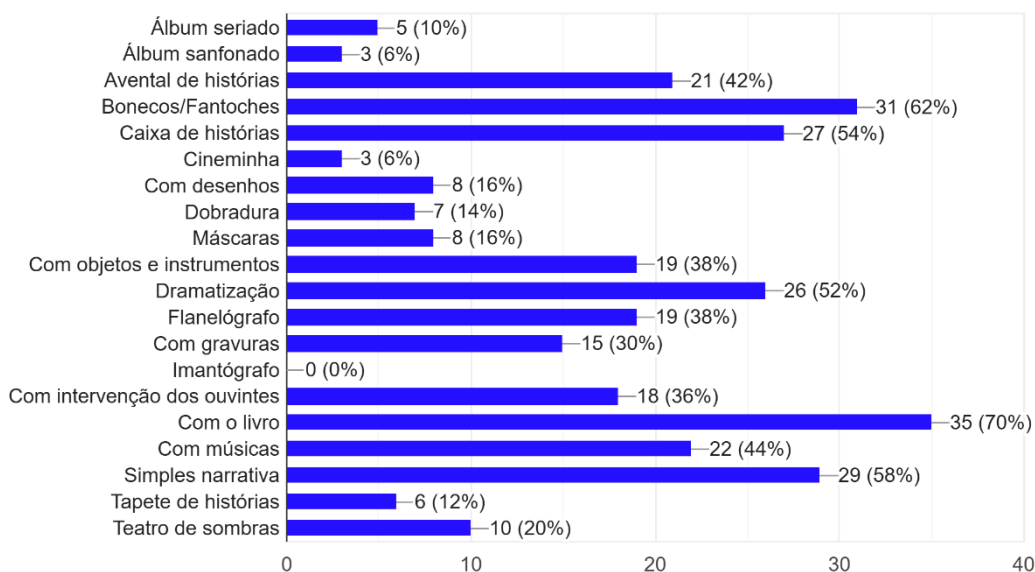
Além disso, o dado apresentado no gráfico evidencia a consolidação de uma metodologia de contação estruturada, característica que também se relaciona com a concepção de contação defendida por Busatto (2012), ao afirmar que contar histórias envolve uma ação consciente, que considera objetivos, público, ambiente e formas de mediação. Para a autora, a narrativa oral, quando planejada, potencializa não apenas o encantamento, mas também a construção do pensamento e da imaginação, ampliando as possibilidades formativas da literatura.

A ausência de respostas indicando contações improvisadas reforça ainda que, no CELLIJ, a contação era compreendida como prática pedagógica sistemática, articulada à formação de leitores. Esse dado demonstra que o grupo desenvolveu uma metodologia consolidada, em que o planejamento assumia papel central na organização das sessões, orientando a escolha das obras, a definição das estratégias de mediação das histórias, a preparação do espaço e o uso dos recursos utilizados.

Desse modo, o gráfico evidencia que o planejamento formal constituiu-se como elemento estruturante das contações de histórias no CELLIJ, indicando uma prática intencional, fundamentada teoricamente e voltada à mediação literária. Essa organização metodológica reforça a compreensão de que a contação, no contexto do Centro, foi desenvolvida como ação educativa planejada, articulando estética, interação e estratégias de compreensão leitora na formação das crianças como leitoras.

Na sequência, buscou-se identificar, a partir das respostas ao questionário, quais recursos eram mais utilizados nas contações de histórias no período em que os participantes atuaram no CELLIJ. Como a questão permitia a seleção de mais de uma alternativa, foi possível mapear a diversidade de materiais e estratégias mobilizadas nas sessões, evidenciando os diferentes elementos que compunham a mediação literária. A seguir, apresentamos o gráfico com a síntese das respostas obtidas.

Gráfico 24 – Recursos utilizados nas contações de histórias



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O gráfico evidencia a diversidade de recursos utilizados nas contações de histórias no CELLIJ, revelando uma prática de mediação literária que articula múltiplas linguagens, estratégias interativas e diferentes suportes narrativos. Observa-se que o recurso mais mencionado pelos respondentes foi o uso do próprio livro (70%), seguido da simples narrativa (58%), dos bonecos ou fantoches (62%), da caixa de histórias (54%) e da dramatização (52%). Esses dados indicam que, embora o texto literário ocupasse posição central, a contação era enriquecida por elementos cênicos e expressivos que ampliavam as possibilidades de interação com a narrativa.

A predominância do uso do livro reforça a centralidade da obra literária nas sessões de contação, evidenciando que a mediação não substituíu o texto, mas o potencializava. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de que a contação de histórias, no contexto da formação do leitor, deve manter vínculo com o objeto livro, favorecendo a aproximação das crianças com a literatura. Nesse sentido, a mediação literária organiza-se como prática que articula oralidade e leitura, permitindo que a criança construa sentidos a partir da escuta, da observação e da interação com a obra.

Ao mesmo tempo, a alta incidência da simples narrativa (58%) demonstra a valorização da voz do contador como elemento essencial da contação. A narrativa oral constituiu-se como experiência estética que envolve o ouvinte e mobiliza imaginação, emoções e memória. Nessa perspectiva, a contação não depende exclusivamente de recursos materiais, mas da

expressividade do mediador, de sua relação com a história e da capacidade de criar um ambiente de escuta e envolvimento.

Entretanto, os dados também revelam a presença significativa de recursos cênicos e visuais, como bonecos e fantoches (62%), caixa de histórias (54%), dramatização (52%), músicas (44%) e objetos e instrumentos (38%). Esses elementos indicam uma ampliação da contação para além da narrativa oral, incorporando múltiplas linguagens na mediação. Essa característica dialoga com a concepção de contação defendida por Busatto (2012), ao destacar que a narrativa pode ser enriquecida por diferentes recursos expressivos que favorecem a imaginação e o envolvimento do público, sem que a história perca sua centralidade.

A presença expressiva da dramatização (52%) também evidencia a incorporação da linguagem corporal como estratégia de mediação. Ao dramatizar, o contador transforma a narrativa em experiência sensorial e interpretativa, favorecendo a construção de significados pelas crianças. Essa perspectiva aproxima-se da compreensão de que a contação de histórias envolve corpo, voz, gesto e expressão, constituindo-se como prática estética e interativa.

Outro dado relevante refere-se à intervenção dos ouvintes (36%), indicando que as crianças eram convidadas a participar ativamente da contação. Esse aspecto dialoga diretamente com as estratégias de compreensão leitora discutidas por Girotto e Souza (2010), que defendem a participação ativa do leitor na construção de sentidos. Quando a contação inclui intervenções, perguntas, inferências e antecipações, as crianças deixam de ser apenas ouvintes e passam a atuar como coautoras da história, mobilizando conhecimentos prévios, formulando hipóteses e estabelecendo conexões com a narrativa.

A presença de recursos como músicas (44%), teatro de sombras (20%), dobraduras (14%) e tapete de histórias (12%) também evidencia a incorporação de múltiplas linguagens na mediação literária. Esses elementos contribuem para a visualização, a antecipação e a interpretação da narrativa, favorecendo estratégias como inferência, conexão e síntese, discutidas por Girotto e Souza (2010). Ao utilizar diferentes recursos, o mediador amplia as possibilidades de compreensão e torna a experiência literária mais significativa.

Além disso, a diversidade de materiais utilizados revela que a contação de histórias no CELLIJ era planejada de forma intencional, considerando os objetivos da mediação e as características das obras literárias. Esse dado reforça o que já foi discutido anteriormente sobre a organização metodológica das sessões, nas quais o planejamento envolvia a escolha de estratégias e recursos que potencializassem a construção de sentidos.

Assim, o gráfico demonstra que as contações de histórias no CELLIJ se caracterizavam por uma abordagem multimodal, em que o livro, a narrativa oral, os recursos

cênicos e a participação das crianças se articulavam na mediação literária. Essa diversidade evidencia uma prática fundamentada teoricamente, que compreende a contação como experiência estética, interativa e formativa, voltada à formação do leitor e à construção de sentidos a partir da literatura.

### 5.1 APORTES TEÓRICOS DO CELLIJ

Entre os objetivos específicos desta tese, destaca-se a investigação do ato de contar histórias no CELLIJ, considerando também os aportes teóricos que fundamentaram essa prática ao longo de suas diferentes fases. Com essa finalidade, o questionário incluiu uma questão destinada a identificar se, durante a participação dos respondentes no Centro, havia estudos teóricos organizados. As respostas obtidas foram sistematizadas e estão apresentadas no gráfico a seguir.



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O gráfico evidencia que os estudos teóricos constituíam parte significativa da formação dos participantes do CELLIJ, demonstrando que a prática da contação de histórias estava articulada a momentos sistemáticos de reflexão e fundamentação teórica. Observa-se que 48% dos respondentes afirmam que havia estudos estruturados semanalmente, enquanto 28% indicam que esses encontros ocorriam quinzenalmente. Percentuais menores apontam estudos mensais ou esporádicos, e apenas uma parcela reduzida indica que raramente havia estudos teóricos ou não se lembra. Esses dados revelam que, para a maioria dos participantes, o CELLIJ se configurava também como espaço formativo contínuo, no qual teoria e prática se articulavam na construção da mediação literária.



A predominância de encontros sistemáticos, especialmente semanais e quinzenais, evidencia que o ato de contar histórias no CELLIJ não se restringia à execução das contações, mas envolvia um processo formativo estruturado, fundamentado em estudos teóricos. Essa característica dialoga com a concepção de mediação literária defendida por Girotto e Souza (2010), ao destacarem que a formação do leitor exige planejamento, intencionalidade e compreensão das estratégias de leitura. Para as autoras, a atuação do mediador depende da construção de conhecimentos sobre o processo de leitura, o que pressupõe momentos de estudo e reflexão sobre as práticas desenvolvidas.

Nesse sentido, a presença de estudos teóricos organizados indica que os mediadores eram formados para compreender a leitura como processo ativo de construção de sentidos. Conforme discutido na tese, as estratégias de compreensão leitora - como ativação de conhecimentos prévios, inferência, visualização, conexão e síntese - exigem que o mediador domine conceitos teóricos para planejar intervenções adequadas durante a contação. Assim, os encontros formativos funcionavam como espaço de aprofundamento dessas estratégias e de análise das práticas realizadas.

Essa articulação entre teoria e prática também dialoga com a perspectiva de Solé (1998), ao defender que o ensino da leitura requer planejamento e reflexão sobre as ações do mediador antes, durante e após a leitura. Quando o grupo se reúne sistematicamente para estudos teóricos, cria-se um espaço de análise das práticas e de elaboração de propostas metodológicas mais intencionais, fortalecendo a mediação literária.

Além disso, os dados do gráfico evidenciam que o CELLIJ se constituía como espaço coletivo de formação, no qual os participantes tinham acesso a referenciais teóricos que orientavam o ato de contar histórias. Essa característica aproxima-se da concepção de formação do narrador discutida por Busatto (2012), ao destacar que o contador de histórias precisa conhecer a narrativa, compreender o público e refletir sobre as formas de mediação. O estudo teórico, nesse contexto, contribui para que a contação ultrapasse a dimensão espontânea e assuma caráter pedagógico e estético fundamentado.

Outro aspecto relevante é que a regularidade dos estudos indica um movimento de aprofundamento progressivo, no qual os participantes ampliavam suas concepções sobre literatura, contação de histórias e formação do leitor. Esse processo formativo contínuo explica, inclusive, as transformações metodológicas identificadas nas diferentes fases do CELLIJ, especialmente a passagem de uma prática mais intuitiva para uma mediação teoricamente fundamentada.

Desse modo, o gráfico evidencia que os aportes teóricos tiveram papel central na organização do CELLIJ, configurando o Centro como espaço de formação permanente. A predominância de estudos estruturados demonstra que a contação de histórias era sustentada por referenciais teóricos discutidos coletivamente, fortalecendo a intencionalidade pedagógica, a mediação literária e a formação dos participantes como mediadores de história e de leitura.

#### 5.1.1 Aportes teóricos da Primeira Fase

Na Primeira Fase do CELLIJ, os aportes teóricos que fundamentavam a contação de histórias revelam um conjunto diversificado de referências, provenientes principalmente dos estudos da literatura infantil, da narrativa, da teoria literária e, ainda que de forma inicial, da formação do leitor. As respostas dos participantes do questionário indicam que esses referenciais eram mobilizados de maneira ainda não sistematizada, mas já demonstravam uma preocupação com a fundamentação teórica das práticas desenvolvidas.

O quadro a seguir apresenta a organização dos teóricos mencionados pelos participantes da Primeira Fase do CELLIJ, agrupados por categorias teóricas.

Quadro 22 – Aportes teóricos mencionados pelos participantes da Primeira Fase do CELLIJ (organizados por categorias)

| <b>Categoria teórica</b>                                                    | <b>Teóricos / Referências</b>               | <b>Respondentes</b>    |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------|
| <b>Contação de histórias /<br/>Narrativa oral /<br/>Literatura infantil</b> | Betty Coelho (Maria Betty Coelho Silva)     | Cellijetes 8, 27 e 49  |
|                                                                             | Nelly Novaes Coelho                         | Cellijetes 8 e 9       |
|                                                                             | Italo Calvino                               | Cellijete 9            |
|                                                                             | Bremond                                     | Cellijete 9            |
|                                                                             | Ana Maria Martins da Costa Santos           | Cellijete 38           |
|                                                                             | Projeto <i>Pais e Filhos da Mamãe Gansa</i> | Cellijete 7            |
| <b>Teoria literária /<br/>Estudos da narrativa</b>                          | Roland Barthes                              | Cellijetes 8 e 10      |
|                                                                             | Mikhail Bakhtin                             | Cellijete 8            |
|                                                                             | Umberto Eco                                 | Cellijete 45           |
|                                                                             | Regina Zilberman                            | Cellijete 10           |
|                                                                             | Maria Teresa Andruetto                      | Cellijete 45           |
|                                                                             | Elie Bajard                                 | Cellijete 45           |
| <b>Formação do leitor / Letramento<br/>/ Estratégias de leitura</b>         | Isabel Solé                                 | Cellijetes 25, 27 e 29 |
|                                                                             | Rildo Cosson                                | Cellijetes 29 e 45     |

| <b>Categoria teórica</b>                                      | <b>Teóricos / Referências</b>            | <b>Respondentes</b>        |
|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------|
|                                                               | Giroto e Souza                           | Cellijete 27               |
|                                                               | Ângela Kleiman                           | Cellijete 25               |
|                                                               | Antônio Marcuschi                        | Cellijete 25               |
|                                                               | Emília Ferreiro                          | Cellijete 25               |
|                                                               | Teresa Colomer                           | Cellijete 29               |
| <b>Autores de literatura infantil citados como referência</b> | Ana Maria Machado                        | Cellijete 23               |
|                                                               | Monteiro Lobato                          | Cellijete 23               |
|                                                               | Eliardo França                           | Cellijete 23               |
|                                                               | Ruth Rocha                               | Cellijete 11               |
| <b>Referências gerais (não especificadas)</b>                 | Literatura infantil (sem autor indicado) | Cellijete 12               |
| <b>Não se recordam</b>                                        | —                                        | Cellijetes 30, 39, 43 e 47 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O quadro evidencia que, já na Primeira Fase do CELLIJ, havia uma diversidade de referenciais teóricos, distribuídos entre estudos da narrativa, contação de histórias, teoria literária e formação do leitor, ainda que de forma menos sistematizada. Observa-se também a recorrência de autores ligados à contação de histórias e à literatura infantil, como Betty Coelho Silva e Nelly Novaes Coelho, além da presença inicial de teóricos da leitura, como Isabel Solé, indicando um movimento inicial de aproximação com estudos mais sistemáticos da compreensão leitora.

Esse caráter ainda em construção dos estudos teóricos também é evidenciado na fala da Cellijete M.A., que relata a existência de momentos de leitura coletiva e discussão de obras teóricas no grupo:

Tinha a Lajolo, tinha o Calvino, e também aquele... eu não vou lembrar agora, mas posso até mandar depois. Eu tenho alguns livros guardados daquela época. Então, assim, não lembro de todo o repertório que tínhamos, até porque também havia pessoas que estavam na faculdade, no mestrado e no doutorado. Como nós tínhamos um grupo de pesquisa, havia esse compartilhamento: fazíamos a leitura dos textos e alguém dizia “estou trabalhando tal coisa”, então orientava o grupo. A gente fazia essa troca. E aí a Renata falava: “gente, vamos ler isso”. Então pegávamos um livro e trabalhávamos aquele livro, discutindo aquele teórico. (Cellijete M.A.)

Certinho os nomes dos teóricos eu não lembro. O que ficou mais na minha cabeça foram essas duas referências, mas tinha a Lajolo, tinha o Calvino. Eu não vou recordar todos agora, mas nós tínhamos bastante. (Cellijete M.A.)

A fala da participante evidencia que, já na Primeira Fase do CELLIJ, havia momentos de estudo coletivo fundamentados em referenciais teóricos da literatura e da formação do leitor. A Cellijete M.A. menciona especialmente as leituras de Marisa Lajolo e Italo Calvino, destacando que os textos eram estudados de forma compartilhada e orientados pela coordenação: “como nós tínhamos o grupo de pesquisa, havia esse compartilhamento: fazíamos a leitura dos textos [...] a Renata falava: ‘gente, vamos ler isso’. Então pegávamos um livro e trabalhávamos aquele livro, discutindo aquele teórico” (Cellijete M.A.). Essa dinâmica revela que a formação dos contadores de histórias estava ancorada em discussões teóricas que buscavam ampliar o repertório literário do grupo e fundamentar suas práticas de mediação.

Nesse sentido, as reflexões de Italo Calvino contribuíam para a compreensão da literatura como um campo em constante construção, no qual o leitor constitui sua própria trajetória. Para o autor, “os velhos títulos foram dizimados, mas os novos se multiplicaram”, restando ao leitor “inventar [...] uma biblioteca ideal de nossos clássicos”, formada tanto por livros já lidos quanto por aqueles ainda por descobrir (Calvino, 1993, p. 16). Tal perspectiva dialoga com o movimento descrito pela entrevistada, em que a leitura coletiva dos textos teóricos e literários possibilitava ao grupo ampliar gradativamente seu repertório e construir referências comuns. Além disso, ao afirmar que “por maiores que possam ser as leituras ‘de formação’ de um indivíduo, resta sempre um número enorme de obras que ele não leu” (Calvino, 1993, p. 9), o autor reforça a ideia de que a formação do leitor é contínua, aberta e inacabada, característica também observada nas práticas formativas iniciais do CELLIJ.

A concepção de clássico apresentada por Calvino também ilumina essa prática formativa. Ao definir que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” e que cada leitura constitui uma descoberta, o autor evidencia a dimensão formadora da releitura e da discussão coletiva (Calvino, 1993, p. 9-15). Desse modo, o estudo compartilhado de obras teóricas e literárias pelo grupo de contadores não apenas ampliava o repertório, mas favorecia a construção de sentidos coletivos e a ressignificação das leituras, contribuindo para a formação de mediadores mais sensíveis à literatura e à experiência do leitor.

Essa perspectiva articula-se às reflexões de Marisa Lajolo sobre a formação do leitor e o papel do mediador. Para a autora, a literatura constitui um espaço privilegiado de circulação de imaginários, valores e sensibilidades, sendo fundamental para a formação do cidadão, que precisa “apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente” (Lajolo, 1993, p. 106). Nesse sentido, os momentos de estudo coletivo mencionados pela entrevistada podem ser compreendidos como parte do processo de formação

desses mediadores, que, ao se apropriarem da literatura e de sua teoria, qualificavam suas práticas de contação de histórias.

Além disso, Lajolo ressalta que os profissionais responsáveis pela iniciação à leitura devem ser leitores envolvidos, pois “um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (Lajolo, 1993, p. 108). A dinâmica descrita pela Cellijete M.A. evidencia justamente esse movimento: a leitura compartilhada, a discussão dos textos e o diálogo entre os participantes constituíam um espaço de formação contínua, no qual os contadores se colocavam também como leitores em processo. Assim, a prática formativa do grupo aproximava-se da ideia de leitor maduro proposta pela autora, aquele que entrelaça os significados de suas leituras e constrói interpretações próprias a partir do diálogo com os textos (Lajolo, 1993, p. 106-107).

Desse modo, observa-se que, já na Primeira Fase do CELLIJ, havia um movimento de aproximação com referenciais teóricos da literatura e da formação do leitor, sustentado por leituras compartilhadas, discussões em grupo e trocas entre os participantes. Ainda que de forma menos sistematizada, característica das fases iniciais do Centro, esses estudos constituíram uma base importante para a prática da contação de histórias e para a formação dos mediadores, antecipando a organização metodológica que se consolidaria nas fases posteriores.

#### 5.1.2 Aportes teóricos da Segunda Fase

Na Segunda Fase do CELLIJ, observa-se um avanço significativo na sistematização dos aportes teóricos que fundamentavam a prática da contação de histórias. Diferentemente da fase inicial, em que os referenciais apareciam de forma mais dispersa, neste momento evidencia-se maior diversidade de autores e áreas teóricas, incluindo estudos sobre contação de histórias, teoria literária, formação do leitor e estratégias de leitura. As respostas dos participantes do questionário demonstram que os estudos teóricos passam a ocupar lugar mais estruturado na formação dos mediadores e na organização das sessões de contação, indicando o fortalecimento de uma prática de mediação literária intencionalmente planejada.

O quadro a seguir apresenta os teóricos mencionados pelos participantes da Segunda Fase do CELLIJ, organizados por categorias.

Quadro 23 – Aportes teóricos mencionados pelos participantes da Segunda Fase do CELLIJ (organizados por categorias)

| <b>Categoria teórica</b>                                                    | <b>Teóricos / Referências</b>                   | <b>Respondentes</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------------|
| <b>Contação de histórias /<br/>Narrativa oral /<br/>Literatura infantil</b> | Betty Coelho Silva                              | Cellijete 2         |
|                                                                             | Fanny Abramovich                                | Cellijetes 4 e 44   |
|                                                                             | Bruno Bettelheim                                | Cellijete 4         |
|                                                                             | Nelly Novaes Coelho                             | Cellijete 5         |
|                                                                             | Marisa Lajolo                                   | Cellijete 5         |
| <b>Teoria literária /<br/>Estudos da narrativa</b>                          | Mikhail Bakhtin                                 | Cellijete 6         |
|                                                                             | Regina Zilberman                                | Cellijete 5         |
| <b>Formação do leitor /<br/>Letramento /<br/>Estratégias de leitura</b>     | Isabel Solé                                     | Cellijetes 3 e 6    |
|                                                                             | Estratégias de leitura (sem autor especificado) | Cellijete 35        |
|                                                                             | Rildo Cosson                                    | Cellijetes 5 e 6    |
|                                                                             | Ângela Kleiman                                  | Cellijete 6         |
|                                                                             | Magda Soares                                    | Cellijete 5         |
|                                                                             | Teresa Colomer                                  | Cellijete 5         |
|                                                                             | Renata Junqueira de Souza                       | Cellijete 5         |
| <b>Autores de literatura infantil<br/>citados como referência</b>           | Lygia Bojunga                                   | Cellijetes 44 e 50  |
|                                                                             | Ricardo Azevedo                                 | Cellijete 50        |
|                                                                             | Eva Furnari                                     | Cellijete 50        |
|                                                                             | Luís Camargo                                    | Cellijete 50        |
|                                                                             | Ana Maria Machado                               | Cellijete 50        |
|                                                                             | Marina Colasanti                                | Cellijete 50        |
| <b>Obras literárias citadas como<br/>referência</b>                         | <i>O Duende da Ponte</i>                        | Cellijete 48        |

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O quadro revela que, na Segunda Fase do CELLIJ, há ampliação dos referenciais teóricos e maior presença de autores voltados à formação do leitor e às estratégias de leitura, como Kleiman (2002), Colomer (2007) e Cosson (2011; 2014; 2015). Esse dado indica um movimento de fortalecimento da intencionalidade pedagógica da contação de histórias, que passa a ser compreendida também como prática de mediação literária voltada à formação do leitor. Ao mesmo tempo, permanecem referências importantes da contação de histórias e da literatura infantil, como Betty Coelho Silva, Fanny Abramovich, Nelly Novaes Coelho e Bruno

Bettelheim, demonstrando a continuidade do diálogo com a tradição da narrativa oral e da literatura para crianças.

Esse movimento de ampliação e sistematização dos estudos teóricos também é contemplado na fala da Cellijete V. S., que descreve a organização dos encontros formativos do grupo:

Sim, a gente lia. Por exemplo, quando a gente terminava um trabalho, falávamos de alguns livros para estudar durante o ano. A gente tinha algumas leituras que já pensava que seriam interessantes para trazer para as meninas. Então, por exemplo, o livro da Cléo Busatto, na época, que tinha acabado de sair, estava ‘fresquinho’. Ele foi lido todo. Cada capítulo era discutido, e também ficava a cargo de uma das meninas: ela lia e depois trazia para o debate. Todo mundo lia, mas uma ficava responsável por trazer para a discussão e para refletir sobre o texto. (Cellijete V. S.)

A fala revela que os estudos teóricos eram organizados por meio da leitura coletiva e discussão sistemática das obras, configurando um espaço formativo em que a teoria orientava a prática. Essa dinâmica dialoga com a perspectiva de Kleiman (2002), ao destacar que o desenvolvimento do leitor envolve a mobilização consciente de estratégias de compreensão, como predições, inferências e reconstrução de sentidos, uma vez que “o leitor eficiente faz predições baseadas no seu conhecimento de mundo” (Kleiman, 2002, p. 51) e é capaz de reconstruir “quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações e intenções” para compreender o texto (Kleiman, 2002, p. 65). Nesse sentido, a leitura coletiva realizada pelas Cellijetes favorecia a construção dessas operações cognitivas e a reflexão sobre a mediação das histórias.

Além disso, a formação não se restringia à leitura de textos teóricos, incorporando outras linguagens e experiências culturais, conforme relata a participante:

A gente não ficava também só na teoria. A gente assistia a vídeos, trazia filmes. A gente sugeriu o filme *Peixe Grande*, que é muito interessante. Então, trazíamos muito isso, mas também elencávamos uma lista de referenciais teóricos que tinham a ver com as nossas pesquisas e trazíamos para discutir, sempre debatido em grupo. (Cellijete V. S.)

Essa organização mostra uma compreensão da formação do mediador como processo amplo, que articula teoria, experiência estética e discussão coletiva. Tal perspectiva aproxima-se do entendimento de Colomer (2007, p. 143), para quem compartilhar obras e experiências de leitura permite “beneficiar-se da competência dos outros para construir um sentido e obter prazer de entender mais e melhor os livros”, configurando a leitura como prática social e coletiva. Ainda segundo a autora, a aprendizagem literária se realiza “em meio a um

grande desenvolvimento social de construção compartilhada do significado” (Colomer, 2007, p. 139), aspecto observado na dinâmica formativa do CELLIJ.

A rotina dos encontros também revela a articulação entre estudo teórico e planejamento das contações:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>A gente tinha umas três horas de encontro. Na primeira hora, por exemplo, a gente debatia. Depois, ia para as histórias, para planejar essas histórias. E, se sobrasse tempo, começávamos a confeccionar as coisas que precisávamos. Era meio que a nossa rotina. (Cellijete V. S.)</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Observa-se, assim, que os estudos teóricos não eram dissociados da prática, mas integrados ao planejamento das sessões e à construção dos recursos utilizados na contação. Essa articulação entre leitura, planejamento e prática aproxima-se da proposta de letramento literário defendida por Cosson (2014), que compreende a leitura como um ato social e mediado, no qual “o professor prepara o leitor para receber o texto” (Cosson, 2014, p. 56), promovendo experiências compartilhadas de interpretação e construção de sentido.

A entrevistada também menciona a leitura de diferentes autores discutidos coletivamente, indicando a ampliação do repertório teórico do grupo:

|                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Eu acho que é Peter Brook, que fala da crítica literária. E aí a gente leu vários livros. (Cellijete Valéria S.)</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Esse depoimento reforça que, na Segunda Fase do CELLIJ, a formação das mediadoras passa a ocorrer por meio de um repertório teórico diversificado e em constante ampliação. Tal movimento está alinhado à compreensão de que a mediação literária exige formação específica e contínua, uma vez que, conforme Cosson (2015, p. 167), o mediador precisa ser “um leitor apaixonado e capaz, por meio de sua experiência de leitura, de contagiar os alunos com sua paixão e seu vasto repertório”.

Do mesmo modo, a centralidade das estratégias de leitura nesse momento demonstra a preocupação com a formação do leitor. Kleiman (2002, p. 49) destaca que a compreensão do texto depende do uso de estratégias cognitivas, inferidas a partir do comportamento do leitor, e que o leitor experiente lê com objetivos definidos e mobiliza procedimentos para tornar o texto inteligível (Kleiman, 2002, p. 51). Essa perspectiva aproxima-se da prática do CELLIJ, em que a leitura teórica coletiva e o planejamento das contações buscavam favorecer a mediação intencional da leitura literária.



Nesse mesmo sentido, Colomer (2007, p. 144) afirma que as atividades de leitura compartilhada são fundamentais para “formar o gosto” pela leitura, pois permitem comparar interpretações e construir coletivamente a valorização das obras. Já Cosson (2014, p. 126) destaca que o trabalho com a literatura deve promover debates autênticos, nos quais os leitores compartilham interpretações e constroem argumentos a partir do texto, configurando uma comunidade de leitores.

As falas das Cellijetes, articuladas aos referenciais teóricos mencionados, evidenciam que, na Segunda Fase do CELLIJ, os estudos teóricos passam a ser organizados de forma mais sistemática, com leitura integral de obras, discussão coletiva e articulação com o planejamento das contações. Essa dinâmica demonstra a consolidação de uma formação teórica coletiva, na qual os referenciais passam a orientar de maneira mais direta a prática da contação de histórias, fortalecendo a mediação literária e contribuindo para a construção de uma metodologia mais estruturada no Centro.

### 5.1.3 Aportes teóricos da Terceira Fase

Na Terceira Fase do CELLIJ, os referenciais teóricos passam a assumir papel estruturante na organização da contação de histórias, orientando de modo mais direto tanto o planejamento das sessões quanto a atuação dos mediadores. Nesse momento, percebe-se não apenas a ampliação do repertório de estudos, mas, sobretudo, sua incorporação à prática pedagógica, com maior intencionalidade na escolha das obras, na definição das estratégias de leitura utilizadas para a contação de histórias e na organização dos espaços de mediação. Assim, a teoria deixa de funcionar apenas como suporte formativo e passa a constituir elemento articulador da metodologia adotada pelo grupo, evidenciando o amadurecimento da proposta de formação do leitor desenvolvida pelo CELLIJ.

A fala da Cellijete B.A. evidencia que os estudos teóricos eram discutidos coletivamente e orientavam diretamente o planejamento das contações, considerando o público, o espaço e as estratégias de leitura a serem mobilizadas:

Então era dessa maneira: a partir do grupo de estudos, que geralmente buscava o aprofundamento dessas referências, a gente discutia considerando também o público que iríamos receber. Quando já tínhamos uma prévia do grupo - se eram crianças da educação infantil ou do ensino fundamental - pensávamos nas estratégias e nos espaços que tínhamos disponíveis. Teve uma época em que utilizávamos o corredor entre a biblioteca e a sala de contação de histórias. Esse corredor foi chamado de “Corredor da Inferência”, porque inferência é uma estratégia presente nos textos da professora Renata e da Cyntia. Assim, a gente ia adaptando conforme o que a história pedia e o que o público e o espaço possibilitavam. (Cellijete B.A.)

A fala nos indica que, nessa fase, os referenciais teóricos passam a orientar não apenas o momento da contação, mas toda a organização metodológica das sessões. A criação do “Corredor da Inferência”, por exemplo, demonstra a incorporação intencional das estratégias de compreensão leitora ao planejamento do espaço e da mediação. Essa prática dialoga com a perspectiva das estratégias de leitura defendidas por Girotto e Souza (2010) e Solé (1998), nas quais a compreensão do texto é construída por meio de operações cognitivas como inferência, conexão e ativação de conhecimentos prévios, mediadas por um leitor experiente. Nesse sentido, o espaço físico passa a funcionar como elemento pedagógico que favorece a construção de sentidos durante a experiência de escuta e leitura literária.

A entrevistada também explicita os principais referenciais teóricos utilizados nesse período, destacando especialmente os estudos sobre estratégias de leitura e mediação literária:

Mais para frente, a gente usou muito essas teorias: Girotto e Souza (2010), Solé (1998), a professora Maria Betty Coelho Silva. Também a Girardello, com o texto *Uma clareira no bosque*, se não me engano, que também era muito fundamental para a gente. (Cellijete B.A.)

Além desses autores, a participante aponta a ampliação do repertório teórico ao longo da fase, com a incorporação de novos referenciais que contribuíram para mudanças na prática da mediação:

Depois tivemos vários outros textos, mas esses são os principais. Mais adiante, a gente também estudou o Chambers, que deu uma alteração no modo de a gente dizer e mediar, e o Bajard. Acho que esses são os principais. Ao longo do tempo, esses dois últimos foram mais recentes e também contribuíram para mudanças na nossa prática. (Cellijete B.A.)

Essas falas revelam que a Terceira Fase do CELLIJ se caracteriza por um aprofundamento teórico progressivo, no qual os estudos passam a influenciar diretamente o modo de mediar as narrativas, organizar o espaço e estruturar a contação de histórias. Essa sistematização também se confirma nos dados do questionário, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 24 – Aportes teóricos mencionados pelos participantes da Terceira Fase do CELLIJ (organizados por categorias)

| <b>Categoria teórica</b>                                                    | <b>Teóricos / Referências</b>                      | <b>Respondentes</b>                    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------|
| <b>Contação de histórias /<br/>Narrativa oral /<br/>Literatura infantil</b> | Betty Coelho / Maria Betty Coelho Silva            | Cellijetes 1, 14, 22, 26, 33 e 46      |
|                                                                             | Nelly Novaes Coelho                                | Cellijete 22                           |
|                                                                             | Cléo Busatto                                       | Cellijete 22                           |
|                                                                             | Fanny Abramovich                                   | Cellijete 22                           |
|                                                                             | Bruno Bettelheim                                   | Cellijete 22                           |
|                                                                             | Marisa Lajolo                                      | Cellijete 22                           |
|                                                                             | Gilka Girardello                                   | Cellijete 33                           |
|                                                                             | Literatura infantil (geral)                        | Cellijete 26                           |
| <b>Teoria literária /<br/>Estudos da narrativa</b>                          | Mikhail Bakhtin                                    | Cellijetes 20 e 34                     |
|                                                                             | Antônio Cândido                                    | Cellijete 33                           |
|                                                                             | Peter Hunt                                         | Cellijete 34                           |
|                                                                             | Regina Zilberman                                   | Cellijete 34                           |
|                                                                             | Dialogismo (Bakhtin)                               | Cellijete 34                           |
| <b>Formação do leitor /<br/>Letramento /<br/>Estratégias de leitura</b>     | Giroto e Souza                                     | Cellijetes 1 e 33                      |
|                                                                             | Isabel Solé                                        | Cellijetes 15, 26, 33 e 34             |
|                                                                             | Rildo Cosson                                       | Cellijetes 15, 19, 26 e 34             |
|                                                                             | Renata Junqueira                                   | Cellijetes 15, 22 e 36                 |
|                                                                             | Élie Bajard                                        | Cellijetes 15 e 19                     |
|                                                                             | Frank Smith                                        | Cellijete 26                           |
|                                                                             | Ana Maria Kaufman                                  | Cellijete 37                           |
|                                                                             | Estratégias de leitura (geral / metacognitivas)    | Cellijetes 26 e 34                     |
|                                                                             | Yoop & Yoop                                        | Cellijete 34                           |
|                                                                             | Mediação (Vygotsky)                                | Cellijete 34                           |
| <b>Autores de literatura infantil<br/>citados como referência</b>           | Monteiro Lobato                                    | Cellijetes 21 e 40                     |
|                                                                             | Ruth Rocha                                         | Cellijete 40                           |
|                                                                             | Ana Maria Machado                                  | Cellijete 40                           |
|                                                                             | Ricardo Azevedo                                    | Cellijete 22                           |
|                                                                             | Hans Christian Andersen                            | Cellijete 28                           |
| <b>Outras referências<br/>relacionadas à formação</b>                       | Estudos sobre o brincar e desenvolvimento infantil | Cellijete 42                           |
| <b>Não se recordam / não<br/>especificam</b>                                | —                                                  | Cellijetes 13, 16, 17, 24, 31, 32 e 41 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O quadro revela que, na Terceira Fase do CELLIJ, há predominância de autores voltados à formação do leitor e às estratégias de compreensão leitora, como Girotto e Souza, Solé, Cosson, Frank Smith e Ana Maria Kaufman. Esses referenciais indicam que a contação de histórias passa a ser compreendida como prática de mediação literária intencional, orientada pela construção de sentidos e pelo desenvolvimento das habilidades leitoras. Nessa perspectiva, a mediação não se limita à narração da história, mas envolve a criação de condições para que o ouvinte participe ativamente da construção do significado, mobilizando conhecimentos prévios, inferências, compreensão e sentido.

A presença de Élie Bajard entre os referenciais mencionados reforça essa compreensão da leitura como prática mediada. Para o autor, o ato de contar histórias “dá maior margem à espontaneidade, uma vez que libera as mãos do livro, o olhar da leitura e as palavras do texto preestabelecido” (Bajard, 2005, p. 106). Entretanto, o pesquisador também destaca que, quando o mediador mantém o livro em mãos ao dizer o texto, “está explicitando a origem livresca do texto, seu tratamento pela voz e seus modos de interpretação”, permitindo que a criança testemunhe atos de leitura e compreenda a função social do livro (Bajard, 2005, p. 106). Essa perspectiva evidencia a importância da mediação como prática que articula oralidade, leitura e compreensão.

Nesse contexto, a noção de “proferição”, discutida por Bajard (2005) e retomada por Silva, Campos e Carneiro et al. (2020), contribui para compreender o modo de dizer adotado pelas mediadoras do CELLIJ. A proferição distingue a fala do mediador da fala do escritor, permitindo que aquele que media coloque sua própria voz, intenções e emoções ao verbalizar o texto. Assim, a leitura em voz alta não se reduz à simples oralização, mas constitui um ato interpretativo, no qual o mediador constrói sentidos junto ao público. Essa concepção aproxima-se das práticas descritas pelas Cellijetes, nas quais a mediação envolve adaptação do espaço, escolha de estratégias e construção coletiva da experiência literária.

Além disso, a presença de autores como Bakhtin, Antônio Candido e Regina Zilberman amplia o embasamento teórico da prática, indicando a compreensão da literatura como fenômeno dialógico e social. A referência ao dialogismo bakhtiniano, por exemplo, reforça a ideia de que o sentido do texto se constrói na interação entre leitor, mediador e obra, o que se articula às práticas de discussão e mediação adotadas pelo grupo. Do mesmo modo, os estudos de Cosson sobre letramento literário apontam que a leitura é uma experiência social compartilhada, na qual a mediação desempenha papel fundamental na formação do leitor.

Ao mesmo tempo, permanecem autores da contação de histórias e da literatura infantil, como Betty Coelho, Nelly Novaes Coelho, Cléo Busatto e Fanny Abramovich,

indicando a articulação entre a dimensão estética da narrativa e a dimensão pedagógica da formação do leitor. Observa-se, portanto, que a Terceira Fase do CELLIJ não abandona a tradição da narrativa oral, mas a integra às teorias da mediação e das estratégias de leitura, consolidando uma prática que articula fruição estética e intencionalidade pedagógica.

Assim, a Terceira Fase do CELLIJ caracteriza-se pela consolidação de uma base teórica consistente, que articula contação de histórias, teoria literária e formação do leitor. Os referenciais passam a orientar de forma direta a metodologia da contação, o planejamento das sessões, a organização dos espaços e o uso das estratégias de leitura, evidenciando o amadurecimento teórico-metodológico do Centro e a consolidação da mediação literária como eixo central da prática.

A análise dos aportes teóricos utilizados ao longo das três fases do CELLIJ permite compreender, de forma mais ampla, como o ato de contar histórias foi sendo organizado e ressignificado ao longo dos 25 anos de existência do Centro. Os dados do questionário, aliados às falas dos participantes e à sistematização dos referenciais teóricos, evidenciam que a contação de histórias no CELLIJ não se constituiu como uma prática estática, mas como um processo formativo em constante construção, marcado por avanços teóricos e metodológicos progressivos.

Na Primeira Fase, observou-se a presença de referenciais diversificados, especialmente vinculados à literatura infantil, à teoria literária e à narrativa, ainda que de forma menos sistematizada. Os estudos teóricos apareciam articulados às leituras compartilhadas e às discussões em grupo, configurando um movimento inicial de fundamentação da prática. Nesse momento, o ato de contar histórias estava fortemente vinculado à dimensão estética da narrativa e à valorização da literatura, com a presença de autores como Betty Coelho, Nelly Novaes Coelho, Italo Calvino e Roland Barthes, ao mesmo tempo em que surgiam, ainda de modo inicial, referenciais voltados à formação do leitor, como Isabel Solé e Rildo Cosson. Esse conjunto evidencia que a Primeira Fase constituiu as bases teóricas do CELLIJ, ainda em processo de organização, mas já articuladas à formação dos mediadores.

Na Segunda Fase, observa-se avanço na sistematização dos estudos teóricos e ampliação dos referenciais voltados à formação do leitor e às estratégias de leitura. Os dados evidenciam maior presença de autores como Isabel Solé, Rildo Cosson, Magda Soares, Teresa Colomer e Ângela Kleiman, indicando que a contação de histórias passa a ser compreendida também como prática de mediação literária intencional. As falas dos participantes demonstram que os estudos teóricos eram organizados por meio de leituras coletivas, discussões e planejamento das contações, compondo uma rotina formativa estruturada. Nesse sentido, a

Segunda Fase representa um momento de transição entre uma prática predominantemente intuitiva e uma prática fundamentada teoricamente, em que a contação de histórias passa a incorporar de modo mais consciente os princípios da formação do leitor.

Na Terceira Fase, os dados revelam a consolidação dessa fundamentação teórica, com predominância de referenciais voltados às estratégias de compreensão leitora, à mediação literária e à formação do leitor. Autores como Isabel Solé, Girotto e Souza, Rildo Cosson, Frank Smith e Ana Maria Kaufman aparecem de forma recorrente, evidenciando que a contação de histórias passa a ser planejada de modo intencional, com base em estratégias cognitivas e metacognitivas. As falas dos participantes indicam que os estudos teóricos orientavam diretamente o planejamento das sessões, a organização dos espaços e a escolha das estratégias de mediação, como exemplificado pela criação do “Corredor da Inferência”, que evidencia a articulação entre teoria e prática. Além disso, permanecem referências da contação de histórias e da literatura infantil, como Betty Coelho, Cléo Busatto e Nelly Novaes Coelho, demonstrando a integração entre dimensão estética e pedagógica da narrativa.

Ao analisar conjuntamente as três fases, observa-se um movimento de progressiva sistematização teórica e metodológica do ato de contar histórias no CELLIJ. A prática, inicialmente marcada por leituras compartilhadas e referências diversificadas, passa a incorporar estudos mais estruturados sobre formação do leitor e estratégias de leitura, culminando, na Terceira Fase, na consolidação de uma metodologia de mediação literária fundamentada teoricamente. Esse percurso evidencia que o CELLIJ se constituiu como espaço formativo contínuo, no qual teoria e prática se articulam na construção do mediador de leitura e do contador de história.

Assim, os dados analisados permitem afirmar que, ao longo de seus 25 anos, o CELLIJ ofertou a contação de histórias como prática formativa, sustentada por estudos teóricos progressivamente sistematizados. A presença de encontros de estudo, a leitura coletiva de obras, a discussão de referenciais e a incorporação das estratégias de leitura demonstram que a formação dos participantes estava diretamente vinculada à reflexão sobre o ato de contar histórias. Desse modo, o Centro contribuiu não apenas para a realização de contações, mas para a formação de mediadores de leitura capazes de planejar, organizar e desenvolver práticas de mediação literária fundamentadas teoricamente.

O percurso teórico identificado evidencia, portanto, que o ato de contar histórias no CELLIJ evolui de uma prática inicialmente mais intuitiva para uma metodologia estruturada, orientada pela mediação literária e pela formação do leitor. Essa trajetória confirma o alcance dos objetivos desta tese, ao demonstrar como a contação de histórias foi organizada ao longo

das diferentes fases do Centro e quais aportes teóricos sustentaram essa prática. Ao mesmo tempo, evidencia-se a contribuição do CELLIJ para a formação de mediadores de leitura, por meio de uma proposta que articula literatura, narrativa, estratégias de leitura e reflexão teórica, consolidando a contação de histórias como prática pedagógica, estética e formativa.

No subcapítulo a seguir estruturamos e apresentamos a metodologia pedagógica utilizada pelo CELLIJ para desenvolver suas práticas ao longo dos anos.

## 5.2 METODOLOGIA PEDAGÓGICA DO CELLIJ

Após a análise dos aportes teóricos que fundamentaram a prática da contação de histórias no CELLIJ ao longo de suas diferentes fases, torna-se necessário compreender de que maneira esses referenciais se materializavam na organização pedagógica das sessões. Assim, este subcapítulo tem como objetivo analisar a metodologia da contação de histórias desenvolvida no Centro, considerando o planejamento das sessões, a organização dos momentos da contação, o uso dos recursos, a mediação do leitor e a intencionalidade pedagógica presente em cada fase.

A investigação da metodologia pedagógica da contação de histórias permite compreender como o ato de contar foi sendo estruturado no CELLIJ ao longo de seus 25 anos de existência, evidenciando a passagem de uma prática inicialmente mais espontânea para uma proposta cada vez mais planejada e fundamentada teoricamente. Nesse sentido, a análise da metodologia dialoga diretamente com os objetivos desta tese, especialmente ao buscar compreender como o ato de contar histórias foi ofertado no CELLIJ e quais contribuições essa prática trouxe para a formação de mediadores de leitura.

Ao longo das três fases do Centro, observa-se que a contação de histórias assumiu diferentes configurações metodológicas. Na Primeira Fase, a organização das sessões estava fortemente vinculada à experiência dos participantes, à leitura das obras e à construção coletiva das práticas, com menor sistematização dos momentos da contação. Ainda assim, já se identificam elementos importantes, como a escolha intencional das histórias, a preparação do contador e a preocupação com a recepção das crianças. Esses aspectos indicam que, mesmo em sua fase inicial, o CELLIJ já compreendia a contação de histórias como prática educativa e formativa.

Na Segunda Fase, observa-se maior organização metodológica das sessões, com a incorporação de planejamento mais estruturado, definição de etapas e ampliação dos recursos utilizados na contação. Nesse período, a mediação do leitor passa a assumir maior centralidade,

com atividades antes, durante e após a história, além da utilização de diferentes estratégias para favorecer a compreensão e o envolvimento das crianças. A contação de histórias deixa de ser apenas apresentação narrativa e passa a constituir-se como experiência de leitura mediada, articulada ao desenvolvimento da compreensão leitora.

Na Terceira Fase, a metodologia da contação de histórias se consolida de forma mais sistematizada, com planejamento intencional baseado em referenciais teóricos das estratégias de leitura, da mediação literária e da formação do leitor. Nesse momento, as sessões passam a ser organizadas com roteiros definidos, uso planejado do espaço, integração de diferentes linguagens e incorporação consciente das estratégias de compreensão leitora. A contação de histórias assume, portanto, caráter pedagógico estruturado, articulando dimensão estética, literária e formativa.

Essa evolução metodológica evidencia que o CELLIJ se constituiu como espaço de experimentação pedagógica e de formação de mediadores de leitura e de contadores de história. Ao longo das fases, o grupo foi construindo modos de contar histórias que articulavam planejamento, intencionalidade e reflexão teórica, contribuindo para a consolidação de uma metodologia própria de mediação literária. Tal percurso reforça a compreensão de que contar histórias, no contexto do CELLIJ, não se restringia à narração oral, mas envolvia um conjunto de ações pedagógicas organizadas para promover a formação do leitor.

Dessa forma, a análise da metodologia da contação de histórias nas três fases permitirá identificar permanências e transformações na prática do Centro, evidenciando como os estudos teóricos, os recursos utilizados, a organização do espaço e o planejamento das sessões foram sendo incorporados progressivamente. Ao examinar esses elementos, busca-se compreender de que maneira o CELLIJ estruturou o ato de contar histórias como prática formativa, contribuindo para o desenvolvimento da mediação literária e para a formação de leitores ao longo de sua trajetória.

#### 5.2.1. Metodologia pedagógica da contação de história na Primeira Fase

A metodologia empregada nos projetos de contação do CIP - precursor do CELLIJ - na *Hora do Conto* fundamenta-se na interatividade, na ludicidade e na diversidade de recursos expressivos, configurando-se como uma prática de mediação literária que articula oralidade, corporeidade e participação do ouvinte. Nessa perspectiva, a narração incorpora variações de entonação, gestualidade e uso de materiais visuais e sonoros, enquanto as atividades



complementares, como rodas de conversa e oficinas criativas, ampliam a experiência estética e favorecem a construção de sentidos. Tal organização revela uma concepção de leitura que ultrapassa a mera recepção do texto, aproximando-se de uma mediação ativa, na qual a criança é convidada a participar do processo interpretativo, dialogando com o texto literário e com os demais ouvintes.

A Primeira Fase do CELLIJ caracteriza-se, portanto, pela organização inicial das práticas de contação de histórias, marcadas pela centralidade do contador, pela valorização da oralidade e pela incorporação das primeiras referências teóricas da área. Embora ainda em processo de consolidação, essa etapa já apresentava uma estrutura metodológica com começo, desenvolvimento e fechamento, evidenciando uma intencionalidade pedagógica voltada à formação do leitor. A fala da coordenadora do projeto revela o caráter inaugural e experimental desse momento, marcado pela ausência de espaço físico definido:

Quando voltei eu montei a primeira *Hora do Conto*, mas não tinha lugar e até hoje eu acho que a gente ainda não tem um lugar embora tenha o CELLIJ. (coordenadora do CELLIJ)

As atividades ocorriam em espaço improvisado, indicando que a metodologia foi sendo construída simultaneamente à organização do próprio projeto:

A gente começa a atender no subsolo da biblioteca numa época que ainda não tinha livros ali no subsolo. (coordenadora do CELLIJ)

Nesse contexto, a contação era conduzida pela própria coordenadora, evidenciando a centralidade do narrador na condução da experiência literária, característica recorrente em práticas iniciais de mediação:

Quem fazia as contações de histórias era eu ao sábado. (coordenadora do CELLIJ)

A entrevistada também destaca que, nesse momento, o trabalho ainda não era identificado como CELLIJ, mas como uma atividade inicial de contação, o que reforça o caráter embrionário dessa fase:

Não chamava CELLIJ era um projeto, a *Hora do Conto*. (coordenadora do CELLIJ)

Apesar desse caráter inicial e ainda intuitivo, a prática já apresentava uma organização pedagógica orientada por referenciais teóricos da contação de histórias. A

entrevista com a Cellijete M.A. nos mostra que o planejamento das sessões baseava-se especialmente nas contribuições de Betty Coelho Silva e Nelly Novaes Coelho:

Nós seguimos a Betty e a Nelly Novaes Coelho. Todas as técnicas que elas preparavam. (Cellijete M.A)

Com base nas orientações de Silva (1999), a primeira etapa da contação envolve a escolha criteriosa da história, considerando a adequação ao público e a identificação do contador com o texto, uma vez que “nem toda história vem no livro pronta para ser contada” (Silva, 1999, p. 13). Tal princípio revela que a contação exige um trabalho prévio de estudo e apropriação da narrativa, no qual o mediador analisa a estrutura do texto, identifica seus elementos expressivos e define a melhor forma de apresentá-lo. Essa concepção aproxima-se da ideia de mediação estética, na qual o contador não apenas reproduz o texto, mas o recria por meio da voz, do corpo e da expressividade, sem alterar sua essência.

Ainda segundo Silva (1999), o planejamento da contação envolve a definição de recursos complementares, como músicas, imagens e diferentes técnicas narrativas, que contribuem para a construção do clima ficcional. A autora afirma que o contador pode utilizar diferentes formas de apresentação: simples narrativa, leitura com o livro, uso de gravuras, flanelógrafo ou interferência dos ouvintes, tendo liberdade para criar novas estratégias conforme a história e o público. Essa orientação teórica revela que a metodologia da Primeira Fase do CELLIJ já se estruturava a partir da diversidade de técnicas e da valorização da expressividade narrativa.

Outro aspecto destacado por Silva (1999) refere-se à conversa inicial e aos combinados estabelecidos antes da narração, os quais “facilitam o entendimento do enredo e evitam interrupções” (p. 47). Nessa perspectiva, o início da contação constitui-se como momento de preparação do ouvinte para a entrada no universo ficcional, delimitando simbolicamente a passagem do cotidiano para o tempo da narrativa. A autora ressalta ainda que o contador “é apenas o transmissor, conta o que aconteceu” (p. 50), mas “recria o texto com originalidade, sem modificar a estrutura essencial” (p. 50), indicando que a mediação se dá por meio da expressividade, e não pela alteração da obra literária.

A organização espacial também é apontada como elemento relevante para o sucesso da narração, sendo recomendável que as crianças sejam dispostas em semicírculo, “numa posição descontraída, onde todas possam ver o narrador e o material a ser apresentado” (Silva, 1999, p. 53). A autora sugere ainda o uso de cantigas introdutórias para favorecer a

concentração e sinalizar o início da história, funcionando como um ritual de entrada no universo ficcional. Essa preparação inicial modeliza o comportamento dos ouvintes e cria um pacto narrativo que favorece a escuta atenta e a continuidade da história, evitando interrupções e preservando a cadência narrativa.

Após a contação, Silva (1999) destaca a importância do diálogo com os ouvintes, afirmando que os comentários das crianças “prolongam o deleite, conduzem a novas leituras da trama, dos personagens, a uma compreensão mais nítida e esclarecedora” (p. 57). Esse momento de conversa constitui-se como espaço de construção coletiva de sentidos, no qual os ouvintes compartilham interpretações e experiências. A autora também defende a realização de atividades decorrentes da história, enfatizando que “a história não acaba quando chega ao fim. Ela permanece na mente da criança, que a incorpora como um alimento de sua imaginação criadora” (p. 59). Assim, dramatizações, desenhos, modelagens e produções textuais ampliam a experiência literária e possibilitam a continuidade do processo interpretativo.

Esses pressupostos teóricos orientavam a organização das sessões da Primeira Fase do CELLIJ, que se iniciavam com a escolha do texto literário e a definição da técnica de contação:

Ah vamos trabalhar esse livro, vimos um livro lá novo, olha conheci esse livro, qual a técnica que dá para a gente usar, qual a faixa etária que dá para a gente usar. (Cellijete M.A)

Observa-se que a metodologia envolvia a seleção do texto, a definição da técnica narrativa e a adequação ao público, evidenciando um planejamento prévio fundamentado teoricamente. Esse planejamento também ocorria de forma coletiva, como destaca a entrevistada:

Se nós íamos para a escola na quinta nós reunimos antes para a gente conversar [...] nós havíamos escolhido todos os livros que a gente ia trabalhar. (Cellijete M.A)

Após o planejamento, realizava-se a contação propriamente dita, momento central da sessão, marcado pela oralidade, pela expressividade e pela flexibilidade narrativa. Mesmo com planejamento prévio, havia abertura para a narrativa espontânea, conforme destaca a entrevistada:

Chegava às vezes na contação era aquele livro, mas uma história que as crianças queriam escutar nós lembrávamos algumas de cabeça e fazíamos a simples narrativa para criança. (Cellijete M.A)

Esse aspecto revela a presença da memória literária e da oralidade como elementos estruturantes da prática dos mediadores. A internalização das histórias permitia maior fluidez narrativa e adaptação às demandas do público:

O *Peixe Pixote* parece estar na cabeça da gente porque vai impregnando. (Cellijete M.A)

Após a contação, eram desenvolvidas atividades relacionadas ao texto literário, configurando o momento de fechamento pedagógico da sessão. Essas atividades variavam conforme a faixa etária e os objetivos propostos:

Tinha atividades variadas. Depende da faixa etária da criança, às vezes era o artístico, às vezes era construção de um bilhete. (Cellijete M.A)

A entrevistada ressalta ainda a intencionalidade pedagógica dessas propostas:

Tinha um fim pedagógico também instrucional em algumas atividades. (Cellijete M.A)

Assim, a partir das entrevistas e do diálogo com o referencial teórico, observa-se que a metodologia da Primeira Fase do CELLIJ organizava-se em etapas estruturadas: preparação, contação e atividades pós-história, ainda que em caráter inicial. Tal organização nos indica uma prática de mediação literária já orientada por fundamentos teóricos da contação de histórias e por uma intencionalidade formativa voltada à formação do leitor, na qual a oralidade, a expressividade e a participação do ouvinte constituem elementos centrais do processo. O quadro a seguir sintetiza essa organização metodológica.

Quadro 25 – Estrutura metodológica da contação de histórias na Primeira Fase do CELLIJ

| Etapas da metodologia |                                     | Descrição                                                               | Evidências nas entrevistas                                                                        |
|-----------------------|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Planejamento          | 1. Seleção do texto literário       | Escolha do livro a ser trabalhado considerando interesse e faixa etária | “Ah vamos trabalhar esse livro... qual a faixa etária que dá para a gente usar.” (Cellijete M.A.) |
|                       | 2. Definição da técnica de contação | Escolha da forma de apresentação com base                               | “Nós seguimos a Betty e a Nelly Novaes Coelho.” (Cellijete M.A.)                                  |

| Etapas da metodologia     |                                     | Descrição                                                    | Evidências nas entrevistas                                                                         |
|---------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           |                                     | em Betty Coelho e Nelly Novaes Coelho                        |                                                                                                    |
|                           | <b>3. Planejamento coletivo</b>     | Reunião prévia para organizar a sessão de contação           | “Se nós íamos para a escola na quinta nós reunimos antes para a gente conversar.” (Cellijete M.A.) |
| <b>Durante a história</b> | <b>4. Contação da história</b>      | Narrativa oral com flexibilidade e interação com as crianças | “Nós lembrávamos alguns de cabeça e fazíamos a simples narrativa para criança.” (Cellijete M.A.)   |
| <b>Após a história</b>    | <b>5. Atividade após a história</b> | Atividade artística ou interpretativa relacionada ao texto   | “Às vezes era o artístico, às vezes era construção de um bilhete.” (Cellijete M.A.)                |

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas da coordenadora do CELLIJ e da Cellijete M.A. (2026)

Essa organização indica que, embora ainda em processo de construção, a metodologia da Primeira Fase já apresentava intencionalidade pedagógica, estruturando a contação como prática formativa. Além disso, evidencia-se a centralidade da narrativa oral e do contador, aspecto também destacado pela coordenadora do projeto ao afirmar:

No primeiro era Renata contadora de histórias. (Coordenadora do CELLIJ)

Desse modo, a Primeira Fase do CELLIJ caracteriza-se por uma metodologia baseada na contação oral, orientada pelas técnicas de Betty Coelho Silva, organizada em etapas sequenciais e finalizada com atividades pedagógicas. Essa estrutura constitui a base para as transformações metodológicas que ocorreriam nas fases posteriores, quando a contação de histórias passa a incorporar estratégias de leitura, maior intencionalidade pedagógica e o espaço como elemento mediador da formação do leitor.

### 5.2.2 Metodologia pedagógica da contação de história na Segunda Fase

A Segunda Fase do CELLIJ caracteriza-se pela ampliação e sistematização da organização metodológica das sessões de contação de histórias, com a incorporação do planejamento temático, da ambientação do espaço, da escuta das crianças, do uso de múltiplas linguagens e da estruturação das sessões em momentos definidos. Diferentemente da Primeira

Fase, centrada na narrativa oral e nas atividades posteriores, essa etapa evidencia maior intencionalidade pedagógica, bem como a diversificação das formas de mediação literária, articulando teoria e prática de maneira mais consciente.

De acordo com a coordenadora do projeto, essa fase marca a passagem de uma contação mais espontânea para uma organização temática estruturada:

A gente começa a trabalhar com uma temática. A cada dois meses a gente elegia. (Coordenadora do CELLIJ)

O planejamento das sessões passa, então, a organizar-se em torno de temas previamente definidos, muitas vezes inspirados no calendário escolar:

Eu me baseava no calendário escolar. Dia das mães. [...] Então vamos ver que história de literatura infantil fala de mãe. (Coordenadora do CELLIJ)

Essa organização temática modifica a dinâmica da contação, pois as histórias passam a ser selecionadas a partir de um eixo comum, possibilitando a articulação entre diferentes textos e experiências de leitura. Nesse contexto, surgem também práticas que posteriormente seriam compreendidas como estratégias de leitura, ainda sem nomeação teórica explícita:

Inicialmente pela prática e depois que eu vou nomeando teoricamente o que são as estratégias. [...] No segundo período as estratégias já estavam, mas sem essa conscientização. (Coordenadora do CELLIJ)

A entrevistada descreve, por exemplo, a criação de caixas sensoriais que antecederiam a contação, configurando práticas de ativação de conhecimentos prévios, antecipação e inferência:

A gente fez cinco caixas para essa história temática das mães. [...] Dentro das caixas tinha elementos para as crianças tocarem, detectarem e fazerem conexão. [...] Era o elemento do estranhamento. (Coordenadora do CELLIJ)

Essa prática dialoga com a perspectiva apresentada por Sisto (2020), ao afirmar que:

O tema pode ser introduzido de forma leve, antes da história sem, contudo, cair na explicação. Uma boa maneira de introduzir a temática da história é fazer alguma atividade lúdica que prepare o assunto que a história vai abordar. Isso pode contribuir

para a criação de uma expectativa positiva em relação ao que virá depois (Sisto, 2020, p. 93).

Assim, a metodologia da Segunda Fase passa a contemplar momentos prévios à contação, com o objetivo de mobilizar a curiosidade, a imaginação e a participação ativa das crianças.

Além disso, há ampliação da organização do espaço como parte da mediação literária, que passa a ser intencionalmente preparado para a experiência narrativa:

Nesse segundo momento da contação de história a gente já começa a decorar o ambiente. [...] A gente já começa com alguma coisa tátil. (Coordenadora do CELLIJ)

Essa ambientação dialoga com a proposição de Sisto (2020), segundo o qual “preparar o local, antes, para torná-lo acolhedor e gerar uma proximidade entre quem conta, quem ouve e o que se conta, é uma excelente iniciativa” (Sisto, 2020, p. 93). Dessa forma, o espaço passa a atuar como elemento mediador do texto literário, contribuindo para a criação de um clima ficcional e para a imersão dos ouvintes na narrativa.

Outra mudança significativa refere-se à ressignificação das atividades após a história, que deixam de ser obrigatórias e passam a assumir caráter mais aberto e interpretativo:

A gente retira essa obrigatoriedade de fazer arte. (Coordenadora do CELLIJ)

Essa perspectiva aproxima-se da proposta de Sisto (2020), que sugere “trocar a cobrança formal por exercícios do tipo ‘texto que vira outra forma de arte’, em que os alunos possam apresentar suas leituras e releituras com outros tipos de manifestações artísticas” (Sisto, 2020, p. 94-95). Assim, as atividades pós-contação passam a privilegiar a expressão pessoal e a construção de sentidos, em lugar de práticas meramente ilustrativas.

A escuta das crianças também passa a integrar a metodologia da Segunda Fase, configurando uma mudança importante em relação ao protagonismo exclusivo do narrador observado anteriormente:

A escuta começa na Segunda Fase, porque no primeiro era Renata contadora de histórias. (Coordenadora do CELLIJ)

Essa mudança aproxima-se da perspectiva de Chambers (2023), ao afirmar que “para ajudar as crianças a falar bem sobre sua leitura, é essencial [...] concordar que tudo pode ser relatado com respeito” (Chambers, 2023, p. 53). Da mesma forma, Bajour (2012) destaca

que “construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual” (Bajour, 2012, p. 25). Nesse sentido, a contação passa a configurar-se como espaço dialógico de interpretação compartilhada, no qual as crianças são convidadas a expressar suas leituras e hipóteses.

As entrevistas das contadoras também nos mostram a organização metodológica dessa fase. A Cellijete V.S. relata que as sessões eram planejadas coletivamente e organizadas em momentos definidos:

A gente escolhia a história de acordo com a faixa etária. [...] A gente planejava essa história. [...] A gente escolhia algum tipo de técnica baseada na Betty. (Cellijete V.S.)

Essa organização dialoga com as orientações de Betty Coelho Silva (1999), que destaca a importância da adequação das histórias à faixa etária e aos interesses das crianças, bem como da escolha consciente das técnicas narrativas. Além dessas referências, novas bases teóricas passam a compor a metodologia da Segunda Fase:

Depois que a gente foi trazendo a Cléo Busatto e outras a Gilka. (Cellijete V.S.)

Cléo Busatto (2012) enfatiza que o contador deve dominar técnicas expressivas e corporais, criando imagens narrativas capazes de envolver o ouvinte. Para a autora, o narrador precisa ter “conhecimento do seu corpo e da dinâmica corporal” (Busatto, 2012, p. 57) e construir um “roteiro a partir das imagens que o conto apresenta e visualize-as” (p. 58). A preparação da sessão envolve ainda pensar “o espaço ideal para a narrativa, a configuração física a solicitar do grupo, e a postura do narrador” (p. 69), reforçando a dimensão estética e performática da contação.

Girardello (2014) também contribui para essa compreensão ao afirmar que “desde cedo, as crianças percebem que certas histórias funcionam melhor no improviso, quando o adulto mergulha tão fundo quanto elas na fantasia” (p. 11), destacando a importância da flexibilidade narrativa e da escuta sensível do grupo. Para a autora, “as rodas de história são clareiras no bosque por excelência. Elas ajudam as crianças a desenvolver a escuta poética e a contar histórias também” (Girardello, 2014, p. 68), evidenciando a contação como espaço de formação estética e imaginativa.



Outro aspecto relevante da Segunda Fase é a incorporação da estrutura antes, durante e depois da história, baseada nas estratégias propostas por Solé (1998), como relata a entrevistada:

A gente também seguia muito a Isabel Solé, nessa coisa de antes durante depois. (Cellijete V.S.)

Embora Solé (1998) discuta a leitura de diferentes gêneros textuais escritos, no CELLIJ essa teoria é ressignificada para a contação de histórias, organizando a sessão em três momentos pedagógicos. Antes da história, busca-se motivar os ouvintes, ativar conhecimentos prévios e suscitar previsões. Segundo a autora, “se você não possuísse o conhecimento pertinente, não poderia entendê-lo, interpretá-lo, criticá-lo” (Solé, 1998, p. 103), o que ressalta a importância das atividades preparatórias realizadas pelos mediadores. Ainda nesse momento, formular hipóteses é incentivado, pois “formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos” (Solé, 1998, p. 108), criando um ambiente de participação e investigação.

Durante a contação, as crianças são convidadas a acompanhar a narrativa, levantar questões e construir sentidos progressivamente, entendendo a leitura como interação. Para Solé (1998), “ler é um processo de interação entre um leitor e um texto” (p. 114), perspectiva que, no contexto do CELLIJ, é transposta para a escuta da narrativa oral. Após a história, as atividades visam retomar a ideia principal, comentar a narrativa e ampliar a compreensão, sem seguir “uma sequência de passos rigidamente estabelecida” (Solé, 1998, p. 134), mas como estratégias que favorecem a compreensão do texto literário.

As entrevistas revelam essa organização em três momentos. Inicialmente, havia a motivação (Cosson, 2018), ou seja, a mobilização da curiosidade das crianças:

Quando as crianças chegavam no CELLIJ a gente as recebia e já partia para essa questão de incitar curiosidade delas para história. (Cellijete V.S.)

Em seguida, realizava-se a contação propriamente dita:

A gente contava a história. (Cellijete V.S.)

Após a narrativa, eram desenvolvidas atividades relacionadas às estratégias de leitura ou à apreciação da obra:

Depois fazia algum tipo de atividade relacionada a estratégia de leitura ou que a história permitia. (Cellijete V.S.)

Outra característica marcante dessa fase é a ambientação do espaço como elemento metodológico. A entrevistada descreve que o ambiente passou a ser preparado de acordo com o tema das sessões:

A gente passou a decorar ambientar esse espaço para receber as crianças. [...] Qual que era o tema do mês então a gente ambientava. [...] Quando a criança entrava era como se ela entrasse no portal mágico das histórias. (Cellijete V.S.)

Além disso, ampliam-se os recursos utilizados na contação:

A gente trouxe histórias que a gente utilizou o teatro. [...] As meninas começaram a utilizar um figurino. [...] A gente trouxe a questão dos recursos da música dos objetos. (Cellijete V.S.)

Nesse sentido, a incorporação de elementos teatrais passa a enriquecer a narrativa, sem substituir o protagonismo da palavra. Matos e Sorsy (2009) destacam que o contador possui um “diretor interior, que é a própria história” (p. 37), enquanto Sisto (2012) afirma que “quanto mais o contador se qualifica como um artista da palavra, mais ele pode atingir o outro” (p. 152). Busatto (2012) complementa que, embora a linguagem teatral possa ser incorporada, ela deve preservar a imaginação do ouvinte, pois “na narrativa este personagem é concebido pelo ouvinte através dos elementos oferecidos pelo narrador” (Busatto, 2012, p. 74).

Assim, a metodologia da Segunda Fase passa a incorporar múltiplas linguagens e formas de mediação, mantendo o protagonismo da narrativa literária, como ressalta a entrevistada:

Sem perder o protagonismo da história. (Cellijete V.S.)

A partir das entrevistas e do diálogo com o referencial teórico, observa-se que a Segunda Fase do CELLIJ consolida uma metodologia estruturada, organizada em três momentos: antes, durante e depois da contação, com planejamento temático, ambientação do espaço, escuta das crianças, uso de estratégias de leitura e diversificação de recursos expressivos. Essa organização indica uma prática de mediação literária mais sistematizada, na qual a contação de histórias assume intencionalidade pedagógica clara, voltada à formação do leitor e à construção coletiva de sentidos. O quadro a seguir sintetiza essa organização metodológica.

Quadro 26 – Estrutura metodológica da contação de histórias na Segunda Fase do CELLIJ

| Etapas da metodologia |                                | Descrição                                              | Evidências nas entrevistas                                                         |
|-----------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Planejamento          | 1. Definição do tema           | Escolha de temática orientadora das sessões            | A gente começa a trabalhar com uma temática. (Coordenadora do CELLIJ)              |
|                       | 2. Seleção das histórias       | Escolha dos livros de acordo com o tema e faixa etária | A gente escolhia a história de acordo com a faixa etária. (Coordenadora do CELLIJ) |
|                       | 3. Planejamento coletivo       | Organização das sessões e definição das técnicas       | A gente planejava essa história. (Cellijete V.S.)                                  |
|                       | 4. Preparação do ambiente      | Ambientação temática e organização do espaço           | A gente passou a decorar ambientar esse espaço. (Cellijete V.S.)                   |
| Antes da história     | 5. Estratégia antes da leitura | Mobilização da curiosidade e ativação de conhecimentos | Incitar curiosidade delas para história. (Cellijete V.S.)                          |
| Durante a história    | 6. Contação da história        | Narrativa com uso de recursos e múltiplas linguagens   | A gente contava a história. (Cellijete V.S.)                                       |
| Após a história       | 7. Estratégias durante/depois  | Atividades relacionadas à compreensão e apreciação     | Depois fazia algum tipo de atividade relacionada. (Cellijete V.S.)                 |

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas da coordenadora do Cellij e da Cellijete V.S. (2026)

Observa-se, portanto, que a Segunda Fase do CELLIJ representa um avanço metodológico em relação à fase inicial, caracterizando-se pela organização temática das sessões, pela incorporação de estratégias de leitura, pela ambientação do espaço e pela ampliação das formas de mediação. Essa estrutura evidencia uma contação de histórias mais planejada e intencional, voltada não apenas à narrativa, mas à formação do leitor literário por meio de múltiplas experiências de leitura.

### 5.2.3 Metodologia pedagógica da contação de história na Terceira Fase

Na Terceira Fase do CELLIJ, a contação de histórias passa a assumir uma organização metodológica intencional, sustentada por referenciais teóricos explícitos e pela

sistematização das estratégias de leitura. Diferentemente das fases anteriores, em que os procedimentos eram construídos predominantemente pela experiência prática, nesse momento observa-se a consolidação de um planejamento estruturado, ancorado em estudos teóricos e na elaboração de roteiros de contação. Esse movimento marca a passagem de uma prática intuitiva para uma mediação literária consciente, orientada pela formação do leitor.

A entrevistada B.A. destaca que, nessa fase, a organização das sessões de contação era fundamentada nos estudos das estratégias de leitura, especialmente nas contribuições de Isabel Solé e nas discussões desenvolvidas pelo grupo a partir de Girotto e Souza:

Geralmente, nós nos pautávamos nos estudos da Isabel Solé (1998), que vai falar sobre as estratégias de leitura, os momentos antes, durante e após a leitura. Então nós nos organizávamos sempre para pensar em momentos da contação de história antes da história, o que iríamos fazer antes, durante e depois. (Cellijete B.A.)

Essa organização revela a incorporação das estratégias de compreensão leitora como eixo estruturante da contação. Segundo Girotto e Souza (2010, p. 50), “antes de ler, bons leitores geralmente ativam seus conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura”. Ao planejar momentos específicos antes, durante e após a história, os contadores passam a mobilizar intencionalmente essas estratégias, favorecendo a construção de sentidos pelas crianças.

Além disso, a entrevistada aponta que o planejamento incorporava diferentes estratégias de leitura para a contação de história, selecionadas de acordo com as características do texto literário e dos objetivos da mediação:

A gente se baseava muito nos estudos da professora Renata Junqueira e da professora Cynthia Girotto com as estratégias de leitura, no sentido de pensar na conexão, na visualização, dependendo da história, como que a gente vai fazer a síntese da história com as crianças. (Cellijete B.A.)

Essa prática revela uma mediação orientada pela progressiva autonomia do leitor/ouvinte, uma vez que, conforme destacam Girotto e Souza (2010, p. 54), “a criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre o texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária”. Apesar das autoras não escreverem sobre a contação de histórias, metodologicamente, o CELLIJ assume as estratégias de leitura voltadas para a mediação da

narração. Assim, a contação deixa de ser apenas uma experiência estética e passa a constituir-se também como espaço de desenvolvimento das habilidades de compreensão.

Esse movimento se materializa na elaboração de roteiros estruturados para a contação, planejados coletivamente e fundamentados teoricamente. Conforme relata a entrevistada:

A gente sempre tinha um roteiro mesmo, a gente estruturava um roteiro de como ia acontecer essa contação baseado nessas teorias. (Cellijete B.A.)

O caráter formativo e colaborativo dessa metodologia também se evidencia no processo de revisão coletiva dos planejamentos:

A partir desses referenciais a gente montava então um roteiro, que era passado para o grupo. A professora Renata fazia essa revisão junto com os orientandos dela. (Cellijete B.A.)

Esse procedimento demonstra que a contação de histórias passa a integrar um processo formativo sistematizado, no qual o planejamento, a reflexão teórica e a prática se articulam. A coordenadora do CELLIJ também reconhece que, nesse período, ocorre a tomada de consciência da intencionalidade pedagógica das estratégias utilizadas:

Inicialmente eu comecei a trabalhar com estratégias pela prática e depois que eu fui nomeando teoricamente. [...] No segundo período as estratégias já estavam, mas sem essa conscientização. [...] É no terceiro período que eu tomo consciência de que era intencional o que eu estava fazendo. (Coordenadora do CELLIJ)

Essa afirmação evidencia a consolidação de uma prática fundamentada teoricamente. Como destacam Giroto e Souza (2010, p. 55), “o professor ao criar as situações adequadas do letramento ativo estabelece a possibilidade do leitor de, enquanto lê, ativar explicitamente, por meio das estratégias, o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto”. Dessa forma, a Terceira Fase do CELLIJ caracteriza-se pela intencionalidade pedagógica da mediação e pelo uso consciente das estratégias de leitura incorporadas a contação de história.

Outro aspecto que se fortalece nesse período é a ampliação do papel do mediador. A formação do contador de histórias passa a envolver não apenas o domínio da narrativa, mas

a compreensão da mediação como processo de construção de sentidos. A coordenadora destaca esse movimento ao afirmar:

A literatura começa a fazer parte da vida dele e ele vai sendo seduzido para ser um mediador. (Coordenadora do CELLIJ)

Essa perspectiva dialoga com a concepção de leitor estratégico apresentada por Girotto e Souza (2010, p. 55), segundo a qual leitores proficientes “buscam por conexões entre o que sabem e a nova informação que encontram nos textos que leem; fazem perguntas [...]; estabelecem inferências [...]; visualizam e criam imagens [...]; distinguem ideias importantes [...]; sintetizam a informação; e monitoram adequadamente o entendimento”. Nesse contexto, o mediador assume a função de favorecer essas operações cognitivas durante a contação.

Essa postura interpretativa também aparece na fala da coordenadora, ao destacar o envolvimento do mediador com a narrativa:

O mediador tem que se sentir na história, porque se ele está na história ele consegue mediar melhor. (Coordenadora do CELLIJ)

Além da organização metodológica e da formação do mediador, a Terceira Fase também se caracteriza pela consolidação do espaço como elemento mediador da leitura. O ambiente passa a ser planejado de forma estratégica, favorecendo a antecipação da compreensão e o envolvimento das crianças com a narrativa. Girotto e Souza (2010, p. 57) afirmam que “pedir para as crianças visualizarem, fazerem conexões e contarem o imaginado-pensado-refletido durante a leitura leva-as a um aumento de interesse e envolvimento”. Nesse sentido, o espaço passa a atuar como elemento provocador dessas estratégias.

A coordenadora explicita essa intencionalidade ao afirmar:

Na Terceira Fase o espaço é estratégico. [...] Eu vou vendo que o espaço tem uma função incrível. [...] Não é só colocar um quadrinho, é pensar como chamar a atenção da criança antes da leitura. (Coordenadora do CELLIJ)

O planejamento do espaço articula-se diretamente à ativação dos conhecimentos prévios e às estratégias de conexão, uma vez que, conforme destacam Girotto e Souza (2010, p. 67), “fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento. As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem”. Assim, o ambiente passa a atuar como elemento antecipador da compreensão.

Nesse contexto, o Corredor da Inferência ganha centralidade metodológica, conforme destaca a coordenadora:

O corredor da inferência sempre foi lúdico. (Coordenadora do CELLIJ)

A proposta dialoga com a concepção de inferência apresentada por Girotto e Souza (2010, p. 76), que afirmam que “leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão”. Dessa forma, o espaço deixa de ser apenas decorativo e passa a integrar a metodologia de mediação literária, ampliando as possibilidades de interação da criança com o texto.

Outro aspecto importante da Terceira Fase é a ampliação da concepção de leitura, que passa a envolver múltiplas linguagens e diferentes formas de mediação. A coordenadora evidencia essa perspectiva ao afirmar:

A literatura estava lá, mas ela não era sozinha. (Coordenadora do CELLIJ)

Essa compreensão dialoga com a ideia de que, ao inferirem e predizerem, as crianças estabelecem uma interlocução ativa com o texto, mobilizando conhecimentos prévios e construindo expectativas (Girotto; Souza, 2010). Assim, a mediação passa a incorporar elementos visuais, corporais e sensoriais, ampliando a experiência estética e favorecendo a compreensão leitora.

A entrevistada B.A. também aponta que a metodologia foi sendo aprimorada com o aprofundamento teórico do grupo:

Depois eu acho que vai sendo mais em direção ao aprofundamento dos estudos, então conforme ia conhecendo novos autores isso também ia interferindo no modo como a gente ia contar a história. (Cellijete B.A.)

Esse movimento revela a natureza formativa da Terceira Fase do CELLIJ, marcada pelo diálogo constante entre teoria e prática. Como destacam Girotto e Souza (2010, p. 85), “quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais [...], elevando o nível de interesse e mantendo a atenção”. Assim, a incorporação progressiva das estratégias de leitura fortalece a mediação literária e contribui para a formação do leitor por meio da contação de história.

Desse modo, a Terceira Fase do CELLIJ caracteriza-se pela consolidação de uma metodologia sistematizada, fundamentada teoricamente e orientada pela mediação literária. A contação de histórias passa a ser planejada de forma intencional, articulando estratégias de leitura, organização do espaço, formação do mediador e construção de sentidos, configurando-se como prática pedagógica estruturada voltada à formação de leitores.

Quadro 27 – Estrutura metodológica da Terceira Fase do CELLIJ

| Etapas da metodologia |                                              | Descrição                                                                                                                                     | Evidências nas entrevistas                                                                              |
|-----------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Planejamento          | 1.Planejamento teórico da contação           | Definição da obra literária e das estratégias de leitura com base nos referenciais teóricos da contação de histórias e da compreensão leitora | “Geralmente, nós nos pautávamos nos estudos...” (Cellijete B.A.)                                        |
|                       | 2.Elaboração do roteiro da sessão            | Organização da contação com estrutura definida, contemplando momentos antes, durante e depois da leitura                                      | “Tinha o começo, o meio e o fim, a gente organizava a contação.” (Cellijete B.A.)                       |
|                       | 3.Definição das estratégias antes da leitura | Planejamento de ações de ativação de conhecimentos prévios, antecipação e inferências                                                         | “Antes da história, a gente fazia perguntas, levantava hipóteses com as crianças.” (Cellijete B.A.)     |
|                       | 4.Preparação do espaço mediador              | Ambientação temática e organização do corredor da inferência com elementos da narrativa                                                       | “A gente organizava o corredor com pistas da história.” (Cellijete B.A.)                                |
| Antes da história     | 5.Mobilização inicial dos leitores           | Exploração dos elementos do ambiente e diálogo inicial com as crianças                                                                        | “As crianças iam observando e falando o que achavam que seria a história.” (Cellijete B.A.)             |
| Durante a história    | 6.Mediação da contação                       | Narrativa mediada com uso de recursos expressivos e interação com as crianças                                                                 | “A gente contava a história interagindo com eles.” (Cellijete B.A.)                                     |
|                       | 7.Estratégias durante a leitura              | Realização de inferências, conexões, visualização e questionamentos ao longo da narrativa                                                     | “Durante a história, a gente parava para perguntar e ver o que eles estavam pensando.” (Cellijete B.A.) |



| Etapas da metodologia |                                | Descrição                                                     | Evidências nas entrevistas                                             |
|-----------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Após história         | 8. Estratégias após a contação | Síntese, interpretação e discussão coletiva sobre a narrativa | “Depois a gente conversava sobre a história.” (Cellijete B.A.)         |
|                       | 9. Avaliação da sessão         | Reflexão coletiva e revisão do planejamento da contação       | “Depois a gente discutia como tinha sido a contação.” (Cellijete B.A.) |

Fonte: Dados das entrevistas da Terceira Fase do CELLIJ, 2026.

A Terceira Fase do CELLIJ caracteriza-se pela consolidação de uma metodologia estruturada de contação de histórias, fundamentada teoricamente e organizada a partir das estratégias de leitura. Nesse período, a contação deixa de ser apenas uma prática intuitiva e passa a constituir-se como ação pedagógica intencional, planejada por meio de roteiros e orientada pelos momentos antes, durante e após a história.

Além disso, observa-se a ampliação do papel do mediador, que passa a atuar como leitor experiente, capaz de construir sentidos junto às crianças. O espaço também assume função mediadora, integrando-se à metodologia como elemento de antecipação e compreensão. Dessa forma, a Terceira Fase representa a maturidade metodológica do CELLIJ, articulando teoria, prática e formação do mediador em uma proposta sistematizada de mediação literária.

Trazemos a seguir um quadro síntese das etapas metodológicas para a contação de história analisadas ao longo dos anos do CELLIJ.

Quadro 28 – Etapas metodológicas da contação de história do CELLIJ

| Etapas metodológicas | O que fazer                      | Exemplos/sugestão de atividades                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Planejamento         | Planejamento teórico da contação | Definição da obra literária e das estratégias de leitura com base nos referenciais teóricos da contação de histórias e da compreensão leitora.                                                                                                                                           |
|                      | Elaboração do roteiro da sessão  | Planificação do roteiro com o passo a passo de como será a sessão de contação. Título da história, temática abordada, enredo da história, informações e curiosidades sobre autores e sobre a obra, editora, descrição das atividades antes, durante e após a história, tempo destinado a |

|                                                                |                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                |                                                    | cada etapa, público alvo/faixa etária a ser realizada.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                                | <b>Definição das estratégias antes da história</b> | Para cada história deverá ser pensada atividades de ativação de conhecimentos prévios, antecipação e inferências que irão dialogar com a obra.                                                                                                                                                                                                                             |
|                                                                | <b>Preparação do espaço mediador</b>               | Ambientação temática e organização do corredor da inferência com elementos da narrativa, ou outro espaço com decoração temática que dialogue com a temática e a obra escolhida para a contação.<br>Planejar como o público estará organizado: semicírculo, enfileirados, sentados em almofadas, em um ambiente externo, ou outro de acordo com a realidade.                |
| <b>Antes da história</b><br>(Mobilização inicial dos leitores) | <b>Aquecimento (motivação)</b>                     | Percorrer e/ou explorar com os ouvintes o espaço decorado com a temática chamando a atenção para a temática da história;<br>Brincadeiras que dialogam com a temática da história;<br>Levantamento dos conhecimentos prévios;<br>Fazer previsões sobre o que será contado;<br>Músicas, cantigas populares, brincos, parlendas com a temática da história a ser apresentada; |
|                                                                | <b>Introdução</b>                                  | Fórmulas introdutórias para transportar os ouvintes para um tempo mágico.<br>Exemplos:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Era uma vez...</li> <li>• Assim me contaram e assim eu contarei...</li> <li>• Num tempo distante...</li> <li>• Etc...</li> </ul> *Varia de acordo com a história a ser contada.                                                         |

|                                                        |                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Durante a história<br/>(Narração da história)</b>   | <b>Mediação da contação</b>           | <p>Narração da história por meio de técnicas.</p> <p>Exemplos: álbum seriado, álbum sanfonado, slides, avental de história, bonecos, fantoches, caixa de história, cineminha, com desenhos, dobraduras, dramatização, flanelógrafo, com gravura, imantógrafo, com a participação dos ouvintes, com o livro, máscaras, com música, com objetos e instrumentos, simples narrativa, sombrinha ou guarda-chuva, tapete de histórias, teatro de sombras, etc...</p> <p>*A história nos dirá qual a melhor técnica a ser utilizada.</p>                              |
|                                                        | <b>Estratégias durante a história</b> | <p>Conexões texto-texto; texto-leitor; texto-mundo; inferência, visualização, sumarização, perguntas ao texto.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Após a história<br/>(Fechamento ou finalização)</b> | <b>Estratégias após a contação</b>    | <p>Rodas de conversa, sumarização, síntese, perguntas ao texto, destacar a ideia principal, atualizar o conhecimento prévio, tirar conclusões, brincadeiras, músicas que dialoguem com a temática, expressões artísticas em diferentes linguagens sobre o que fora ouvido.</p> <p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que conte outra!</li> <li>• Essa história entrou por uma porta e saiu por uma janela, quem não souber contar ela vai ficar banguela!</li> <li>• Etc...</li> </ul> |
| <b>Devolutiva</b>                                      | <b>Avaliação da sessão</b>            | <p>Devolutiva das crianças por meio das falas e impressões, fala dos adultos que participaram como professores, ou outros contadores/mediadores, relatório escrito, gravação de áudio, fotos da sessão, análise dos registros audiovisuais.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Fonte: Organizado pela autora com base em Matos e Sorsy (2009), Modesto-Silva; Campos; Carneiro; Cortez (2020)

O quadro apresentado sistematiza as etapas metodológicas da contação de histórias do CELLIJ, evidenciando uma organização didático-pedagógica estruturada em planejamento, mobilização inicial, narração, estratégias de compreensão e avaliação. Essa organização demonstra que a contação de histórias, na proposta do Centro, é compreendida como prática de mediação literária intencional, articulada à formação do leitor e sustentada por referenciais teóricos da contação de histórias, da compreensão leitora e do letramento literário.

A primeira etapa, referente ao planejamento, evidencia a intencionalidade pedagógica da contação. A definição da obra, a elaboração do roteiro e a escolha das estratégias antes, durante e após a história indicam que a sessão não é improvisada, mas construída a partir de objetivos formativos. Essa organização aproxima-se da perspectiva de Solé (1998), ao defender que a compreensão leitora deve ser planejada com estratégias distribuídas em três momentos: antes, durante e depois da leitura; de modo a favorecer a construção de sentidos. Da mesma forma, Girotto e Souza (2010) destacam que o ensino das estratégias de leitura exige planejamento consciente do mediador, que deve antecipar ações como ativação de conhecimentos prévios, inferência, visualização e síntese. Assim, o planejamento descrito no quadro evidencia que a contação de histórias é concebida como situação de leitura mediada, na qual o contador assume o papel de formador de leitores.

Ainda na etapa de planejamento, a preparação do espaço mediador e a organização do “Corredor da Inferência” indicam que o ambiente é compreendido como elemento pedagógico da mediação. A ambientação temática, a disposição dos ouvintes e a exploração do espaço antes da história demonstram que a contação ultrapassa a oralização do texto e se configura como experiência estética e interativa. Essa perspectiva dialoga com Bajard (2005), ao afirmar que o ato de contar permite maior espontaneidade e interação com o público, pois o mediador pode mobilizar corpo, voz e espaço para construir sentidos. Para o autor, testemunhar atos de leitura e de narração contribui para que a criança compreenda a função do livro e se torne leitora, o que reforça a importância da organização do espaço como parte da mediação.

A etapa antes da história, denominada mobilização inicial dos leitores, evidencia a preocupação com a ativação de conhecimentos prévios e com a construção de expectativas. As atividades de aquecimento, previsões, músicas e exploração do espaço indicam o uso de estratégias cognitivas que favorecem a compreensão do texto. Kleiman (2002) destaca que o leitor eficiente realiza predições e ativa conhecimentos prévios para construir sentidos, enquanto Solé (1998) afirma que o momento anterior à leitura é fundamental para preparar o leitor para o texto. Nesse sentido, o quadro demonstra que a contação de histórias do CELLIJ

incorpora explicitamente essas estratégias, transformando a escuta da narrativa em uma prática de leitura mediada.

A introdução com fórmulas narrativas, como “Era uma vez”, também desempenha função importante na construção do pacto ficcional, transportando os ouvintes para o universo da narrativa. Esse recurso aproxima-se da tradição da narrativa oral e reforça o caráter estético da contação de histórias, conforme discutem Matos e Sorsy (2009), ao enfatizarem que a abertura ritualística contribui para a criação do clima narrativo e para a escuta atenta do público.

Na etapa durante a história, o quadro evidencia a mediação da contação por meio de diferentes técnicas narrativas, como fantoches, objetos, dramatização e livro. Essa diversidade demonstra a compreensão de que a mediação literária envolve múltiplas linguagens e formas expressivas. Além disso, a indicação das estratégias durante a história (conexões, inferência, visualização e perguntas ao texto) reforça a intencionalidade pedagógica da narração. Girotto e Souza (2010) destacam que essas estratégias devem ser modeladas pelo mediador durante a leitura, possibilitando que o leitor compreenda como construir sentidos. Assim, a contação deixa de ser apenas narrativa oral e passa a constituir espaço de ensino das estratégias de compreensão leitora.

A etapa após a história evidencia o fechamento interpretativo e a ampliação da experiência literária. As rodas de conversa, sínteses e expressões artísticas indicam a continuidade da construção de sentidos após a escuta da narrativa. Essa organização aproxima-se da perspectiva de Cosson (2014), ao afirmar que a leitura literária se consolida no compartilhamento das interpretações e na construção coletiva do significado. Para o autor, o debate e a troca de impressões são fundamentais para a formação da comunidade de leitores, aspecto evidenciado nas atividades propostas no quadro.

Além disso, a presença de atividades artísticas após a contação reforça a dimensão estética da literatura e a possibilidade de múltiplas formas de resposta ao texto, ampliando a experiência do leitor. Colomer (2007) destaca que a leitura compartilhada e as atividades posteriores permitem aprofundar a compreensão e formar o gosto pela literatura, pois os leitores comparam interpretações e constroem sentidos coletivamente.

Por fim, a etapa de devolutiva e avaliação da sessão demonstra a preocupação com o acompanhamento do processo formativo. A análise das falas das crianças, registros escritos e audiovisuais indica que a contação é avaliada como prática pedagógica, permitindo replanejamento e reflexão. Essa dimensão reflexiva aproxima-se da concepção de mediação como processo contínuo, no qual o mediador observa as respostas dos leitores para ajustar suas intervenções.

Desse modo, o quadro indica que a metodologia da contação de histórias do CELLIJ articula planejamento, mediação e avaliação, estruturando-se como prática pedagógica sistematizada. As etapas antes, durante e após a história incorporam estratégias de compreensão leitora, enquanto a preparação do espaço e o uso de técnicas narrativas reforçam a dimensão estética da contação. Assim, a proposta metodológica integra contação de histórias e formação do leitor, consolidando a mediação literária como eixo central da prática desenvolvida pelo Centro.

A análise desenvolvida neste capítulo permitiu compreender a contação de histórias no CELLIJ como uma ação formadora, construída ao longo das diferentes fases do Centro e sustentada pela articulação entre teoria, prática e intencionalidade pedagógica. Ao investigar a organização das sessões, os recursos utilizados, os aportes teóricos e a metodologia da contação em cada período, foi possível identificar que o ato de contar histórias no CELLIJ ultrapassou a dimensão da narração oral, configurando-se como prática formativa voltada à mediação literária e à formação de leitores.

Os dados apresentados reforçam que a contação de histórias no CELLIJ foi sendo progressivamente estruturada, acompanhando o amadurecimento teórico e metodológico do grupo. Na Primeira Fase, a prática era marcada por experiências construídas coletivamente, com planejamento ainda em processo de organização, mas já sustentado por leituras compartilhadas e por referenciais da literatura infantil e da teoria literária. Nesse momento, a contação assumia forte caráter estético e formativo, com foco na aproximação das crianças com a literatura e na sensibilização dos mediadores para o trabalho com a narrativa.

Na Segunda Fase, observa-se maior sistematização das sessões de contação de histórias, com ampliação dos recursos utilizados, definição mais clara das etapas da mediação e fortalecimento dos estudos teóricos. A contação passa a incorporar atividades antes, durante e após a história, evidenciando a preocupação com a compreensão leitora e com a participação ativa das crianças. Esse movimento demonstra que o CELLIJ passa a compreender a contação como prática de mediação literária, articulando literatura, leitura e formação do leitor.

Na Terceira Fase, essa organização metodológica se consolida, com planejamento intencional das sessões, uso estratégico do espaço, definição de roteiros e incorporação sistemática das estratégias de leitura. A contação de histórias passa a ser estruturada a partir de referenciais teóricos explícitos, orientando a atuação dos mediadores e fortalecendo a dimensão formativa da prática. Nesse período, evidencia-se a integração entre os estudos teóricos, a organização pedagógica das sessões e a formação dos participantes como mediadores de leitura.

Ao longo das três fases, observa-se que os estudos teóricos tiveram papel central na construção da contação de histórias como ação formadora. A presença de encontros sistemáticos de estudo, leitura coletiva de obras, discussões em grupo e planejamento compartilhado contribuiu para a formação dos participantes, que passaram a compreender a contação de histórias como prática intencional, voltada à construção de sentidos e ao desenvolvimento do leitor. Dessa forma, o CELLIJ se configurou como espaço formativo contínuo, no qual teoria e prática se articulavam na construção da mediação literária.

Os resultados também apontam que a metodologia da contação de histórias foi sendo construída coletivamente, incorporando diferentes recursos, estratégias e modos de organização das sessões. O planejamento das histórias, a escolha dos textos literários, a preparação do espaço, o uso de elementos visuais e corporais e a interação com o público demonstram que a contação no CELLIJ era compreendida como experiência estética e pedagógica. Essa concepção contribuiu para a formação dos mediadores, que passaram a atuar de maneira reflexiva e fundamentada, articulando narrativa, leitura e mediação.

Nesse sentido, a análise realizada responde aos objetivos desta tese ao demonstrar como o ato de contar histórias foi ofertado no CELLIJ ao longo de seus 25 anos de existência, apresentando as transformações metodológicas e teóricas que marcaram essa trajetória. Os dados indicam que a contação de histórias evoluiu de uma prática inicialmente mais intuitiva para uma ação pedagógica estruturada, sustentada por aportes teóricos da literatura infantil, da teoria literária, da formação do leitor e das estratégias de leitura.

Além disso, o capítulo pontua as contribuições do CELLIJ para a formação de mediadores de leitura, ao mostrar que a participação no Centro envolvia estudo teórico, planejamento coletivo, reflexão sobre as práticas e atuação direta nas sessões de contação. Esse processo formativo possibilitou que os participantes desenvolvessem competências relacionadas à mediação literária, à organização das sessões, à seleção de obras e ao uso de estratégias de compreensão leitora, consolidando a contação de histórias como prática educativa e formadora.

Desse modo, a contação de histórias no CELLIJ configura-se como ação formadora que articula literatura, mediação e formação do leitor. Ao longo de sua trajetória, o Centro construiu uma metodologia própria, fundamentada teoricamente e desenvolvida coletivamente, contribuindo para a formação de mediadores e para a promoção da leitura literária. Assim, o capítulo evidencia que o ato de contar histórias no CELLIJ não se limitou à prática narrativa, mas constituiu-se como experiência pedagógica estruturada, que integrou teoria e prática na formação de leitores e mediadores ao longo dos 25 anos de existência do Centro.

## 6 FORMAÇÃO DO MEDIADOR

*“O itinerário de leitura dos livros infantis tem muito presente que o esforço do leitor para subir a sua escada requer ‘um corrimão’ no qual possa apoiar-se”*  
(Colomer, 2007, p. 84)

A formação do mediador de leitura no CELLIJ constitui-se como processo histórico e relacional de produção de práticas de mediação do texto literário, marcado por deslocamentos sucessivos nas abordagens do texto literário, nas linguagens de mediação e nas formas de constituição do sujeito leitor-mediador. Trata-se de uma formação não linear, caracterizada por tensões entre organização técnica, experiência estética e práticas culturais, nas quais o texto literário opera como eixo de inflexão das relações entre sujeitos, saberes e institucionalidade.

A análise mobiliza dados quantitativos, documentos institucionais e narrativas de participantes como materialidade empírica de um processo de formação que incide simultaneamente sobre práticas profissionais e modos de relação com a leitura. Esses elementos evidenciam o CELLIJ como dispositivo de produção de mediação da leitura literária, no qual a experiência formativa se traduz em reconfigurações da prática docente e em deslocamentos na compreensão da leitura como fenômeno estético, pedagógico e cultural.

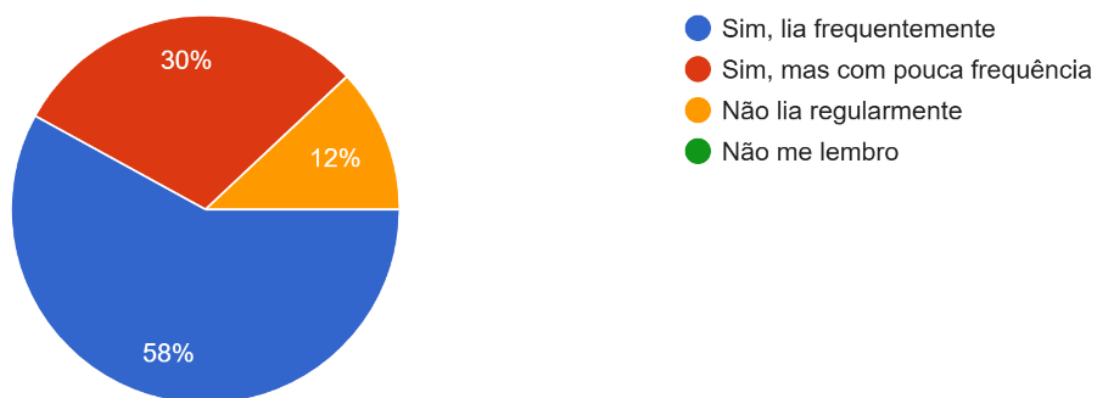
As três fases históricas do projeto configuram distintas abordagens de mediação. Na primeira, predomina uma racionalidade de sistematização das práticas de leitura, ancorada na organização do acervo e na produção de instrumentos orientadores. Na segunda, observa-se a incorporação de linguagens corporais e performativas, com a emergência da voz, do corpo e da contação de histórias como operadores centrais da mediação. Na terceira, a formação se complexifica pela articulação entre prática, reflexão e produção de sentido, consolidando a mediação como campo de experimentação e constituição identitária.

Nesse percurso, o CELLIJ configura-se como dispositivo formativo que desloca a mediação da leitura de uma lógica instrumental para uma lógica experiencial e estética, na qual a formação do mediador se inscreve como processo de subjetivação leitora e de produção de práticas culturais situadas.

Com o objetivo de identificar o perfil leitor das participantes em momento anterior à inserção no CELLIJ, investigou-se sua condição de leitura prévia, cujos resultados são apresentados no gráfico a seguir.



Gráfico 26 – Condição de leitura prévia ao ingresso no CELLIJ

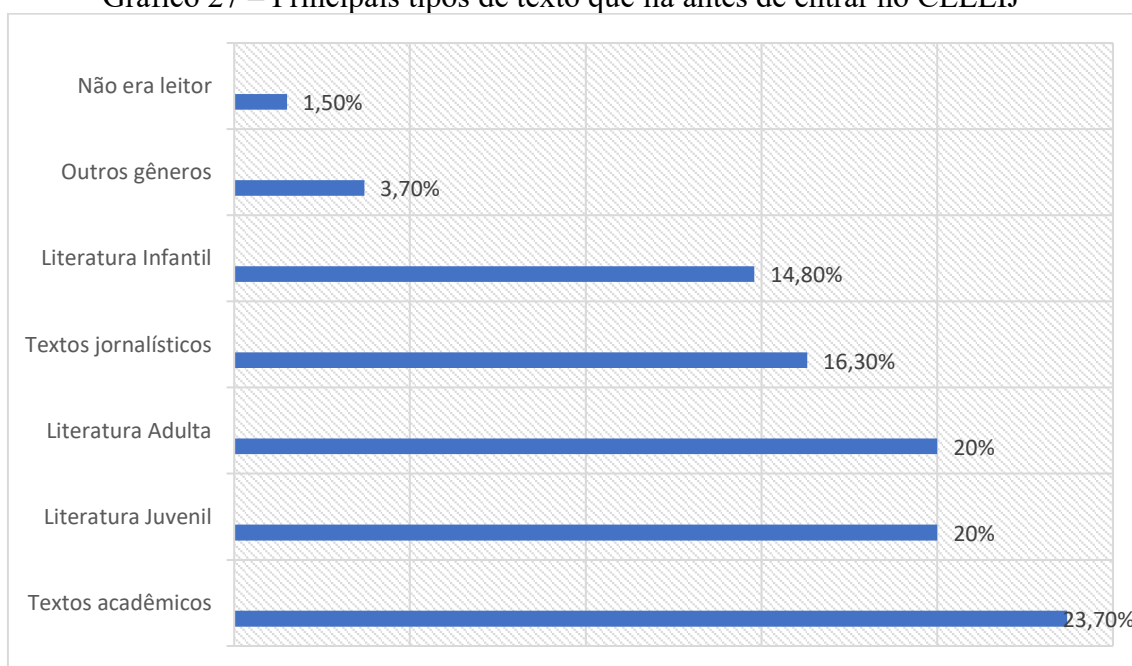


Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

O gráfico “Condição de leitura prévia ao ingresso no CELLIJ” indica a heterogeneidade da formação leitora inicial das participantes, com 42% indicando vínculos pouco consolidados com a leitura, o que desloca a noção de mediador como leitor previamente constituído e sustenta a compreensão da mediação como processo formativo. Nessa perspectiva, a inserção sistemática em práticas de leitura, articuladas à oralidade e à performance, opera como dispositivo de (re)configuração da relação com o texto literário, favorecendo a constituição do sujeito leitor no interior da própria prática (Cosson, 2018; Bajour, 2012; Busatto, 2012; Yunes, 2012). Assim, a formação do mediador no CELLIJ inscreve-se em uma concepção de leitura como prática social mediada, na qual a experiência estética e a interação com a linguagem participam da construção da identidade leitora (Kleiman, 2002; Vygotsky, 1991), apontando o Centro como espaço de formação leitora e cultural das licenciandas.

A pesquisa também mostra quais eram os principais tipos de textos que liam antes de entrar no CELLIJ, podendo ser selecionada mais de uma opção de resposta. Trazemos esses dados no próximo gráfico.

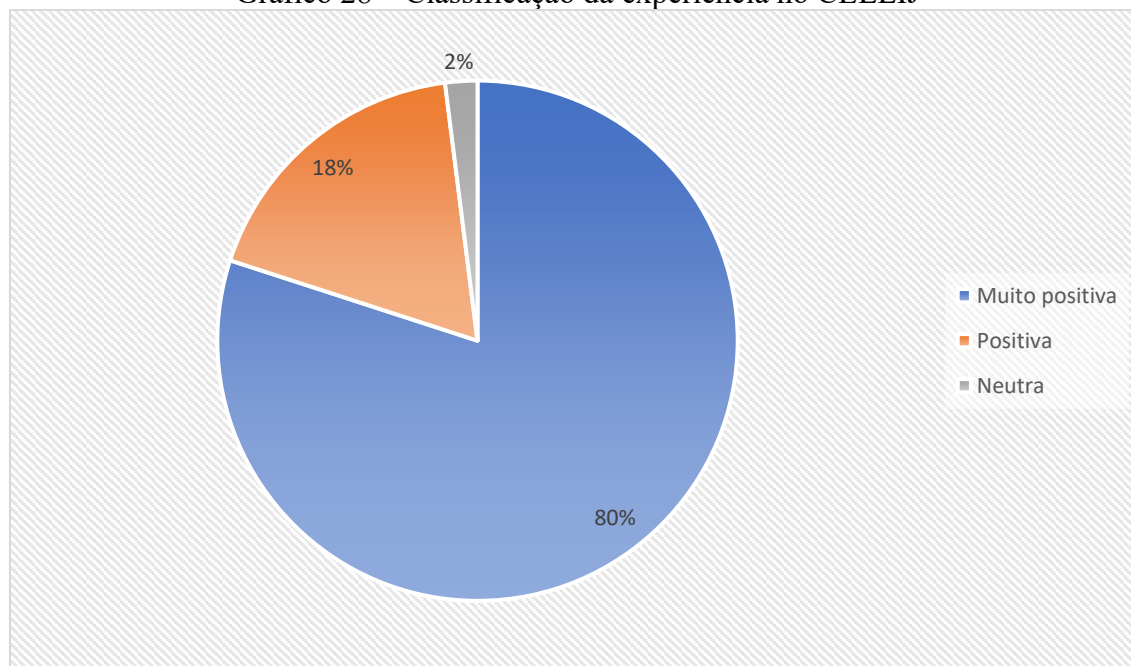
Gráfico 27 – Principais tipos de texto que lia antes de entrar no CELLIJ



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

O gráfico “Principais tipos de texto que lia antes de entrar no CELLIJ” qualifica a prática leitora inicial das participantes, demonstrando a predominância de textos acadêmicos (23,7%) e jornalísticos (16,3%), ao lado de literatura juvenil e adulta (20% cada) e de uma presença menos expressiva de literatura infantil (14,8%). Tal distribuição indica uma relação com a leitura fortemente marcada por usos escolarizados e instrumentais, ainda que coexistam aproximações com o literário. Como observa Magda Soares, trata-se de um processo em que “a literatura infantil, ao entrar na escola, sofre um processo de escolarização que a submete a objetivos pedagógicos que nem sempre preservam sua natureza estética” (Soares, 2006, p. 19), o que ajuda a compreender a centralidade de gêneros não literários e a fragilidade da experiência estética. Nesse sentido, embora não alheias à leitura, as participantes ainda não apresentam, em sua formação inicial, uma relação consolidada com a literatura infantil enquanto objeto estético e campo de mediação. A inserção no CELLIJ, ao articular leitura, oralidade e performance, tensiona esse quadro ao deslocar a leitura de uma lógica utilitária para uma experiência cultural, na qual, conforme Michèle Petit, “o encontro com a leitura pode contribuir para a construção de si e para a elaboração da experiência” (Petit, 2019, p. 167). Assim, a formação do mediador configura-se como processo, no qual a identidade leitora é (re)elaborada no interior das práticas de mediação literária, reafirmando o CELLIJ como espaço de formação estética e cultural. Os participantes do CELLIJ respondentes do questionário avaliaram sua experiência geral no projeto, conforme apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 28 – Classificação da experiência no CELLIJ



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A avaliação da experiência no CELLIJ, com 98% de respostas positivas (80% muito positivas e 18% positivas), revela a potência formativa do Centro. O dado, articulado ao perfil inicial heterogêneo das participantes, indica que a vivência no Centro se configura como experiência significativa na trajetória das licenciandas.

Nesse sentido, o CELLIJ pode ser compreendido como espaço de transformação da relação com a leitura, no qual práticas inicialmente marcadas por usos instrumentais são deslocadas para uma experiência estética e cultural. Como afirma Antônio Candido, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade” (Candido, 1995, p. 249), perspectiva que sustenta o impacto formativo evidenciado.

As justificativas apresentadas pelas participantes aprofundam essa compreensão ao revelarem a constituição da identidade leitora, especialmente no campo da literatura infantil, como nas afirmações: “foi neste espaço que me entendi amante da literatura” (Cellijete 7) e “foi lá que me apaixonei pela Literatura Infantil” (Cellijete 23). Tais enunciados indicam que a mediação não apenas mobiliza práticas de leitura, mas participa da formação do sujeito leitor.

No âmbito da formação docente, as respostas apontam para o desenvolvimento de competências pedagógicas e maior segurança na atuação, indicando a articulação entre teoria e prática. Nessa direção, “ler é um processo interativo entre leitor, texto e contexto” (Kleiman, 2002, p. 10), o que implica compreender a mediação como prática situada e formativa.

Destaca-se, ainda, a dimensão acadêmica do Centro, expressa na participação em estudos, pesquisas e eventos, indicando que o CELLIJ ultrapassa o âmbito da extensão e se constitui como espaço de formação investigativa.

A dimensão estética e cultural emerge de forma recorrente nas falas, que caracterizam o Centro como espaço de vínculo com a literatura. Nesse contexto, conforme Cecilia Bajour, “em experiências de leitura compartilhada, os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados”. (Bajour, 2012, p. 43), apontando a centralidade do compartilhamento e das trocas na mediação literária.

Por fim, ainda que de forma pontual, emergem tensões relacionadas à experiência, o que não invalida a predominância de avaliações positivas, mas indica a complexidade do processo formativo.

Desse modo, os dados confirmam o CELLIJ como espaço de formação integral, no qual a mediação literária - especialmente por meio da contação de histórias - atua na (re)configuração da identidade leitora e na constituição do sujeito como leitor, docente e agente cultural.

As justificativas foram, então, sistematizadas em dimensões formativas recorrentes, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 29 – Síntese das justificativas sobre a experiência no CELLIJ

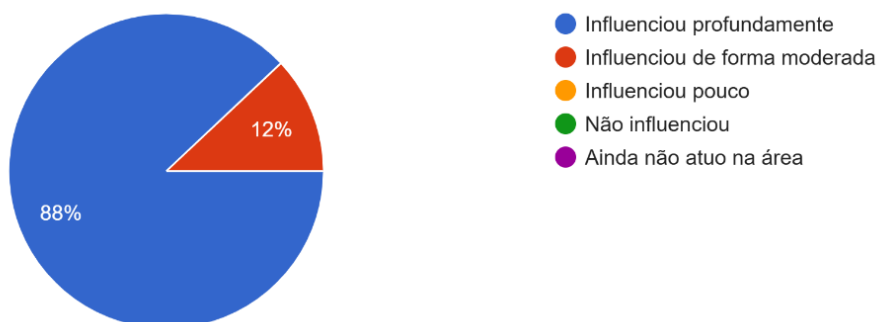
| <b>Dimensão formativa</b>            | <b>Síntese das evidências</b>                                                                                   | <b>Exemplos de falas</b>                                                                                                                         |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Formação leitora</b>              | Ampliação do vínculo com a leitura; descoberta do prazer pela literatura; aproximação com a literatura infantil | “Foi neste espaço que me entendi amante da literatura” (Cellijete 7); “Foi lá que me apaixonei pela Literatura Infantil” (Cellijete 23)          |
| <b>Formação docente</b>              | Desenvolvimento de práticas pedagógicas; maior segurança e autonomia; uso de estratégias de leitura             | “Contribuiu para minha formação enquanto docente e leitora” (Cellijete 15); “Me ajudou a perder o medo e desenvolver habilidades” (Cellijete 22) |
| <b>Formação acadêmica/científica</b> | Participação em grupos de estudo e pesquisa; produção acadêmica; contato com referenciais teóricos              | Relatos de participação em eventos, grupos de pesquisa e estudos (Cellijetes 10, 37)                                                             |
| <b>Formação cultural e estética</b>  | Contato com obras, autores e experiências                                                                       | “Espaço vivo onde se respira literatura infantil” (Cellijete 2); “Amor aos livros” (Cellijete 29)                                                |

| Dimensão formativa               | Síntese das evidências                                                               | Exemplos de falas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | literárias; valorização da literatura como arte                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Dimensão pessoal e social</b> | Construção de vínculos; pertencimento; impactos na trajetória pessoal e profissional | <p>“Minha família estava com dificuldades de manter meus estudos [...] e a bolsa foi o que me manteve, [...] com a bolsa consegui terminar meus estudos” (Cellijetes 9)</p> <p>“Entrei no CELLIJ logo que entrei na faculdade, desde que cheguei e conheci o espaço e os projetos que ali aconteciam fiquei encantada. O lugar unia duas das coisas que eu mais amava: livros e crianças. Fui muito bem acolhida pela professora, e pelos demais participantes. No espaço fiz amizades maravilhosas, aprendi a ser contadora de história, pesquisadora, e leitora voraz de livros infantis. A estudante que entrou no CELLIJ saiu muito melhor e com um novo sonho: formar leitores.” (Cellijete 30)</p> <p>“Encontrei minha área de pesquisa, pude participar de eventos e apresentar trabalhos, estar em grupos de pesquisa e estudos com estudiosos relevantes na área da leitura, literatura, contação de histórias e educação [...], sem contar as amizades que carrego até hoje” (Cellijete 36)</p> |

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

As falas convergem para a compreensão do CELLIJ como espaço de formação integral, no qual se articulam dimensões leitoras, docentes, acadêmicas e culturais, sinalizando a mediação como prática formativa ampliada e vinculada à constituição da identidade profissional. Nessa direção, o questionário incluiu uma questão sobre a influência do CELLIJ na prática profissional das participantes após sua vivência no Centro; os dados, apresentados no gráfico a seguir, são acompanhados das respectivas justificativas, permitindo aprofundar a análise dessa dimensão formativa.

Gráfico 29 – Influência do CELLIJ prática profissional



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

O gráfico “Influência do CELLIJ na prática profissional” revela o impacto do Centro na atuação docente das participantes, com 88% indicando influência profunda e 12% influência moderada, sem registros de baixa ou nenhuma influência. O dado aponta para a consistência formativa do Centro, indicando que a experiência não se restringe ao período de participação, mas se projeta na prática profissional.

Esse resultado reforça a compreensão do CELLIJ como espaço de formação que articula experiência estética e ação pedagógica, favorecendo a incorporação de práticas de mediação no contexto escolar. Nessa direção, a leitura pode ser compreendida como prática social que se realiza na ação docente, uma vez que “compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido” (Colomer, 2007, p. 143), o que implica reconhecer a mediação como dimensão socializadora.

Articulado às análises anteriores, o dado indica que o CELLIJ não apenas contribui para a constituição da identidade leitora, mas projeta seus efeitos na atuação profissional, consolidando práticas pedagógicas mais fundamentadas. A contação de histórias, nesse contexto, opera como eixo estruturante da formação, sendo ressignificada no cotidiano escolar. Nessa direção, “a educação literária deve oferecer aos alunos a possibilidade de participar de práticas sociais de leitura que lhes permitam construir sentidos sobre os textos” (Colomer, 2007, p. 31), o que reforça a centralidade da mediação na formação do leitor e na organização do trabalho pedagógico com a literatura.

A ausência de avaliações negativas destaca, ainda, a abrangência do impacto formativo, independentemente do perfil inicial das participantes, indicando a capacidade do projeto de produzir efeitos duradouros na formação docente.

As justificativas apresentadas aprofundam essa análise ao revelar a incorporação concreta das aprendizagens no cotidiano profissional, como nas afirmações: “coloco em prática o que aprendi no Cellij” (Cellijete 1) e “tudo o que aprendi, utilizei em minha prática” (Cellijete 6). Tais enunciados indicam a transposição da experiência formativa para a ação pedagógica.

A contação de histórias emerge como prática recorrente, sendo incorporada ao trabalho docente: “hoje meu trabalho inclui a contação de histórias” (Cellijete 17); ao mesmo tempo em que se observa o desenvolvimento de maior intencionalidade na seleção e mediação de textos, como na afirmação de que o Centro “auxiliou a forma que seleciono e apresento a história para meus estudantes” (Cellijete 4). Tal aspecto pode ser compreendido à luz da educação literária, entendido como prática que envolve não apenas ler, mas mediar a leitura de forma consciente e fundamentada (Cosson, 2018).

Observa-se, ainda, a ampliação da compreensão sobre o papel da leitura na formação dos alunos, como na afirmação de que o Centro contribuiu para “compreender a necessidade da leitura para a formação das crianças” (Cellijete 2), indicando um deslocamento de práticas intuitivas para uma atuação teoricamente orientada.

Ademais, as respostas apontam desdobramentos na trajetória profissional, incluindo definição de áreas de atuação, continuidade nos estudos e inserção na pesquisa, o que reforça o caráter formativo ampliado do CELLIJ.

Por fim, destaca-se a dimensão afetiva da experiência, relacionada ao desenvolvimento de segurança e confiança na atuação docente, indicando que a formação envolve também aspectos subjetivos e relacionais.

Desse modo, os dados comprovam que a influência do CELLIJ na prática profissional se configura de forma abrangente, articulando saberes teóricos, práticas pedagógicas e experiências estéticas.

As justificativas foram, então, organizadas em eixos interpretativos, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 30 – Síntese das justificativas sobre a influência do CELLIJ na prática profissional

| Dimensão                       | Síntese das evidências                                  | Exemplos de falas                                                                          |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Incorporação na prática</b> | Aplicação direta dos conhecimentos no cotidiano docente | “Coloco em prática o que aprendi” (Cellijete 1); “Utilizei em minha prática” (Cellijete 6) |
| <b>Mediação de leitura</b>     | Uso da contação de histórias e incentivo à leitura      | “Meu trabalho inclui contação de histórias” (Cellijete 17)                                 |

| <b>Dimensão</b>                    | <b>Síntese das evidências</b>                | <b>Exemplos de falas</b>                                                               |
|------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Intencionalidade pedagógica</b> | Seleção e mediação consciente de textos      | “Auxiliou na escolha e apresentação das histórias” (Cellijete 4)                       |
| <b>Fundamentação teórica</b>       | Compreensão do papel da leitura na formação  | “Compreender a necessidade da leitura” (Cellijete 2)                                   |
| <b>Trajetória profissional</b>     | Impacto na carreira e continuidade acadêmica | Docência, mestrado, doutorado (Cellijetes 10, 20, 39)                                  |
| <b>Dimensão afetiva</b>            | Segurança, vínculo e confiança               | “Me ajudou na timidez” (Cellijete 7);<br>“ganhava o coração dos alunos” (Cellijete 31) |

Fonte: Dados da pesquisa, 2026

As justificativas convergem para a compreensão do CELLIJ como espaço de formação que articula, de modo integrado, teoria e prática, promovendo não apenas a apropriação, mas a mobilização de conhecimentos no contexto profissional. Destacam-se a incorporação da contação de histórias como estratégia pedagógica, o desenvolvimento de maior intencionalidade na mediação da leitura e a ampliação da compreensão do papel formativo da literatura.

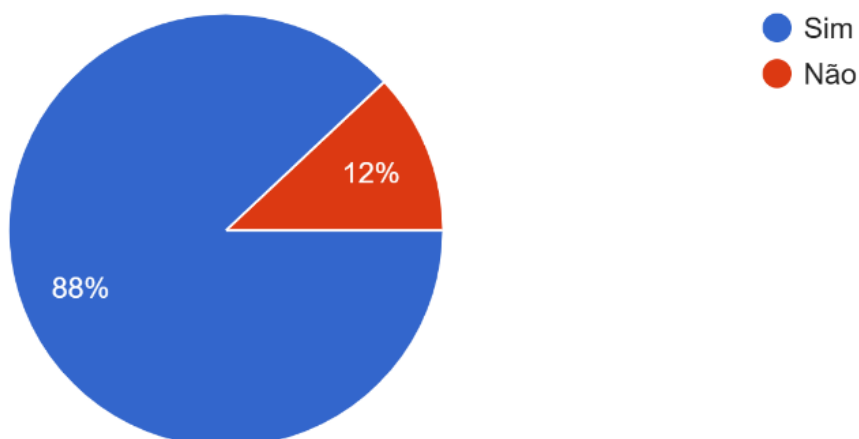
Os impactos identificados extrapolam a prática em sala de aula, alcançando a definição de trajetórias profissionais e a continuidade dos estudos, o que evidencia o caráter ampliado da formação. Nessa direção, a experiência no CELLIJ aproxima-se do que Teresa Colomer define como práticas sociais de leitura, que possibilitam a construção de sentidos e a formação do leitor (Colomer, 2007).

Desse modo, os dados reforçam que o CELLIJ contribui para a constituição de mediadores de leitura que integram conhecimentos, práticas e experiências de forma crítica e consciente em sua atuação docente, indicando sua relevância na formação inicial e continuada de professores.

O questionário incluiu uma questão destinada a identificar a incorporação, na prática profissional, de práticas e conhecimentos construídos no CELLIJ. Os resultados são apresentados no gráfico a seguir, seguido da análise das práticas mencionadas pelas participantes.



Gráfico 30 – Prática aprendida no CELLIJ utilizada na atuação profissional



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

O gráfico “Prática aprendida no CELLIJ utilizada na atuação profissional” mostra a incorporação das aprendizagens construídas no Centro no exercício docente, com 88% das participantes afirmando utilizar tais práticas e 12% indicando não fazê-lo. O dado reforça o caráter formativo do CELLIJ, ao indicar que a experiência vivenciada se traduz em ações concretas no contexto profissional.

A predominância de respostas afirmativas revela a mobilização de saberes, que são apropriados e ressignificados na prática pedagógica. Articulado aos dados anteriores, especialmente àqueles que indicam influência profunda na atuação profissional, o resultado aponta para um movimento consistente de formação que se realiza na passagem da experiência à aplicação, consolidando-se no fazer docente.

A presença minoritária de respostas negativas não compromete esse quadro, podendo estar associada a variáveis como área de atuação ou contexto profissional, o que reforça a consistência do impacto formativo do Centro.

Desse modo, os dados indicam que o mediador formado no CELLIJ mobiliza, de forma concreta e intencional, os saberes construídos ao longo da formação, evidenciando a constituição de práticas pedagógicas fundamentadas e orientadas à promoção da leitura literária. Nessa direção, a inserção em práticas sistemáticas de leitura e mediação aproxima-se do que Teresa Colomer compreende como educação literária, isto é, a participação em práticas sociais que possibilitam a construção de sentidos e a formação do leitor (Colomer, 2007, p. 31).

A fim de compreender quais práticas foram efetivamente incorporadas, as respostas abertas foram submetidas à categorização temática, permitindo identificar recorrências e organizar os dados em eixos analíticos.

A análise aponta a centralidade das estratégias de leitura, com destaque para práticas como ativação de conhecimentos prévios, leitura compartilhada, inferência e discussão dos textos, indicando a presença de uma mediação intencional e orientada à construção de sentidos.

Em seguida, destacam-se as técnicas de contação de histórias, que envolvem o uso expressivo da voz, organização narrativa e recursos materiais, frequentemente articulados à dramatização e à interação com o público, compreendendo a dimensão performática da mediação.

Também se observa a recorrência de práticas voltadas à formação do leitor, como leitura deleite, leitura diária e incentivo ao hábito leitor, indicando a permanência do compromisso com a formação literária dos alunos.

Outros elementos referem-se ao uso de música e ambientação, contribuindo para a construção de um espaço de leitura mais sensível e acolhedor, bem como à exploração de aspectos paratextuais e visuais das obras e à adaptação das práticas ao público e à faixa etária.

Além disso, emergem práticas relacionadas à mediação e à formação docente, indicando que os saberes construídos no CELLIJ extrapolam a educação básica e incidem também na formação de professores.

Por fim, destacam-se dimensões subjetivas e identitárias, revelando que a experiência no Centro contribui não apenas para o domínio de técnicas, mas para a constituição de uma relação mais implicada com a leitura e com a docência.

A organização das práticas em eixos analíticos permite, assim, compreender o alcance formativo do CELLIJ para além da dimensão técnica, evidenciando sua incidência nas esferas pedagógica, estética, interacional e identitária da atuação docente.

Desse modo, os dados reforçam que as práticas incorporadas pelas participantes não se restringem a procedimentos isolados, mas configuram um conjunto articulado de saberes que integram dimensões pedagógicas, estéticas, interacionais e formativas. A mediação da leitura, nesse contexto, consolida-se como prática complexa, que envolve não apenas o domínio de estratégias, mas a construção de uma relação consciente e implicada com a literatura e com o outro.

Quadro 31 – Práticas do CELLIJ incorporadas na atuação profissional: síntese analítico-interpretativa das categorias

| <b>Eixo analítico e categoria</b>                                             | <b>Cellijetes que mencionaram</b>                    | <b>Síntese interpretativa das práticas</b>                                                                                                           | <b>Excertos representativos</b>                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Dimensão técnico-metodológica</b><br><br>Técnicas de contação de histórias | 5, 8, 14, 18, 19, 21, 25, 26, 27, 30, 35, 37, 45, 50 | Evidencia a apropriação de recursos narrativos, expressivos e estruturais da contação, articulando voz, corpo, objetos e organização do enredo.      | “Técnicas de contação de histórias” (Cellijete 5);<br>“Dramatização de histórias, tonalidade de voz” (Cellijete 18);<br>“Mudança de voz, entonações” (Cellijete 27);<br>“Contação com objetos concretos” (Cellijete 45);<br>“Formas de contar, enredo, recursos” (Cellijete 50) |
| <b>Dimensão da compreensão leitora</b><br><br>Estratégias de leitura          | 1, 3, 10, 26, 28, 30, 32, 35, 37, 39                 | Indica a incorporação de procedimentos voltados à construção de sentido, como ativação de conhecimentos prévios, inferência e leitura compartilhada. | “Estratégias de leitura” (Cellijete 1);<br>“Conhecimentos prévios, leituras compartilhadas” (Cellijete 28);<br>“Organização da aula a partir das estratégias” (Cellijete 32); “Aplico com meus alunos e ensino a professores” (Cellijete 39)                                    |
| <b>Dimensão formativa da leitura</b><br><br>Práticas de leitura               | 4, 6, 13, 24                                         | Revela o incentivo ao hábito leitor e à leitura como prática cultural, com ênfase no prazer e na continuidade.                                       | “Leitura por prazer” (Cellijete 4); “Leitura diária de histórias” (Cellijete 6); “Leitura deleite” (Cellijete 13);<br>“Formação de leitores” (Cellijete 24)                                                                                                                     |
| <b>Dimensão expressiva e performática</b><br><br>Recursos expressivos         | 16, 18, 21, 27                                       | Destaca o uso da corporalidade, da voz e da dramatização como elementos constitutivos da mediação narrativa.                                         | “Dramatização” (Cellijete 16); “Tonalidade de voz” (Cellijete 18); “Interação com os ouvintes” (Cellijete 21); “Mudança de voz e entonação” (Cellijete 27)                                                                                                                      |
| <b>Dimensão estética e de ambientação</b><br><br>Música e ambientação         | 8, 11, 17, 23                                        | Aponta para a construção de atmosferas narrativas por meio de recursos sonoros e rituais de abertura e fechamento.                                   | “Música para iniciar a contação” (Cellijete 8);<br>“Roda de música com os pais” (Cellijete 11);<br>“Música para iniciar e terminar a história” (Cellijete 23)                                                                                                                   |
| <b>Dimensão mediadora e pedagógica</b>                                        | 12, 28, 32, 37, 39                                   | Evidencia a transposição das práticas para contextos formativos, especialmente                                                                       | “Aprendi na experiência do CELLIJ” (Cellijete 12);<br>“Exploro essa didática nas                                                                                                                                                                                                |

| <b>Eixo analítico e categoria</b>                                  | <b>Cellijetes que mencionaram</b> | <b>Síntese interpretativa das práticas</b>                                                                                                     | <b>Excertos representativos</b>                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mediação e formação docente                                        |                                   | na formação inicial e continuada de professores.                                                                                               | minhas aulas” (Cellijete 28); “Formação inicial de professores” (Cellijete 32); “Ensino a professores” (Cellijete 39)                                                                                            |
| <b>Dimensão interacional</b><br><br>Práticas interativas           | 16, 21, 41, 45                    | Indica a valorização da participação do público, promovendo interação, diálogo e engajamento na construção da narrativa.                       | “Roda de leitura” (Cellijete 16); “Interação com os ouvintes” (Cellijete 21); “Rodas de conversa” (Cellijete 41); “Contaço participativa” (Cellijete 45)                                                         |
| <b>Dimensão material do texto</b><br><br>Exploração do livro       | 19, 23, 38                        | Revela a atenção aos elementos paratextuais e visuais como parte do processo de leitura e mediação.                                            | “Reconhecer cada parte de um livro” (Cellijete 19); “Autor, ilustrador, editora” (Cellijete 23); “Relação entre imagem e texto” (Cellijete 38)                                                                   |
| <b>Dimensão contextual</b><br><br>Adaptação ao público             | 20, 40                            | Evidencia a adequação das práticas às características do público, considerando faixa etária e respostas dos ouvintes.                          | “Livro certo para cada faixa etária” (Cellijete 20); “Observar a reação do público” (Cellijete 40)                                                                                                               |
| <b>Dimensão subjetiva e identitária</b><br><br>Impactos formativos | 12, 29, 33, 34, 39, 43, 44        | Indica que a experiência no CELLIJ contribui para a constituição da identidade docente e para a construção de vínculos afetivos com a leitura. | “Meu perfil como educadora é consequência do CELLIJ” (Cellijete 33); “Compreender o processo leitor” (Cellijete 29); “Aprendemos a amar a leitura” (Cellijete 43); “Um conto é um abraço na alma” (Cellijete 34) |

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A articulação entre dados quantitativos, evidências qualitativas e sistematização analítica permite compreender o CELLIJ como dispositivo formativo no qual a mediação literária se constitui como prática cultural situada, que integra linguagem, experiência estética e ação pedagógica. Nesse contexto, a contaço de histórias desloca-se de uma dimensão técnica para operar como forma de inserção em práticas sociais de leitura, nas quais a construção de sentidos se realiza de modo mediado e compartilhado (Colomer, 2007).

Tal processo sugere que a formação do mediador não se reduz à aquisição de técnicas, mas implica a incorporação de uma relação com a literatura que incide na constituição

do sujeito, na medida em que “a imagem do processo de leitura fundamenta, orienta e conduz os passos executados pelo docente ao promover, dinamizar e avaliar a leitura” (Silva, 2005, p. 240). Desse modo, a mediação configura-se como prática que articula intencionalidade pedagógica e experiência estética, produzindo efeitos que se estendem para além do contexto formativo imediato.

É nesse deslocamento - da aprendizagem à incorporação e da prática à atuação - que se inscreve a continuidade da análise, voltada, no subcapítulo seguinte, à compreensão de como essas dimensões se reconfiguram em contextos específicos de atuação e em diferentes etapas da formação docente.

### 6.1. A FORMAÇÃO DO MEDIADOR NA PRIMEIRA FASE

Em 1998, a Sala de Leitura contava com um acervo inicial de aproximadamente 200 livros, condição material que delimita e estrutura o ponto de partida das ações do CELLIJ. Esse conjunto inaugural de obras constitui a base a partir da qual se organizaram as primeiras práticas de mediação e sistematização do trabalho com literatura. O espaço era então atendido por duas estagiárias, responsáveis também pela catalogação das obras segundo gênero e estrutura narrativa. O acervo foi organizado com a finalidade de subsidiar a seleção e a recomendação de livros pelos professores, bem como o planejamento de atividades pedagógicas decorrentes da narração de histórias.

Na época, sob supervisão e orientação da coordenadora, as estagiárias elaboraram fichas catalográficas que, para além da organização do acervo, incorporavam indicações de trabalho com intertextualidade, contemplando propostas como músicas infantis, cantigas folclóricas, brincadeiras, confecção de fantoches, dobraduras, teatro de sombras e dramatizações, entre outras atividades voltadas à ampliação da experiência das crianças com a narrativa. Paralelamente, com base nos estudos de classificação sobre o interesse pela leitura de Bamberger (2008) e Silva (1999), o grupo elaborou um guia de possibilidades pedagógicas a serem desenvolvidas a partir dos livros de literatura infantil do acervo da *Sala de Leitura*, articulando critérios de mediação e potencialização do trabalho com a leitura.

A classificação das obras considerou as fases de leitura propostas por Richard Bamberger (2008), assim organizadas: (a) idade dos “livros de gravuras e dos versos infantis” (2 a 5/6 anos), marcada por leitura egocêntrica e pelo predomínio de imagens e ritmo; (b) idade dos “contos de fadas” (5 a 8/9 anos), caracterizada pela centralidade da fantasia e pela identificação com o universo maravilhoso; (c) idade das “histórias ambientais” ou da leitura

factual (9 a 12 anos), na qual se amplia o interesse por narrativas mais realistas e por aventuras; (d) idade da “história de aventuras” (12 a 14 anos), associada à emergência da identidade e à busca por narrativas de caráter sensacional e exploratório; (e) anos de maturidade ou do “desenvolvimento da esfera estético-literária” (14 a 17 anos), em que se intensifica o interesse por obras de maior densidade temática e reflexiva.

Complementarmente, foram considerados indicadores de seleção baseados em Betty Coelho Silva (1999), que articulam faixa etária e interesses leitores.

Quadro 32 - Faixa etária e interesse

| <b>Etapas</b>        | <b>Fase/idade</b>                                    | <b>Características</b>                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pré-escolares</b> | <b>Fase pré-mágica</b><br>(até por volta dos 3 anos) | Livros que possuem enredo e narrativa simples, mas ao mesmo tempo são vivos e atraentes, histórias que falem sobre o cotidiano do dia a dia de um bebê, para que o leitor possa se sentir como um dos personagens da história.           |
|                      | <b>Fase mágica</b><br>(entre 3 a 6 anos)             | Livros que contenham pouco enredo, mas que chamem o leitor pela diversidade de expressões e uma linguagem diferente, com histórias de animais, de bichos, etc. Histórias de repetição e acumulativas chamam bastante atenção nessa fase. |
| <b>Escolares</b>     | (por volta dos 7 a 8 anos)                           | Nessa fase as crianças ainda gostam de livros com enredos mais simples, pois ainda estão em processo de alfabetização.                                                                                                                   |
|                      | 9 a 10 anos                                          | São livros voltados para o lado da magia, como histórias de príncipes, fadas, aventuras, lendas, fábulas e contos.                                                                                                                       |
|                      | 10 anos em diante                                    | Histórias com narrativas mais extensas, como novelas, contos de mistério, aventura etc.                                                                                                                                                  |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de Silva (1999).

O quadro elaborado a partir dos estudos de Coelho (1999) sistematiza as etapas da leitura infantil articulando-as a obras específicas, permitindo uma seleção orientada pelas fases de desenvolvimento cognitivo e pelos interesses das crianças em cada faixa etária, o que comprova a necessidade de uma curadoria não aleatória, mas fundamentada em critérios pedagógicos e literários consistentes. Nesse sentido, a literatura infantil é compreendida como gênero específico, cuja seleção exige explicitação de sua função em determinado contexto

(Colomer, 2007), incluindo não apenas a definição de um cânone, mas também a consideração de critérios como diversidade de gêneros, estilos e a avaliação da dimensão estética das obras, com atenção à linguagem visual e à sua contribuição criativa. Soma-se a isso a crítica à redução da literatura infantil a uma função exclusivamente moralizante, reconhecendo-se sua dimensão estética e formativa, bem como a necessidade de que as obras sejam também atrativas e significativas para o público infantil. Esse entendimento implica considerar a escuta das crianças e a observação de suas respostas como parte do processo de seleção e mediação da leitura, reconhecendo a complexidade da relação entre leitor e livro (Meireles, 2016). Por fim, a literatura é concebida como espaço de mediação do desenvolvimento do leitor, funcionando como suporte e desafio simultaneamente (Colomer, 2007), o que reforça sua dimensão social e a responsabilidade da curadoria na oferta de obras capazes de atuar na formação leitora e na ampliação de repertórios simbólicos da infância.

Quadro 33 - Ficha Guia de Leitura

|                                         |                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Título</b>                           | Nome do livro e informações da capa.                                                                                                                                                             |
| <b>Gênero</b>                           | Corresponde ao estilo literário do livro (poesia, conto, livro de imagem, narrativa, descrição. Estilo que define cada obra.                                                                     |
| <b>Enredo</b>                           | É apresentada a sinopse do livro.                                                                                                                                                                |
| <b>Personagens</b>                      | Descrição dos personagens que fazem parte da história.                                                                                                                                           |
| <b>Tempo</b>                            | Situa o leitor no tempo em que se passa a história.                                                                                                                                              |
| <b>Espaço</b>                           | Contextualizar o leitor o local ou locais onde ocorre a história.                                                                                                                                |
| <b>Aspectos estéticos e ideológicos</b> | São apresentadas informações a respeito da estética do livro, sua materialidade, ilustrações, recursos estilísticos dos autores. Além disso, são analisados os aspectos ideológicos da história. |
| <b>Indicação etária</b>                 | Corresponde à série escolar em que as crianças se identificaram melhor com a história.                                                                                                           |
| <b>Intertextualidade</b>                | Possibilidades de atividades que exploram a continuidade do enredo da história apresentada.                                                                                                      |
| <b>Arte e educação</b>                  | Sugestão de atividades artísticas ampliando a compreensão do texto.                                                                                                                              |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024) a partir do guia de Leitura do CIP (1998).

A organização analisada indica a presença de critérios de seleção e mediação da leitura orientados pelo desenvolvimento do leitor, ao mesmo tempo em que demanda instrumentos operacionais capazes de traduzir tais princípios em práticas pedagógicas sistematizadas. Nesse contexto, a ficha elaborada pela coordenação do CIP cumpre função estruturante ao orientar o trabalho das estagiárias com o acervo da Sala de Leitura, permitindo a identificação imediata das obras por título e capa e articulando elementos como gênero, sinopse, caracterização de personagens, além das dimensões temporal e espacial da narrativa, compreendidas como constitutivas da produção de sentido.

Incorpora-se ainda a análise dos aspectos estéticos e ideológicos das obras, considerando sua materialidade e ilustrações, bem como o entendimento de que nenhum texto é ideologicamente neutro (Colomer, 2007). A seleção etária organiza a adequação entre texto e leitor, em consonância com o desenvolvimento infantojuvenil (Coelho, 2000), enquanto as propostas de intertextualidade e pós-leitura ampliam os processos de compreensão, favorecendo conexões texto-leitor, texto-texto e texto-mundo (Giroto; Souza, 2010; Souza; Luiz; Santos, 2017) e reforçando a leitura como prática de elaboração e expansão de sentidos. Por fim, as atividades artístico-pedagógicas consolidam a dimensão formativa da experiência leitora, reafirmando que a literatura infantil se constitui, antes de tudo, como obra literária (Meireles, 2016).

Desse modo, a ficha não se limita à organização descritiva das obras, mas opera como instrumento de mediação que sistematiza critérios de leitura, análise e encaminhamento pedagógico. Ao articular elementos narrativos, estéticos e didáticos, permite a transposição dos referenciais teóricos para o planejamento das práticas, conferindo maior consistência e intencionalidade ao trabalho com a literatura no contexto da Sala de Leitura.

#### 6.1.1 *Guia de Leitura* do Centro Integrado de Pesquisa

Este tópico fundamenta-se no *Guia de Leitura* do Centro Integrado de Pesquisa (1998), que sistematiza modelos de contação de histórias no âmbito da Sala de Leitura e da Hora do Conto, articulando referenciais teóricos e sua transposição para a prática pedagógica. Nesse contexto, Fonseca e Santos (1998) explicitam os eixos orientadores da seleção e do planejamento das atividades, com destaque para as contribuições de Richard Bamberger (2008), no que se refere às fases do desenvolvimento leitor, e de Betty Coelho Silva (1999), quanto à organização estrutural da narrativa e às estratégias de contação. A partir desses referenciais, estruturam-se fichamentos do acervo que integram análise literária e encaminhamentos pedagógicos, configurando um dispositivo de mediação que articula levantamento, leitura crítica das obras e proposições de uso didático, evidenciando uma racionalidade de organização voltada à mediação da leitura. Nessa perspectiva, a dimensão formativa do CIP é explicitada ao associar desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e criticidade à formação do gosto pela leitura, compreendendo a literatura como instrumento de ampliação da percepção de mundo (Fonseca; Santos, 1998). O conjunto delineia, assim, a Sala de Leitura como espaço estruturado de mediação, no qual acervo, práticas e múltiplas linguagens se articulam em uma proposta pedagógica orientada pela formação estética e cultural do leitor.



Na sequência, apresenta-se uma das atividades propostas no *Guia de Leitura* do Centro Integrado de Pesquisa (Fonseca; Santos, 1998), elaborado a partir das obras do acervo.

Quadro 34 - Guia de atividades e sugestões de trabalho para a 2ª série

|                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Título</b>                           | <p>Maria-vai-com-as-outras. Sylvia Orthof. Ática. 1997.</p> <p>Capa do livro Maria-vai-com-as-outras</p>  <p>Fonte: <a href="https://m.media-amazon.com/images/I/613aN6qFuTL. AC UF1000,1000 QL80 .jpg">https://m.media-amazon.com/images/I/613aN6qFuTL. AC UF1000,1000 QL80 .jpg</a></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Gênero</b>                           | Narrativa. História de animais                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Enredo</b>                           | <p>Maria é uma ovelhinha que vive com as demais ovelhas, onde as outras ovelhas vão, Maria vai também, tudo o que as ovelhas fazem, Maria faz também. Maria sempre vai com as outras. Elas foram para o Polo Sul, lá Maria pegou gripe, foram para o deserto e Maria pegou insolação, mesmo sem gostar de jiló comeu. As ovelhas resolveram pular do Corcovado na Lagoa, todas que pularam se machucaram, mas, Maria tomou uma grande decisão, decidiu não ser mais Maria-vai-com-as-outras.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Personagens</b>                      | Ovelhas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Tempo</b>                            | Atual                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Espaço</b>                           | Campo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Aspectos estéticos e ideológicos</b> | <p>Pequenas frases em ordem direta compõem essa história que narra o cotidiano de uma ovelha chamada Maria. Situadas no pé da página, recontam o que as ilustrações apresentam. Retratando a falta de opinião de uma ovelha, que sempre faz o que as outras ovelhas fazem. Até que um dia para não se machucar ao pular do Corcovado como as outras ovelhas, deu uma requebrada, entrou num restaurante e comeu uma feijoada. Maria então aprendeu a caminhar com seus próprios pés e que apesar de ter semelhanças físicas com as demais ovelhas que viviam no bando, não precisava ter a mesma opinião, poderia ter opinião própria e fazer o que ela achava conveniente de acordo com suas características pessoais. O que deveria vir em primeiro lugar era seus gostos e desejos, mas, Maria percebeu isso em tempo e não se machucou como as demais ovelhas e depois que passou por uma situação problemática fazia o que queria e o que achava que convinha. Pra isso não precisou brigar com as demais e nem se impor, resolveu o problema de forma pacífica. Ilustrações coloridas e bem detalhadas salientam a fisionomia de Maria destacando-a das demais ovelhas.</p> |
| <b>Indicação etária</b>                 | 2ª série                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Intertextualidade</b> | <p>Este livro salienta sobre a importância de nós termos nossas próprias opiniões, para não sermos levados a fazer determinadas coisas apenas para fazer parte de um grupo; pois muitas vezes nos mostramos mais importantes justamente por demonstrarmos ter opiniões diferentes sobre um mesmo fato ou assunto; pois são essas diferentes opiniões que muitas vezes resolvem problemas ou situações que imaginávamos não ter mais solução. Como diz um antigo ditado popular: o que seria do azul se todo mundo apenas gostasse do vermelho. O professor pode e deve explorar essa oportunidade de ressaltar o fato de termos opiniões próprias, pois são elas que nos diferem um dos outros, que nos faz de certa forma necessitarmos uns dos outros para sermos completos e podermos crescer como indivíduos e seres sociais; respeitando a idade das crianças com as quais o livro será discutido. Um livro que também ressalta a importância de termos nossas próprias opiniões, bem como o fato de nada e ninguém poder mudar ou controlar os nossos pensamentos é Pinote o fracote e Janjão o fortão.</p> |
| <b>Arte e educação</b>   | <p style="text-align: center;"><b>Ovelhinhas de argila</b></p> <p><b>Materiais utilizados:</b> um bloco de argila; uma espátula e tinta.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Retirar do bloco de argila um pedaço do tamanho de um limão e amassar bem. A argila precisa ser sovada e amassada com vigor para perder as bolhas de ar de barro. Se a argila não for bem amassada poderão ocorrer rachaduras e quebras durante a secagem.</li> <li>2. Quando a argila estiver bem amassada, faça rolinhos com a massa e vá modelando no formato de uma ovelha ou se desejar em um outro formato.</li> <li>3. Depois que a escultura estiver pronta coloque-a para secar na sombra. Após estiver seca pinte e decore o objeto por você modelado e o decore.</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de Fonseca; Santos (1998)

A literatura infantil, ao articular dimensão estética e formativa, opera na constituição de valores e da autonomia, aspecto evidenciado em *Maria-vai-com-as-outras*, de Sylvia Orthof (1997), cuja narrativa acompanha o deslocamento de uma protagonista da imitação acrítica à construção de uma posição própria, tematizando a relação entre sujeito e coletividade; estruturada em linguagem sintética e apoiada por ilustrações que visualizam a diferenciação da personagem, a obra insere-se, conforme Nelly Novaes Coelho, na vertente do maravilhoso fabular, em que se apresentam “situações vividas por personagens-animais, que podem ter sentido simbólico, satírico ou puramente lúdico” (Coelho, 2000, p. 160), o que potencializa a elaboração simbólica de experiências relacionadas à autonomia e ao julgamento; nesse sentido, a mediação pedagógica, ao propor atividades como a modelagem de ovelhas em argila, opera a transposição da narrativa para a ação, articulando expressão, reflexão e interação, de modo a favorecer a apropriação crítica do texto e a construção de sentidos, consolidando a

literatura como espaço de formação que integra experiência estética, desenvolvimento do pensamento e constituição da identidade.

Os trabalhos desenvolvidos a partir do *Guia de Leitura* indicaram caminhos valiosos para professores e mediadores de leitura aperfeiçoarem práticas já realizadas, destacando a relevância da leitura na formação humana. A seleção cuidadosa das obras por faixa etária e série escolar contribui para uma escolha mais adequada, “a inclusão do leitor em determinada categoria depende não apenas de sua faixa etária” (Coelho, 2000, p. 32), é preciso respeitar os interesses e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Esse processo garante que a literatura seja apresentada de maneira envolvente e significativa, promovendo um contato mais profundo com os textos e seus valores.

O papel do mediador de leitura é basilar para a compreensão crítica e reflexiva das histórias. Ao estudar previamente a obra, ele se apropria das diversas perspectivas narrativas, assim como de seus aspectos estéticos e ideológicos. Esse conhecimento prévio permite que a experiência da leitura vá além da simples transmissão de conteúdos, tornando-se uma oportunidade para a formação do pensamento crítico dos ouvintes. Como apontam Lajolo e Zilberman (2022, p. 49), “é à instituição escolar que as sociedades modernas confiam a iniciação da infância, tanto seus valores ideológicos quanto nas habilidades técnicas em conhecimentos necessários inclusive a bens culturais”. Dessa forma, o mediador bem preparado não apenas evita surpresas no momento da história, mas também possibilita que a leitura se torne um processo dialógico e transformador.

Além disso, a mediação literária promove um espaço para discussões reflexivas que ajudam as crianças a estabelecerem conexões entre a literatura e suas vivências. A literatura infantil não é apenas um instrumento de entretenimento, mas também um meio poderoso de desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Assim, garantir uma curadoria criteriosa das obras e investir na formação dos mediadores potencializa o impacto da leitura na construção do conhecimento e na ampliação da consciência crítica dos alunos. Portanto, o *Guia de Leitura* se apresenta como um recurso pedagógico relevante para fortalecer práticas educativas que valorizam a leitura como ferramenta de desenvolvimento humano.

O guia mostra uma variedade de gêneros literários e propostas de atividades com cada obra, porém naquele momento percebe-se uma concentração em determinados autores e editoras. Os autores que apresentaram uma maior frequência e que chamaram nossa atenção por aparecer significativamente, foram apresentados na tabela a seguir. Optamos por não expor aqueles que apresentaram um número menor do que 3 obras de sua autoria.

Quadro 35 - Autores com maior número de obras no acervo da época

| <b>Autores</b>            | <b>Frequência</b> |
|---------------------------|-------------------|
| Mary e Eliardo França     | 12                |
| Fernanda Lopes de Almeida | 7                 |
| Sônia Junqueira           | 6                 |
| Mary França               | 6                 |
| Ruth Rocha                | 5                 |
| Regina Shiguemoto         | 5                 |
| Ricardo Azevedo           | 4                 |
| Eva Furnari               | 4                 |
| Joel Rufino dos Santos    | 4                 |
| Teresa Noronha            | 3                 |
| Tatiana Belinky           | 3                 |
| Sylvia Orthof             | 3                 |
| Ziraldo                   | 3                 |
| Luís Camargo              | 3                 |
| Maria Cristina Furtado    | 3                 |
| Luiz Galdino              | 3                 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A distribuição de frequência de autores explicita a intersecção entre dinâmicas editoriais, mediação institucional e constituição do acervo. Como assinalam Lajolo e Zilberman (2022, p. 216), “alguns escritores passaram a lançar vários livros por ano [...] garantindo seu consumo graças à obrigatoriedade da leitura e à agressividade das editoras”, o que se reflete na recorrência de nomes como Mary e Eliardo França (12 obras), Fernanda Lopes de Almeida (7), Sônia Junqueira e Mary França (6), e Ruth Rocha e Regina Shiguemoto (5). Tal concentração indica não apenas circulação ampliada, mas a consolidação de lógicas de serialização e padronização narrativa.

Simultaneamente, a presença de autores com frequência intermediária (3 a 7 ocorrências) sugere uma diversidade relativa, tensionada por critérios de mercado e legitimação simbólica - como premiações e reconhecimento crítico - que incidem na permanência das obras. A expressiva participação de autoras confirma ainda o deslocamento apontado por Lajolo e Zilberman (2022, p. 281), com “um aumento significativo de mulheres na posição de autoras”, impactando a configuração de repertórios e modelos narrativos.

No plano institucional, tais regularidades articulam-se à expansão do mercado editorial e às políticas de formação de leitores, situando o CIP como instância de curadoria e mediação crítica, responsável por distinguir o literário do meramente didático e por operar na formação de mediadores. Assim, a composição do acervo aponta tanto condicionantes históricos quanto movimentos de renovação do campo, em consonância com a formulação de Andruetto (2012, p. 33) de uma literatura como “redemoinho, sempre se desacomodando”, cuja

dinâmica se projeta na progressiva diversificação de autores, editoras e propostas estéticas incorporadas às práticas do CELLIJ.

Em termos sintéticos, a análise do acervo e de sua organização revela que a constituição das práticas no âmbito do CIP/CELLIJ não se deu de forma contingente, mas a partir de um conjunto de mediações - editoriais, teóricas e institucionais - que configuram modos específicos de acesso à literatura. A recorrência de determinados autores, a articulação com referenciais críticos e a sistematização de instrumentos de leitura indicam a existência de uma lógica formativa que opera simultaneamente na seleção, na circulação e na apropriação dos textos literários.

Nesse sentido, mais do que refletir um estado do campo, o acervo analisado participa ativamente de sua produção, ao instituir critérios, hierarquias e possibilidades de leitura que incidem diretamente na formação de mediadores e leitores. Trata-se, portanto, de compreender o CIP/CELLIJ não apenas como espaço de acesso à literatura, mas como dispositivo de mediação cultural que organiza experiências estéticas e pedagógicas, definindo, em última instância, as condições de legibilidade do literário no contexto formativo.

É a partir dessa configuração que se torna possível avançar para a análise das práticas e desdobramentos posteriores, em que tais princípios se atualizam e se reconfiguram nas ações do Centro ao longo de suas diferentes fases.

#### 6.1.2 O papel do CELLIJ na formação leitora e cultural na Primeira Fase

A análise do papel do CELLIJ na formação leitora e cultural, em sua Primeira Fase, ancora-se em duas fontes principais: a narrativa da coordenadora do Centro, diretamente implicada em sua criação e desenvolvimento inicial, e o relato de uma Cellijete participante desse período (M.A.), cuja trajetória permite observar os efeitos formativos dessa proposta em perspectiva. A articulação dessas vozes possibilita compreender não apenas as concepções e práticas que orientaram o funcionamento do CELLIJ em seu momento inaugural, mas também os modos como tais experiências foram apropriadas e ressignificadas pelos sujeitos em formação. Desse modo, evidenciam-se os primeiros contornos de um processo formativo ainda em constituição, no qual experiência pessoal, intuição pedagógica e sensibilização estética se entrelaçam, delineando as bases da formação do mediador de leitura.

[...] a contação de história fazia parte de mim porque eu tinha tido um bisavô [...] uma avó [...] muito contadores de história [...] e não tinha disciplina Literatura Infantil,

então eu trazia Literatura Infantil para disciplinas que eu dava (Coordenadora do CELLIJ)

[...] eu buscava nos textos literários [...] as temáticas das minhas aulas [...] a literatura ela sempre foi uma obra de arte para conscientizar o aluno (Coordenadora do CELLIJ)

[...] quem fazia as contações de histórias era eu [...] era um trabalho meio que de descoberta (Coordenadora do CELLIJ)

[...] já tinha o hábito de ler [...] como mãe eu consegui desde pequenininho introduzir nos meus filhos esses hábitos (Cellijete M.A.)

[...] todos os dias eu trabalho com as crianças a leitura de manhã [...] a gente conta [histórias] [...] repete para eles umas duas vezes na semana a mesma história (Cellijete M.A.)

[...] escutar a história não só como fim [...] para ensinar algo, mas pela leitura prazer também (Cellijete M.A.)

[...] quanto mais livros a gente tem, quanto mais conhecimentos nós temos nessas partes, a gente consegue trabalhar melhor com as crianças (Cellijete M.A.)

A análise articulada das falas da coordenadora do CELLIJ e da Cellijete M.A. indicam que, na Primeira Fase do Centro, a formação do mediador se configura predominantemente como processo experiencial e não sistematizado, ancorado em trajetórias leitoras e vínculos afetivos com a literatura. No relato da coordenadora, a contação de histórias emerge como prática incorporada à experiência de vida, fortemente marcada pela oralidade e por vivências estéticas anteriores à institucionalização acadêmica, o que revela, nos termos de Teresa Colomer (2007), uma relação inicial com a literatura fundada mais no uso social do texto do que em sua formalização pedagógica. A ausência de uma disciplina específica de Literatura Infantil é tensionada por iniciativas individuais que buscam integrar a literatura às práticas educativas, indicando uma compreensão ainda difusa, porém ampliada, de seu papel formativo.

Nesse contexto, a literatura opera simultaneamente como experiência estética e como dispositivo de sensibilização, ainda sem explicitação metodológica, configurando uma mediação centrada na figura do sujeito mediador. Tal característica aproxima-se da noção de leitura como prática social situada (Kleiman, 2002), ainda que, neste estágio, predomine uma lógica de “fazer antes de teorizar”, em que ação e reflexão não se distinguem claramente. Esse traço indica um momento formativo em constituição, no qual, conforme Rildo Cosson (2018), ainda não se delineia plenamente um letramento literário sistematizado.

Essa matriz inicial se reconfigura na trajetória da Cellijete M.A., cuja fala explicita o deslocamento da leitura como prática individual para uma prática mediadora intencional. Ao

incorporar a leitura no cotidiano familiar, a participante materializa aquilo que Yolanda Reyes (2010) denomina construção de uma “casa imaginária”, na qual a literatura se inscreve como experiência compartilhada, afetiva e estruturante. No âmbito profissional, esse movimento se traduz na organização de práticas recorrentes de mediação, como a leitura cotidiana e a retomada narrativa, que favorecem processos de antecipação, reconhecimento e participação ativa das crianças.

Outro elemento central refere-se à constituição do repertório do mediador. Ao mobilizar narrativas oriundas da memória e da cultura oral, Cellijete M.A. mostra que a formação do mediador implica a construção de um acervo simbólico que sustenta intervenções pedagógicas qualificadas, aspecto que dialoga com a perspectiva de Cecilia Bajour (2012), ao destacar a importância da escuta e da circulação de sentidos na mediação. Dessa forma, a prática deixa de ser mera reprodução e passa a configurar-se como ação interpretativa e situada.

A articulação entre as duas falas revela, portanto, um movimento de continuidade e deslocamento: de uma mediação intuitiva, centrada na experiência, para uma prática progressivamente intencional, sem que se perca sua base afetiva e estética. Tal percurso confirma que, na Primeira Fase do CELIJ, não há dissociação entre experiência pessoal e prática pedagógica, nem entre fruição e ensino, o que converge com a compreensão de Marisa Lajolo (1993) de que a leitura se constitui na relação entre sujeito, texto e mundo.

Desse modo, essa fase inaugura um modelo formativo marcado pela imbricação entre vida e prática, no qual se delineiam, ainda de forma não sistematizada, os fundamentos da mediação literária. É precisamente essa base que permitirá, nas fases subsequentes, a progressiva teorização, organização e consolidação da formação do mediador, deslocando a prática da intuição para um campo de reflexão crítica e fundamentação teórica mais consistente.

[...] eu era muito nova não tinha experiência nenhuma como professora [...] eu não tinha essa experiência (Cellijete M.A.)

[...] o primeiro contato com a literatura foi só como [...] uma prova [...], a gente começou a trabalhar a leitura prazerosa [...] na minha cabeça, a leitura era obrigatória (Cellijete M.A.)

[...] o que diferenciou foi a formação que eu tive porque eu não tive uma formação anteriormente [...] eu vinha da escola e era obrigação (Cellijete M.A.)

[...] como professora hoje [...] a mediação do professor para a criança é importantíssimo (Cellijete M.A.)

[...] quando [...] vai para o lugar que tá tudo preparado é mais gostoso [...] a sala de leitura [...] era um espaço preparado para atendê-los (Cellijete M.A.)

A fala da Cellijete M.A. explicita um deslocamento decisivo em sua relação com a leitura, que passa de uma prática escolar instrumental para uma experiência estética mediada, marcada pelo prazer e pela significação. Tal movimento comprova, nos termos de Teresa Colomer (2007), a passagem de um uso funcional do texto para sua apropriação como prática cultural, implicando uma reconfiguração da identidade leitora e docente. Ao atribuir ao CELLIJ esse processo, a participante reconhece a formação como instância de ressignificação, em consonância com Rildo Cosson (2018), para quem o letramento literário supõe a construção de sentidos para além da obrigatoriedade escolar.

Nesse novo enquadramento, a mediação literária emerge como prática intencional, exigindo preparo, sensibilidade e consciência de seu papel formativo, aspecto que dialoga com a perspectiva de Cecilia Bajour (2012), ao enfatizar a centralidade da escuta e da construção compartilhada de sentidos. A narrativa também amplia a compreensão da mediação ao incluir a materialidade do espaço: a sala de leitura, organizada e acolhedora, configura-se como dispositivo pedagógico que favorece a fruição, corroborando a ideia de que a experiência leitora se produz na articulação entre sujeito, texto e condições de circulação (Arena, 2010).

Desse modo, a formação no CELLIJ não apenas amplia repertórios, mas reconfigura concepções e práticas, deslocando a leitura da obrigatoriedade para uma experiência estética mediada. Esse processo consolida uma identidade docente em que mediação, ambiente e intencionalidade pedagógica operam de forma indissociável, materializando-se em práticas como a contação de histórias, a mobilização de repertório e a organização de situações de leitura - dimensões que orientam a continuidade da análise.

[...] a contação de história (Cellijete M.A.)

[...] mediadora de leitura sim [...] como mãe [...] e como professora [...] a gente trabalha tudo com uma criança [...] dá o repertório” (Cellijete M.A.)

[...] eu trabalhei [...] o Marcelo [...] nesse livro tem mais três histórias [...] eu tive que ler para todas as turmas (Cellijete M.A.)

[...] o poder que o professor tem para mediar [...] é grandioso (Cellijete M.A.)

[...] não tem essa leitura [...] para prova [...] agora não [...] tem o prazer que coloca na criança (Cellijete M.A.)

No desenvolvimento de sua trajetória, a Cellijete M.A. mostra que a contação de histórias como eixo estruturante de sua atuação, compreendida não como técnica isolada, mas como prática de mediação que articula repertório, expressividade e intencionalidade



pedagógica. Ao se reconhecer como mediadora, explicita-se a constituição de uma identidade profissional embasada na experiência formativa do CELLIJ, na qual, conforme Rildo Cosson (2018), a leitura se configura como prática social que demanda intervenção qualificada para a produção de sentidos.

Essa mediação se materializa na capacidade de mobilizar estratégias que ampliam o vínculo das crianças com o literário. A experiência com *Marcelo, Marmelo, Martelo*, de Ruth Rocha, indica uma ação que ultrapassa a leitura pontual e se desdobra na indicação de obras, na criação de expectativas e na ampliação do repertório, favorecendo movimentos de autonomia leitora, aspecto que dialoga com Aidan Chambers (2023), ao destacar a importância da mediação na formação de leitores capazes de escolher e sustentar suas leituras.

Nesse processo, o repertório assume centralidade como condição da prática mediadora, uma vez que, como aponta Teresa Colomer (2007), a formação do leitor depende do acesso orientado a um conjunto diversificado de obras e experiências. Ao mesmo tempo, a ênfase no prazer desloca a leitura de uma lógica avaliativa para uma experiência estética significativa, aproximando-se da concepção de Yolanda Reyes (2010), que compreende a literatura como espaço de construção simbólica e subjetiva.

Por fim, ao reconhecer o alcance de sua intervenção, a participante explicita a mediação como prática intencional sustentada por repertório, escuta e intervenção sensível, elementos que, conforme Cecilia Bajour (2012), são constitutivos da formação de leitores. Esse conjunto de aspectos permite compreender que os efeitos do CELLIJ não se restringem ao domínio de técnicas, mas se desdobram na reorganização das práticas pedagógicas, do espaço de leitura e da relação com o livro, indicando a consolidação de uma atuação mediadora que será aprofundada na continuidade da análise.

[...] não teria colocado livros para as crianças pequenas [...] eles rasgam mesmo [...], mas hoje você vai na minha sala [...] tem livros acessíveis [...] eu pego, conto a história [...] deixo eles verem (Cellijete M.A.)

[...] vou ler essa história [...] e pronto” (Cellijete M.A.)

[...] não colocaria Gibi para educação infantil [...], mas eles vão rasgar [...] mas é importante (Cellijete M.A.)

Fica explícito na fala da Cellijete M.A. os efeitos da formação no CELLIJ ao projetar uma prática docente distinta caso não tivesse participado do Centro. Essa projeção indica o deslocamento de uma concepção de leitura centrada na exposição do professor para uma mediação mais participativa, com maior circulação dos livros e envolvimento das crianças.

Tal transformação implica ressignificar o livro como objeto cultural, deslocando-o de uma lógica de controle para uma perspectiva de uso compartilhado, em consonância com a leitura como “prática social situada” (Kleiman, 2002, p. 13). A organização do espaço de leitura, com acesso direto aos materiais, indica uma intencionalidade pedagógica que, conforme Colomer (2007, p. 132), “amplia as condições de aproximação da criança com a literatura ao articular experiência e mediação”.

Nesse movimento, a mediação deixa de se restringir à leitura expositiva e passa a incorporar escolha, exploração e diálogo com os textos. Ao reconhecer essa mudança, a participante indica a contribuição do CELLIJ na constituição de uma prática mais dialógica, alinhada à perspectiva de Bajour (2012, p. 47), na qual “a leitura se estrutura pela escuta e pela construção compartilhada de sentidos”.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>[...] a Renata Junqueira [...] nós tínhamos as formações com ela [...] tivemos também o congresso internacional (Cellijete M.A.)</p> <p>[...] Betty Coelho [...] contadora de história [...] contou [...] ficou na cabeça (Cellijete M.A.)</p> <p>[...] nós íamos em congressos [...] semana da pedagogia [...] formações mais teóricas [...] leitura de livros (Cellijete M.A.)</p> <p>[...] eu ia sempre para parte da leitura [...] literatura (Cellijete M.A.)</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A narrativa da participante revela que a constituição de seu repertório como mediadora se amplia por meio das experiências formativas e culturais vivenciadas no CELLIJ, especialmente os encontros com pesquisadores, escritores e contadores de histórias, além da participação em eventos acadêmicos, que configuram um espaço de formação em que saberes teóricos, práticas pedagógicas e experiência estética se articulam.

Esse movimento pode ser compreendido à luz de Teresa Colomer (2007, p. 139), ao enfatizar que a formação do leitor mediador “depende da ampliação progressiva de repertórios culturais e literários, bem como da circulação em diferentes comunidades de leitura”.

Nesse mesmo sentido, Michèle Petit (2019, p. 51) destaca que “o contato com narrativas e com diferentes experiências de mediação produz deslocamentos subjetivos e amplia os modos de significar o mundo”, o que se evidencia na trajetória descrita pela participante.

Além disso, o papel do CELLIJ como espaço de mediação de percursos formativos, e não apenas de práticas isoladas, aproxima-se da perspectiva de Rildo Cosson (2018, p. 23), ao compreender a formação do leitor como “processo socialmente situado”, construído na

articulação entre experiências, discursos e instituições, o que se materializa na decisão da participante de consolidar sua atuação no campo da leitura e da literatura como desdobramento direto dessas vivências.

[...] a gente lia [...] esse é legal [...] lia um pouco para ver como era aquela autora (Cellijete M.A.)

[...] a gente já via [...] os traços [...] como que era determinada coisa que ela gostava de fazer (Cellijete M.A.)

[...] parece que é para os netos dela que ela tá escrevendo (Cellijete M.A.)

[...] a gente quase ficava amiguinha da autora (Cellijete M.A.)

O contato com o acervo do CELLIJ se configura, na fala da Cellijete M.A., como dimensão estruturante de sua formação leitora e mediadora, não apenas pelo acesso às obras, mas pela construção de um modo de leitura baseado na observação, comparação e reconhecimento de marcas estéticas. Tal processo se aproxima da concepção de “leitura como prática de formação de repertório e sensibilidade crítica” (Colomer, 2007, p. 139), na qual a familiaridade com autores e estilos possibilita a constituição de uma competência interpretativa progressiva. A relação de proximidade simbólica com determinados autores indica ainda um vínculo afetivo-interpretativo com o texto literário, aspecto que, segundo Michèle Petit (2019, p. 123), é “constitutivo da apropriação subjetiva da leitura como experiência cultural”. Nesse sentido, o acervo ultrapassa sua função instrumental e se afirma como espaço de formação estética e crítica, no qual se consolidam competências de seleção e mediação.

Em síntese, a análise das falas demonstra que a Primeira Fase do CELLIJ estrutura-se como um processo formativo híbrido, no qual experiência, oralidade, repertório e prática pedagógica se articulam na constituição do mediador do texto literário. Observa-se um conjunto de deslocamentos progressivos - da leitura obrigatória à experiência estética, da mediação centrada no professor a práticas mais dialógicas e do acesso restrito à literatura à ampliação de repertório - que, conforme Rildo Cosson (2018, p. 23), “caracterizam a formação do leitor como prática social situada”. Nesse contexto, o CELLIJ configura-se como espaço de constituição de identidade docente orientada para a mediação literária, na qual saberes, práticas e experiências se integram na formação do leitor.

## 6.2 A FORMAÇÃO DO MEDIADOR NA SEGUNDA FASE

A Segunda Fase do CELLIJ configura um deslocamento qualitativo no processo formativo do mediador, que deixa de se orientar prioritariamente pela organização e seleção de acervos para se constituir na relação efetiva com o outro, isto é, na ação mediadora propriamente dita. Trata-se de uma inflexão que, à luz de Vygotsky (1991, p. 101), pode ser compreendida como “a passagem de uma prática centrada no objeto para uma mediação socialmente situada”, em que o conhecimento se produz na interação. Nesse movimento, o mediador passa a atuar como sujeito que interpreta, corporifica e produz sentidos na experiência de leitura compartilhada, ampliando o escopo de sua formação para além do domínio técnico do livro.

Esse deslocamento se intensifica com a consolidação institucional do Centro e a ampliação das situações de prática formativa, que deixam de ser episódicas e passam a constituir uma continuidade de experiências de mediação. Nesse contexto, a contação de histórias ganha centralidade e se reconfigura como prática interpretativa e performativa, aproximando-se do que Zumthor (2018, p. 31) define como “performance: um ato em que corpo, voz e presença produzem significação no acontecimento da leitura”. A entrada de referenciais do campo da oralidade e da performance desloca a mediação de uma lógica de motivação externa para a leitura para uma experiência estética encarnada, na qual ler em “voz alta” (Bajar, 2014) passa a ser também produzir literatura no acontecimento.

Em paralelo, observa-se o adensamento de um horizonte pedagógico mais sistemático, sobretudo a partir da circulação de estudos sobre leitura como prática estratégica e cognitiva, como em Solé (1998, p. 69), ao compreender a “leitura como processo ativo de construção de sentidos” orientado por “procedimentos que podem ser ensinados”. Ainda que tais categorias não estejam plenamente estabilizadas neste momento, elas passam a tensionar as práticas de mediação, introduzindo de modo progressivo no CELLIJ uma concepção de leitura que articula experiência estética e intencionalidade pedagógica. Nesse cenário, o mediador se constitui como sujeito que transita entre dimensões literárias, culturais e formativas, operando entre a escuta, a interpretação e a intervenção.

Assim, a Segunda Fase se caracteriza pela articulação entre expansão performativa da leitura e incipiente sistematização pedagógica de suas práticas, redefinindo o perfil do mediador como intérprete em formação contínua. Esse processo se sustenta tanto na prática concreta da contação quanto na ampliação do repertório cultural e acadêmico dos participantes, em diálogo com uma compreensão de leitura como prática social historicamente situada, conforme aponta Candido (1995, p. 175), ao afirmar “a literatura como direito e experiência

humanizadora”. Nessa perspectiva, o CELLIJ consolida um modelo formativo em que fazer, refletir e significar tornam-se dimensões indissociáveis, sem ainda alcançar a sistematização plena que será aprofundada na fase seguinte.

#### 6.2.1. Corpo, voz e performance: a linguagem teatral na formação do mediador de leitura

A análise das entrevistas com a coordenadora do Centro e com a Cellijete V.S. indicam que a formação do mediador no CELLIJ não se limita à apropriação de obras e técnicas de mediação, mas se expande para uma dimensão sensível e corporal da leitura, na qual a linguagem teatral opera como eixo estruturante. Nesse deslocamento, a contação de histórias deixa de ser apenas transmissão do texto para constituir-se como acontecimento performativo, em que o sentido emerge da relação entre mediador, obra e público. À luz de Zumthor (2018, p. 31), essa configuração aproxima a “prática da noção de performance”, entendida como “produção de significação situada na presença, na voz e no corpo em ato”, deslocando a leitura de um regime exclusivamente textual para um evento estético-relacional.

Nesse processo, recursos expressivos como entonação, ritmo, gestualidade e encenação passam a integrar a mediação como componentes constitutivos, e não acessórios, reorganizando a relação do licenciando com o texto literário. Em consonância com Colomer (2007, p. 151), a experiência de leitura mediada implica a construção de práticas que ampliem a competência interpretativa por meio de situações de interação com o texto e com outros leitores, o que, no caso do CELLIJ, se materializa na incorporação do teatro como dispositivo formativo. Assim, o mediador se constitui como intérprete encarnado, cuja atuação articula leitura, expressão e produção de sentidos na cena da mediação.

[...] Eu sempre tive acho que uma super sorte de ter pessoas do teatro. Então, a Cellijete V.S. dava oficina de voz, imitação de saber se colocar o corpo [...]. Então, eu sempre tive alguém do teatro que fazia isso. Na época da Cellijete V.S. a gente chegou a fazer sarau pra adultos [...] e as histórias que nós escolhíamos e que nós declamávamos era direcionada para adultos. Então a gente fechava o CELLIJ a noite e era como se fosse um sarau mesmo. Eu acho que a função principal do CELLIJ até aí, era despertar o leitor literário, a educação literária, mas resgatar naquele aluno que era convidado pra vir para o sarau memórias literárias que às vezes ele não sabia que ele tinha. (Coordenadora do CELLIJ)

O excerto elucida que a linguagem teatral atua simultaneamente como formação do mediador, ao mobilizar voz, corpo e presença, e como dispositivo de ampliação da experiência estética, deslocando a contação de histórias para além do público infantil. Ao mencionar o sarau para adultos, a coordenadora indica uma ampliação do campo da mediação literária, que passa

a abranger diferentes públicos e a operar como ativação de memórias e experiências culturais. Nesse sentido, a mediação se aproxima do que Zumthor (2018, p. 67) compreende como “atualização performativa da obra”, na qual o sentido não preexiste ao ato, mas se produz na situação de enunciação, tensionando fronteiras entre leitura, oralidade e experiência.

Esse deslocamento implica compreender o mediador não como transmissor de conteúdos, mas como sujeito que instaura situações de leitura capazes de mobilizar dimensões sensíveis e biográficas do público, em consonância com Bajour (2012, p. 43), ao enfatizar “a escuta como elemento constitutivo da mediação literária”. Na fala da Cellijete V.S., essa perspectiva se adensa ao evidenciar o caráter formativo e colaborativo da inserção da linguagem teatral no grupo, indicando que a formação se constrói na experiência compartilhada da cena, onde leitura e performance se tornam indissociáveis no processo de constituição do mediador.

Quando eu entrei também aproveitando que eu fazia teatro que eu vinha dessa coisa mais artística, eu comecei ainda bolsista a ministrar algumas aulas de teatro para as outras meninas. Preparar a expressão corporal a vocal essa coisa do entendimento do texto, de roteirizar esse texto e a gente começou também a colocar algumas histórias orais sem a necessidade tanto do livro. A gente também partiu para essas experimentações. [...] Enquanto mestranda que foi um outro momento, eu pude estar orientando um grupo. Então eu fui para o outro lado. Como bolsista participava da *Hora do Conto* e agora eu comecei a participar da *Hora do Conto* de uma outra forma, orientando e trazendo um pouco da minha pesquisa para as meninas e trazendo um pouco do que continuei fazendo as coisas de teatro, trazendo essa parte também artística. (Cellijete V.S.)

O trecho aponta para um deslocamento formativo central na trajetória da participante: a passagem da condição de aprendiz para a de formadora, mediada pela apropriação da linguagem teatral como prática estruturante da mediação. Esse movimento não se restringe ao aprimoramento da performance narrativa, mas implica a constituição de competências pedagógicas mais amplas, como sistematização, orientação de grupos e compartilhamento de saberes, o que se aproxima da noção de mediação como prática intencional e situada, nos termos de Cosson (2018, p. 27), ao compreender a leitura literária como “processo de formação” que se efetiva na condução de “experiências significativas de sentido”.

Nesse contexto, a “roteirização” e a experimentação com narrativas orais indicam um deslocamento relevante do livro como único suporte da mediação, ampliando o repertório de dispositivos de leitura e fortalecendo a autonomia criativa do mediador. Essa ampliação pode ser compreendida à luz de Bajard (2014, p. 52), ao destacar que a leitura e sua “oralização”

constituem práticas complementares de construção de sentido, nas quais a materialidade do texto não se limita ao suporte escrito. Assim, a mediação passa a se estruturar também como criação coletiva e reinvenção da narrativa, como sugere a continuidade da fala da participante, que aponta um processo formativo baseado na experimentação e na partilha de práticas entre pares.

[...] gente trouxe histórias que a gente utilizou o teatro, as meninas começaram a utilizar um figurino, claro sem perder o protagonismo da história, porque essa era a nossa preocupação [...] de que a história viesse com toda força, com toda potência. Mas essas meninas começaram a ter uma criatividade, mas uma abertura para que elas pudessem trazer coisas também para essas histórias, que tem a ver com a experiência delas com a vivência delas. Enfim, elas foram trazendo elementos para poder contar então a gente trouxe a questão dos recursos da música, dos objetos. E a gente vai criando junto. Então boa parte que talvez do que aconteça hoje no CELLIJ começou nessa época de trazer essa coisa do tema do mês da ambientação. (Cellijete V.S.)

A fala indica um eixo constitutivo do perfil do mediador no CELLIJ: a tensão produtiva entre criação cênica e preservação da potência literária do texto. A incorporação de elementos como figurino, música e objetos não desloca o centro da narrativa para a performance em si, mas opera como intensificação de seus efeitos estéticos, evitando a espetacularização dissociada do texto. Nesse sentido, a mediação se aproxima do que Colomer (2007, p. 163) define como “práticas de leitura” que mantêm o texto literário como núcleo de sentido, ainda que ampliado por diferentes modos de recepção e interpretação.

Ao mesmo tempo, o caráter coletivo da criação, expresso na dinâmica “a gente vai criando junto”, aponta para um processo formativo baseado na colaboração e na circulação de saberes entre pares, o que reforça a dimensão social da aprendizagem. Essa configuração dialoga com Vygotsky (1991, p. 112), ao compreender o desenvolvimento como “processo mediado pela interação”, no qual o conhecimento se constrói na “relação com o outro”. Assim, a experimentação teatral não apenas qualifica a prática de mediação, mas estrutura um ambiente formativo em que criação, reflexão e compartilhamento se articulam na produção coletiva da experiência literária.

Teve uma época também que eu me aventurei a fazer uma peça de teatro *Hora Uxa hora fada* com as meninas da *Hora do Conto* e foi legal porque a gente apresentou também para toda a comunidade e foi bem legal. (Cellijete V.S.)

A experiência descrita indica a ampliação do alcance das ações do CELLIJ para além do espaço institucional, projetando-as para a comunidade e inserindo o mediador em

formação em circuitos reais de circulação cultural. Esse deslocamento contribui para a constituição de uma identidade profissional situada, na qual o sujeito se reconhece como agente cultural em processo de formação, em consonância com Candido (1995, p. 174), ao compreender a “literatura como prática humanizadora” que se realiza também em suas formas de socialização e acesso.

Em síntese, as análises permitem afirmar que a linguagem teatral ocupa posição estruturante na formação do mediador no CELLIJ na Segunda Fase, ao integrar corpo, voz, interpretação e dimensão estética da leitura. Essa articulação desloca a mediação de uma função transmissiva para uma prática de produção de sentido em ato, na qual o texto é simultaneamente lido, interpretado e corporificado. Configura-se, assim, um perfil de licenciando em formação como leitor, performer e mediador cultural, cuja atuação mobiliza experiências estéticas compartilhadas e amplia tanto sua própria formação quanto a dos sujeitos com quem interage, em consonância com a compreensão da leitura como prática social e formativa.

#### 6.2.2 O papel do CELLIJ na formação leitora e cultural na Segunda Fase

A Segunda Fase do CELLIJ configura-se como um momento de inflexão no processo de formação do mediador, no qual as práticas inicialmente marcadas pela espontaneidade e pela reprodução de repertórios passam a se reorganizar à medida que se intensifica a atenção às respostas do público e às potencialidades formativas da contação de histórias. Se, na fase anterior, predominava uma atuação ainda pouco problematizada, observa-se, neste momento, o desencadeamento de um movimento reflexivo sobre o fazer, que impulsiona a busca por diferenciação em relação às práticas escolares tradicionais e favorece a emergência de uma intencionalidade pedagógica ainda em constituição. É nesse quadro que as vozes da coordenadora e da Cellijete V.S. se entrelaçam como material privilegiado de compreensão desse processo, ao evidenciarem, no plano da experiência, os deslocamentos que vão sendo operados nas práticas e na própria concepção de mediação. Assim, à medida que a escuta das crianças passa a tensionar o fazer do mediador, novas formas de atuação vão sendo engendradas, como revela a coordenadora ao rememorar o momento em que se vê diante da necessidade de transformar sua forma de contar histórias:

[...] eu começo a notar que elas gostam [...] mas que ela já conhece a história. Então eu tinha que fazer alguma coisa diferente daquilo que o professor fazia na sala de aula”  
(Coordenadora do CELLIJ)



[...] a gente começa a trabalhar com uma temática [...] ainda não com corredor de inferência [...] mas já é estratégia (Coordenadora do CELLIJ)

[...] tudo muito de criação junto com as meninas [...] esse momento inicial das ideias [...] era único (Coordenadora do CELLIJ)

[...] a gente retira essa obrigatoriedade de fazer arte [...] deixar um recadinho pra outra criança [...] eu já estava trabalhando [...] a sedimentação do espaço (Coordenadora do CELLIJ)

[...] isso vai acontecendo muito naturalmente sem teoria [...] depois eu vou nomeando teoricamente (Coordenadora do CELLIJ)

A Segunda Fase do CELLIJ revela um deslocamento qualitativo na formação do mediador, que passa de uma prática predominantemente intuitiva para uma atuação progressivamente orientada por intencionalidades pedagógicas. Esse movimento pode ser compreendido, à luz de Vygotsky (1991, p. 102), como um processo de mediação em que a ação antecede a sistematização conceitual, sendo a reflexão produzida a partir da “experiência social” e pedagógica. Nesse cenário, a escuta do público torna-se elemento estruturante da prática, instaurando uma problematização da contação de histórias que rompe com sua função meramente expositiva e a reconfigura como produção de experiência estética e formativa.

Paralelamente, observa-se a emergência de uma organização mais intencional das práticas, ainda em processo de elaboração teórica. A introdução de estratégias incipientes de leitura, posteriormente sistematizadas como inferências e conhecimentos prévios, indica a constituição de um fazer pedagógico orientado pela construção de sentidos, em consonância com Solé (1998, p. 72), ao compreender a leitura como “atividade estratégica” e ativa. Esse processo se amplia no plano coletivo, com a inserção das bolsistas na criação das atividades, deslocando a mediação para uma lógica colaborativa, o que dialoga com a noção de aprendizagem social de Vygotsky (1991, p. 117), na qual o “conhecimento se constrói na interação entre sujeitos”.

Além disso, a mediação se expande para além da sessão de contação, incorporando práticas de continuidade da experiência leitora no espaço, como a circulação e a constituição de vínculos simbólicos com o acervo. Essa ampliação pode ser compreendida a partir de Colomer (2007, p. 155), ao destacar que a formação do leitor implica a “criação de um ambiente de leitura” que extrapola o momento da leitura em si, produzindo condições de permanência e significação. Assim, a Segunda Fase se configura como um momento de transição em que escuta, colaboração e intencionalidade emergente delineiam os fundamentos da mediação no CELLIJ.

A fala da Cellijete V.S. aprofunda esse quadro ao evidenciar os efeitos subjetivos desse processo, ao relatar o CELLIJ como espaço de reaproximação com a literatura e de reconfiguração de sua identidade leitora, em consonância com Petit (2019, p. 63), ao compreender a leitura como experiência de “reconstrução simbólica” e de “reapropriação de si”.

|                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [...] ele me abriu muitas portas [...] me trouxe esse encantamento, reencantamento [...] para as histórias, para a Literatura Infantil [...] então deu uma dinamizada muito grande [...] da minha formação enquanto leitora também (Cellijete V.S.) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

O depoimento demonstra que a formação do mediador, nessa fase, ultrapassa a aquisição de técnicas e se inscreve na reconstrução da própria experiência leitora, entendida como processo de subjetivação. O acesso a repertórios ampliados e a vivência da literatura como experiência estética reforçam a compreensão de que formar o mediador implica, em primeiro lugar, formar o leitor, de acordo com Petit (2019, p. 63), ao conceber a leitura como prática de reconfiguração simbólica e de ampliação das formas de estar no mundo.

A narrativa da Cellijete V.S. permite ainda compreender que a Segunda Fase institui uma mudança no processo formativo ao deslocar o eixo da mediação para uma lógica de imersão cultural. Ao destacar a centralidade das ações culturais, a participante revela um ambiente formativo no qual a experiência estética se articula à circulação de bens simbólicos, configurando o CELLIJ como espaço de mediação entre sujeito, literatura e cultura, em consonância com Candido (1995, p. 176), ao afirmar o caráter humanizador da literatura como direito e experiência socialmente partilhada.

O relato da Cellijete V.S. demonstra que os encontros com autores não se configuram como eventos pontuais, mas integram um trabalho sistemático de construção de experiências em torno da obra literária. Ao rememorar essas vivências, a participante menciona a presença de Luiz Camargo e Ricardo Azevedo, indicando a centralidade dessas interlocuções na formação mediadora: “eu lembro muito dos encontros com os autores [...] eu lembro do Luiz Camargo [...] do Ricardo Azevedo” (Cellijete V.S.). Tal processo se explicita na organização intencional das atividades, que articulam leitura, ambientação e experiência estética: “tudo que a gente fazia naquele mês era sobre ele [...] a gente preparou o espaço [...] como a gente ambientou para contar as histórias dele” (Cellijete V.S.). Observa-se, assim, a constituição de um dispositivo formativo que integra texto, espaço e ação mediadora. Essa lógica se aprofunda na produção coletiva com as crianças: “a gente tinha feito uma árvore [...] as crianças [...] escreviam e colavam na árvore” (Cellijete V.S.). Ao narrar a reação do autor “ele falou assim:

‘nossa, eu nunca esperei que realmente alguma criança pudesse escrever’”, aponta-se um deslocamento decisivo: a leitura deixa de ser recepção e se afirma como produção de sentidos e autoria. O mediador, nesse contexto, não transmite o texto, mas organiza condições para sua apropriação e reinscrição pelos leitores.

Esse mesmo princípio estrutura outras práticas mencionadas, como saraus e atividades performáticas: “a gente organizava muito sarau [...] cada mês tinha um tema [...] a gente ambientava o espaço [...] a gente se vestia” (Cellijete V.S.). A literatura, nesses termos, é vivida como experiência coletiva, situada e sensível, articulando diferentes linguagens. A inserção em práticas teatrais reforça essa dimensão: “eu me aventurei a fazer uma peça [...] com as meninas [...] e a gente apresentou para toda a comunidade” (Cellijete V.S.).

Delineia-se, assim, um ambiente formativo dinâmico, no qual ler, contar, encenar e criar operam de modo indissociável. Como sintetiza a participante, “a gente ficava movimentando ali de alguma forma”, indicando a permanência de um espaço em contínua ativação cultural. Nessa direção, a leitura se configura como prática social e histórica, em consenso com Candido (1995), ao compreendê-la como direito e experiência humanizadora que se realiza na circulação coletiva de sentidos.

Paralelamente, observa-se uma reconfiguração da própria concepção de literatura. Ao afirmar que passou a “entender um pouco mais [...] o que que é a literatura [...] esse universo da literatura”, a participante explicita um movimento de ampliação interpretativa, alinhado à noção de letramento literário em Rildo Cosson (2018). Esse deslocamento é reforçado quando declara: “até então [...] ficava sempre nos mesmos livros [...] eu não sabia que tinha esse universo todo” (Cellijete V.S.).

O avanço, contudo, não se restringe ao acesso a novas obras, mas implica a construção de um olhar estético sobre a literatura para as infâncias: “com tanta qualidade assim [...] de estimular a imaginação [...] uma escrita para criança, uma ilustração para criança” (Cellijete V.S.). Nesse processo, o livro passa a ser compreendido em sua materialidade e complexidade semiótica, aproximando-se das formulações de Nikolajeva (2023) e Linden (2018) sobre o caráter interdependente do livro ilustrado. A participante explicita esse movimento ao afirmar:

|                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>[...] a forma como você manuseia o livro [...] como torna esse livro interessante [...] as partes que compõem esse livro [...] capa, contracapa, a estética [...] como as ilustrações dialogam com o texto (Cellijete V.S.)</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Consolida-se, assim, um olhar mediador que lê o livro como artefato cultural complexo, conforme Teresa Colomer (2007) e Peter Hunt (2010). Essa ampliação articula-se à compreensão da mediação como prática situada: “entender que história eu conto para tal faixa etária [...] como que eu utilizo esse livro na contação” (Cellijete V.S.).

A leitura deixa de ser prática individual para se constituir como ação mediada, em consonância com Bajard (2014). Simultaneamente, observa-se o afastamento de uma perspectiva utilitarista: “não seja assim utilitário [...] não é para ter uma moral [...] mas para apreciar [...] essa parte estética do livro” (Cellijete V.S.). Tal inflexão aproxima-se de Andruetto (2012), ao conceber a literatura como experiência estética autônoma.

No plano das habilidades, a formação implica um deslocamento subjetivo e expressivo. A mediação passa a envolver corpo, voz e presença, aproximando-se da noção de performance em Paul Zumthor (2018): “teve que se arriscar [...] dar a cara ali para contar essas histórias” (Cellijete V.S.).

Nesse movimento, o mediador emerge como sujeito implicado na produção de sentido. Tal dimensão se articula à construção de um vínculo com a literatura: “essa questão de olhar para o livro de uma forma diferente [...] saber que ele é um tesouro” (Cellijete V.S.). E ainda: “começou a criar vínculo com as histórias [...] isso reverbera no meu fazer” (Cellijete V.S.). Como indica Petit (2019), a leitura opera aqui como experiência de subjetivação.

O ambiente formativo desempenha papel estruturante nesse processo: “um lugar [...] fantástico para você sonhar [...] criar as histórias [...] o próprio ambiente já te trazia esse lúdico” (Cellijete V.S.). Em termos conceituais, tal dinâmica pode ser compreendida à luz de Vygotsky (1991), ao situar a formação nas interações sociais e nas condições materiais da experiência.

Outro deslocamento central refere-se à resignificação da leitura em voz alta: “a mediação não existia [...] era leitura em voz alta [...] e a gente tinha essa ideia de que leitura em voz alta não era contação de história” (Cellijete V.S.). Essa oposição é superada ao longo do percurso formativo: “a leitura em voz alta é uma contação de história [...] você vai se preparar [...] interagir com o livro [...] é uma performance também” (Cellijete V.S.).

Conforme Carneiro (2024), a leitura em voz alta, denominada por Bajard (2005) como “proferição”, constitui uma ação específica que diferencia a voz do mediador da voz do autor. Nesse processo, o mediador não apenas vocaliza o texto, mas o enuncia a partir de sua própria voz, mobilizando intenções, inflexões e afetos. Para Bajard (2005), essa distinção é fundamental: enquanto a leitura, em sentido estrito, configura-se como um processo interno e

individual, a leitura em voz alta corresponde à exteriorização do texto, isto é, à sua verbalização em situação de comunicação.

A mediação passa, então, a ser compreendida como prática intencional, relacional e performativa: “coloca tudo de si ali [...] não está simplesmente passando uma informação [...] está interagindo [...] criando um vínculo” (Cellijete V.S.). Esse entendimento converge com a perspectiva de mediação como produção de condições de leitura, e não transmissão de conteúdo.

No plano das práticas incorporadas, destaca-se a “chegança” como dispositivo mediador: “uma frase [...] uma brincadeira [...] criar esse vínculo com as crianças” (Cellijete V.S.). Trata-se de um trabalho de preparação da escuta, alinhado às discussões de Matos e Sorsy (2009), que antecede e estrutura a experiência narrativa. A internalização dessa prática é explicitada pela participante: “foi lá que eu aprendi [...] virou uma marca [...] está muito presente no que eu faço hoje” (Cellijete V.S.). Evidencia-se, assim, a incorporação de práxis na ação profissional que ultrapassam o contexto formativo.

À luz do conjunto analisado, a Segunda Fase do CELLIJ configura-se como momento de inflexão qualitativa na formação do mediador. Observa-se a passagem de práticas intuitivas para uma atuação progressivamente orientada por intencionalidade pedagógica, sustentada pela ampliação do repertório, pela imersão em experiências culturais e pela constituição de um olhar estético sobre o livro. Simultaneamente, emergem dimensões subjetivas: vínculo com a literatura, exposição e autoria, que consolidam uma identidade mediadora em processo.

Desse modo, o CELLIJ se afirma como ambiente formativo ampliado, no qual leitura e mediação se articulam como práticas indissociáveis. Não se trata apenas de aprender a mediar, mas de tornar-se mediador, processo no qual se inscrevem, de forma duradoura, os modos de ler, de agir e de significar a literatura.

### 6.3 A FORMAÇÃO DO MEDIADOR NA TERCEIRA FASE

Na Terceira Fase do CELLIJ, a formação do mediador de leitura se consolida como um processo marcado pela densidade reflexiva, pela ampliação das experiências formativas e pela crescente articulação entre prática, teoria e identidade profissional. Diferentemente dos momentos anteriores, nos quais predominava a organização estrutural do acervo e a experimentação inicial de práticas de mediação, este período evidencia um amadurecimento do percurso formativo, em que o mediador passa a se reconhecer não apenas como alguém que

executa atividades de leitura, mas como sujeito que interpreta, ressignifica e produz sentidos sobre sua própria atuação.

Essa fase se caracteriza pela intensificação das práticas que integram a dimensão estética, corporal e performativa da leitura, em diálogo com processos de reflexão sistemática sobre o fazer pedagógico. As experiências vividas pelos participantes deixam de se restringir ao campo da vivência isolada e passam a compor um repertório formativo estruturado, no qual a mediação de leitura é compreendida como ação intencional, situada e atravessada por escolhas teóricas, éticas e metodológicas. Nesse contexto, a formação do mediador se desloca de uma lógica predominantemente instrumental para uma perspectiva crítica e autorreflexiva, na qual o ato de mediar implica também analisar continuamente os efeitos de sua prática junto aos leitores.

Outro aspecto central dessa Terceira Fase refere-se à ampliação dos espaços de atuação e interlocução dos Cellijetes, que passam a participar de eventos culturais e acadêmicos, experiências formativas coletivas e atividades que extrapolam o espaço interno do Centro. Esse movimento contribui para a construção de uma identidade profissional mais sólida, sustentada pelo diálogo com diferentes públicos, instituições e linguagens artísticas. A mediação de leitura, nesse sentido, é vivenciada como prática social ampliada, que se constitui na relação com o outro e na circulação da literatura em diferentes contextos de formação.

As narrativas das participantes evidenciam, ainda, que esse período é atravessado por um processo de ressignificação da própria relação com a leitura e com a literatura infantil. Muitas delas reconhecem que a experiência no CELLIJ provocou deslocamentos significativos em suas trajetórias leitoras, especialmente ao romper com a posição inicial de “não leitoras” ou leitoras pouco familiarizadas com a literatura infantil. Esse deslocamento não se dá de forma abrupta, mas como um processo contínuo de aproximação, experimentação e elaboração de sentidos, no qual a leitura passa a ser compreendida como prática estética, formativa e relacional.

Nesse contexto, o mediador em formação passa a operar em um campo de maior complexidade, no qual a mediação não se limita à seleção e apresentação de obras, mas envolve a criação de situações de leitura que mobilizam o corpo, a voz, o espaço e a interação com os leitores. A dimensão lúdica, o uso de linguagens múltiplas e a incorporação de elementos performativos, como o teatro e outras expressões artísticas, tornam-se constitutivos do processo formativo, ampliando as possibilidades de relação entre leitor, texto e mediador. Assim, a formação se inscreve em uma lógica experiencial que articula sensibilidade, técnica e reflexão crítica.

Ao mesmo tempo, observa-se que a consolidação da identidade mediadora se dá em estreita relação com a constituição de uma comunidade de prática, na qual o compartilhamento de experiências, saberes e inquietações pedagógicas assume papel central. O CELLIJ, nesse sentido, configura-se como um espaço formativo coletivo, em que a aprendizagem se produz na interlocução constante entre pares, orientadores e diferentes sujeitos envolvidos nas ações de mediação. Essa dimensão coletiva contribui para fortalecer a percepção de pertencimento e para sustentar processos de formação continuada que ultrapassam o tempo de permanência institucional.

Dessa forma, a Terceira Fase do CELLIJ pode ser compreendida como um momento de inflexão no processo formativo do mediador, no qual se intensifica a articulação entre experiência, reflexão e produção de sentido sobre a prática. Trata-se de um período em que a mediação literária se afirma como campo de conhecimento em construção, atravessado por múltiplas linguagens e sustentado por uma perspectiva formativa que reconhece o mediador como sujeito em permanente constituição. Essa compreensão permite situar a formação não como um percurso linear e conclusivo, mas como um movimento contínuo de elaboração identitária, pedagógica e estética, profundamente implicado com as experiências vividas no interior e para além do CELLIJ.

### 6.3.1 O papel do CELLIJ na formação leitora e cultural na Terceira Fase

Na Terceira Fase do CELLIJ, a formação do mediador se complexifica, passando a articular prática, reflexão e teorização na constituição de uma identidade mediadora. Diferentemente dos momentos anteriores, marcados pela experimentação, observa-se a emergência de uma consciência sobre a própria prática, na qual o licenciando reconhece a intencionalidade de suas ações e compreende os fundamentos que sustentam a mediação do texto literário. Trata-se de um deslocamento da experiência para sua elaboração crítica.

Nesse contexto, este subcapítulo mobiliza as vozes da coordenadora do CELLIJ e da Cellijete B.A., a fim de analisar como esse processo formativo contribui para a construção de uma relação mais profunda com a literatura e para a constituição de um mediador reflexivo e autônomo.

[...] é no terceiro período que eu tomo consciência de que era intencional o que eu estava fazendo (Coordenadora do CELLIJ)

[...] o mediador [...] começa decorando [...] mas depois a literatura começa a fazer parte da vida dele (Coordenadora do CELLIJ)

[...] ele vai sendo seduzido para ser um mediador mesmo (Coordenadora do CELLIJ)

[...] ele sair [...] um professor melhor do que aquele que não teve a prática (Coordenadora do CELLIJ)

[...] eu não posso entregar [...] se eu estou entregando eu estou analisando por eles (Coordenadora do CELLIJ)

As falas comprovam a passagem de uma atuação intuitiva para uma prática progressivamente fundamentada, na qual a mediação se estrutura a partir de escolhas mais conscientes e da incorporação de referências que qualificam a intervenção pedagógica. Esse movimento dialoga com Colomer (2017), ao compreender a formação do leitor como processo que exige do mediador a criação de condições para a participação ativa na construção de sentidos, em vez da simples transmissão interpretativa do texto.

Ao mesmo tempo, observa-se uma transformação subjetiva em que a literatura deixa de ser apenas objeto de ensino e passa a integrar a constituição do próprio mediador. Essa dimensão afetiva pode ser compreendida a partir de Petit (2019), para quem a leitura literária produz deslocamentos sensíveis e identitários, ampliando as formas de relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo. Nesse contexto, a ideia de que o mediador “vai sendo seduzido” pela literatura indica um processo de implicação progressiva com a experiência estética da leitura.

Destaca-se ainda a valorização da autonomia do leitor, expressa na recusa de sentidos prontos e na defesa da construção compartilhada de interpretações, reforçando uma mediação voltada à abertura e à experiência. Essa compreensão se materializa na fala da Cellijete B.A.:

Toda vez que eu penso nessa relação do CELLIJ com a minha vida leitora foi um divisor de águas. Então tanto para conhecer obras diferentes, obras que fazem parte de um cânone literário, de uma apreciação literária mais ampla [...] (Cellijete B.A.)

[...] quando eu entrei na graduação, eu estava bem estagnada com relação às leituras. E a Literatura Infantil, eu só via ela como a literatura que eu li na infância. Então ela não me servia mais, e a partir do CELLIJ a gente entra numa jornada de perceber que o texto literário infantil é por si só um texto. E que ele tem muitas camadas que não estão restritas apenas a infância, mas que ele também abrange a infância [...] (Cellijete B.A.)

[...] foi um divisor de águas tanto para entender o lugar da Literatura Infantil, como para ampliar a minha prática leitora [...] (Cellijete B.A.)



Ao aproximar essas vozes, evidencia-se que o processo formativo implica uma reconfiguração da relação com a literatura, que passa a integrar de modo constitutivo a trajetória do mediador. A literatura infantil, nesse contexto, deixa de ser compreendida de forma restrita ou instrumental e passa a ser reconhecida em sua complexidade estética e formativa, o que exige uma postura leitora mais crítica e fundamentada, em conformidade com Colomer (2017), ao destacar que a formação do leitor envolve a ampliação progressiva de competências interpretativas e a mediação de experiências de leitura mais autônomas.

Nesse movimento, o CELLIJ se afirma como espaço formativo que ultrapassa a dimensão técnica, articulando repertório, reflexão e intencionalidade na constituição do mediador. As experiências relatadas pela entrevistada reforçam essa compreensão ao apontar um percurso marcado pela diversidade de práticas culturais e formativas como: contações de histórias, atividades artísticas e encontros com diferentes agentes da cultura, no qual, conforme Matos (2014), a formação do contador de histórias se constrói na intersecção entre experiência, observação e prática. Assim, a aprendizagem emerge da articulação entre fazer e refletir, consolidando um processo formativo que se realiza na experiência vivida e compartilhada.

Nós participamos de muitas atividades, [...] de eventos tanto culturais quanto acadêmicos. Então, nesses eventos a gente teve a oportunidade de conhecer muitas pessoas. Eu atuei [...] mais ativamente quando eu estava na graduação. Mas eu me lembro de eventos... a primeira contação que eu assisti foi de uma orientanda da professora Renata, na época era a Juliane Francisquete, e ela fez uma contação demonstrativa ali para a gente, numa recepção, numa reunião. Uma história que, para mim, eu conto até hoje, que virou uma história de afeto.” (Cellijete B.A.)

Figura 51 – Contação de histórias com Juliane Francisquete – outubro de 2016



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A análise indica que a formação se ancora na experiência e na memória afetiva: a contação vivenciada deixa de ser episódica e se estabiliza como referência duradoura,

confirmando, com Matos (2014), sua inscrição como memória formativa. A convergência entre relato e imagens explicita a mediação como prática situada e coletiva, em que sentido se produz na relação entre voz, corpo e escuta, conforme Cecilia Bajour (2012). Vinculada à primeira experiência significativa no CELLIJ, associada a Juliane Francisquete, essa vivência configura-se como acontecimento formativo e não mera atividade, pois, como indica Carneiro (2020), a mediação se realiza como encontro estético-relacional produtor de vínculos. Resulta daí que a contação opera como dispositivo formativo, gerando marcas subjetivas duradouras na constituição da mediadora.

Essa formação promovida pelo CELLIJ [...] atividades lúdicas circenses, a gente participou com o grupo Rosa dos Ventos. A gente teve ali várias atividades voltadas para melhor articulação, improviso, a questão de perceber o espaço, o seu corpo no espaço, me lembro muito disso, que foi muito importante para mim. Isso também foi uma parceria do CELLIJ com o grupo. (Cellijete B.A.)

Percebemos que a incorporação de múltiplas linguagens, com destaque para as práticas do grupo Rosa dos Ventos, nas quais o corpo assume centralidade. Improviso, percepção espacial e consciência corporal deslocam a mediação para além da dimensão verbal, configurando uma pedagogia da presença em que gesto e ocupação do espaço integram a produção de sentido. Tal perspectiva converge com Matos (2014), ao compreender a contação como prática que articula corpo, voz e expressividade, e com Paul Zumthor (2005), ao situar a performance como experiência encarnada. Desse modo, articula literatura e experimentação corporal, ampliando qualitativamente as formas de relação com o texto e com o público.

Figura 52 – Oficina com o grupo Rosa dos Ventos



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A fala da Cellijete demonstra que a incorporação de práticas circenses e da atuação com o grupo Rosa dos Ventos como parte de um repertório que desloca a mediação para uma experiência centrada na corporeidade. Nessa perspectiva, o corpo se afirma como instância

produtora de sentido, em consonância com Paul Zumthor (2005), e com Matos (2014), ao situarem a performance como articulação entre voz, gesto e presença. Desse modo, amplia a mediação para além do texto, instituindo o corpo como elemento estruturante da aprendizagem e da produção de sentido.

[...] também teve uma formação com a contadora de histórias Poliana, lá no SESC. A gente teve uma formação com ela, a gente apresentou uma contação e recebeu um feedback [...], bem informativo para a gente pensar a maneira de contar histórias, os tempos da história. (Cellijete B.A.)

Também me lembro de um evento do congresso do CELLIJ em que tivemos a presença de um contador de histórias, o Giba Pedrosa [...]. A gente viu ele contar histórias, foi maravilhoso, alguém com uma trajetória gigante. (Cellijete B.A.)

A gente também participava sempre de eventos da UNESP, de recepção aos calouros e tudo mais. Isso também era um momento de formação para a gente, porque a gente ia lidar diretamente com um público que não era do nosso costume. Porque a gente estava acostumado a contar histórias para crianças, então contar histórias para adultos, para jovens, era uma atividade que a gente precisava se reunir, conversar, pensar até a escolha da história mudava. Então eram eventos que marcaram muito e foram importantes, porque depois de sair do CELLIJ a gente acaba trabalhando em eventos em que precisa contar história para público adulto. (Cellijete B.A.)

A formação no CELLIJ configura-se como processo ampliado de constituição cultural, estética e profissional, no qual a mediação se constrói na articulação entre experiência, observação e reflexão - e não na mera reprodução técnica. Os encontros com contadores, artistas e eventos formativos instituem um espaço de aprendizagem situado, enquanto a circulação entre diferentes públicos introduz a necessidade de reconfiguração contínua da enunciação. Ao deslocar a contação para contextos juvenis e adultos, o mediador passa a operar sob condições variáveis de recepção, o que implica uma leitura situada da performance (Zumthor, 2005; 2018), e com a noção de adequação progressiva discutida por Colomer (2007). Desse modo, a formação articula prática, circulação pública e análise do fazer, configurando um processo relacional de constituição da identidade mediadora que, no caso da Cellijete B.A., se evidencia no deslocamento de uma posição inicial de distanciamento para uma relação crítica e implicada com a literatura.

A fala da Cellijete B.A. nos revela um deslocamento estruturante em sua trajetória leitora, marcado pela passagem de uma posição de não leitora de literatura infantil para uma relação crítica e implicada com esse campo: “é esse lugar de não leitor [...] foi o principal aspecto que sofreu modificação na minha vida” (Cellijete B.A.). Esse movimento se materializa na constituição de critérios de apreciação mais refinados, especialmente no que se refere à

autoria e à qualidade editorial, como explicita ao afirmar que, diante da produção disponível, “às vezes é uma dor no coração [...] não encontra [...] textos literários [...] livros [...] de qualidade [...] perceber o livro que não tem autoria nenhuma e como isso é ruim” (Cellijete B.A.). Trata-se da formação de um julgamento estético progressivo, em conformidade com Colomer (2007), no qual a experiência continuada com obras e práticas de leitura sustenta a ampliação do olhar crítico.

Nesse percurso, o CELLIJ é reconhecido como instância decisiva de aprofundamento formativo, ao suprir lacunas da formação inicial: “mesmo [...] na graduação [...] não dava tempo de aprofundar [...] ir para o CELLIJ me propiciou isso” (Cellijete B.A.). Tal experiência se traduz na construção de saberes específicos da mediação, sobretudo na seleção de textos e na adequação ao público “qual livro seria mais adequado para determinada idade” (Cellijete B.A.), consolidando uma atuação orientada por critérios e intencionalidades. Paralelamente, a leitura é ressignificada como prática mais exigente e, ao mesmo tempo, mais mobilizadora: “ler [...] se tornou um desafio [...] quando começa a ter um olhar mais afetivo [...] você se sente mais instigado” (Cellijete B.A.), movimento que dialoga com Petit (2019), ao compreender a leitura como experiência de implicação subjetiva.

Esse conjunto se desdobra na constituição de um repertório integrado de habilidades mediadoras. Destaca-se, inicialmente, a seleção intencional de obras “a principal é a seleção de bons livros” (Cellijete B.A.), articulada a objetivos pedagógicos. No plano da oralidade, a entrevistada explicita a complexidade da leitura em voz alta como prática interpretativa: “a proferição [...] não é algo que tá explícito [...] eu vou fazer isso através da voz” (Cellijete B.A.), reconhecendo a necessidade de construir sentido para um “outro leitor-ouvinte”; “lembrar que ela é um ouvinte não leitor” (Cellijete B.A.). Tal compreensão aproxima-se de Zumthor (2005; 2018) e Bajard (2014), ao situarem a oralização como performance e mediação interpretativa.

A formação inclui ainda o desenvolvimento de escrita reflexiva: “habilidade [...] de escrever textos mais teóricos [...] vem se ampliando” (Cellijete B.A.) e de uma leitura estratégica, orientada pela ativação de conhecimentos prévios e construção de inferências: “ativar os conhecimentos prévios [...] quem é o autor” (Cellijete B.A.), em conformidade com Isabel Solé (1998) e Girotto e Souza (2010). Tais dimensões configuram uma prática mediadora consciente e intencional, que articula seleção, oralização, interpretação e reflexão.

No plano da circulação social da leitura, a mediação se amplia para além da sala de aula e se consolida como prática relacional. A entrevistada passa a ser reconhecida como referência: “o professor [...] vem procurar [...] dicas de livros [...] os pais também” (Cellijete

B.A.), indicando a constituição de uma autoridade mediadora sustentada pelo repertório. Esse movimento se desdobra em efeitos concretos de mobilização leitora “sempre tento levar um texto [...] e depois muitos vêm me perguntar” (Cellijete B.A.) e se estende ao âmbito familiar: “eu leio com as crianças da minha família” (Cellijete B.A.), “ela [...] queria saber livros para comprar” (Cellijete B.A.). A mediação, assim, opera como produção de circulação, diálogo e vínculo, configurando “conversas [...] em torno de um livro” (Cellijete B.A.), em consonância com Chambers (2023).

O acervo do CELLIJ desempenha papel estruturante nesse processo, ao possibilitar circulação, exploração e apropriação ativa dos livros. A prática de empréstimo “podíamos retirar esses livros [...] levava [...] para ler [...] com os meus priminhos” (Cellijete B.A.), insere a leitura no cotidiano, enquanto o acesso contínuo ao espaço “ficava aberto [...] a gente [...] ficava lendo” (Cellijete B.A.), favorece a fruição e a descoberta. Essa dinâmica se intensifica na própria mediação “livros que as crianças [...] descobriram ali no meio do acervo” (Cellijete B.A.), indicando uma relação de mútua transformação entre prática e repertório. Como síntese, a participante afirma: “o meu repertório aumentou muito” e, de forma categórica, “sem repertório você não consegue mediar a leitura” (Cellijete B.A.), atribuindo ao acervo função formativa estruturante.

Esse repertório se traduz diretamente na prática docente, que passa a ser organizada de forma intencional e sistemática: “praticamente toda a forma [...] é fundamentado nos aprendizados [...] do CELLIJ” (Cellijete B.A.). A adoção de modelos como o de Solé (1998) “antes, durante e depois da leitura” e o uso de estratégias de compreensão (Giroto e Souza, 2010) “qual estratégia [...] conectar com outros livros” (Cellijete B.A.), indicam a consolidação de uma mediação planejada como processo. A própria entrevistada reconhece essa base formativa: “bebe com certeza nessa fonte” (Cellijete B.A.).

Por fim, a comparação com outros percursos formativos explicita o caráter estruturante dessa experiência. Ao afirmar que “teria uma ausência muito grande” sem o CELLIJ e que a formação universitária “não é a mesma” (Cellijete B.A.), a participante distingue entre conhecimento curricular e imersão formativa. Essa diferença se torna evidente quando observa que certos referenciais, naturalizados em sua prática, ainda causam “surpresa” em outros profissionais, indicando a constituição de uma matriz formativa própria. Nesse sentido, o CELLIJ se afirma como espaço de densidade teórica e ampliação de repertório, decisivo na constituição de uma identidade mediadora crítica, situada e culturalmente implicada.

O conjunto das análises realizadas permite compreender que, na Terceira Fase, a formação do mediador no CELLIJ atinge um nível de complexificação que articula, de modo indissociável, experiência, intencionalidade pedagógica, repertório e construção de sentido por meio do uso das estratégias de leitura aplicadas a contação de histórias. Observa-se a passagem de uma relação inicial marcada pelo afastamento e pela ausência de critérios para uma atuação fundamentada na seleção qualificada de obras, na consciência do leitor-ouvinte, na organização estratégica da leitura e na ampliação da circulação social do livro. Esse movimento evidencia que a mediação deixa de ser prática espontânea para se constituir como ação refletida, situada e relacional, sustentada por repertório, experiência e fundamentação teórica. Assim, os elementos discutidos convergem diretamente para as dimensões sistematizadas no quadro a seguir, especialmente no que se refere à emergência da intencionalidade pedagógica, à construção coletiva da mediação e à ampliação de suas formas de realização, consolidando o CELLIJ como espaço formativo que opera pela articulação entre prática, reflexão e produção de sentido.

Quadro 36 – Formação do mediador de leitura no CELLIJ

| <b>Fase do CELLIJ</b>                             | <b>Dimensão formativa</b>                 | <b>Movimentos analíticos (interpretação)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Primeira Fase</b><br>(formação inicial)        | Formação intuitiva e experiencial         | A formação do mediador emerge ancorada em experiências pessoais e memórias culturais, evidenciando uma mediação ainda não sistematizada. Predomina uma relação afetiva com a literatura, compreendida como experiência estética, sem explicitação teórica. A prática antecede qualquer formalização metodológica. |
|                                                   | Centralidade do mediador                  | A mediação se concentra na figura da coordenadora, configurando um modelo inicial centrado no mediador como protagonista da experiência leitora, com pouca participação formativa dos demais sujeitos.                                                                                                            |
| <b>Segunda Fase</b><br>(transição e consolidação) | Emergência da intencionalidade pedagógica | Há um deslocamento da prática espontânea para uma prática problematizada, indicando o início da reflexão pedagógica sobre a mediação e a necessidade de diferenciação em relação ao ensino tradicional.                                                                                                           |
|                                                   | Construção coletiva da mediação           | A mediação passa a ser construída coletivamente, configurando o CELLIJ como espaço formativo colaborativo, no qual os mediadores em formação participam ativamente do processo criativo.                                                                                                                          |
|                                                   | Desenvolvimento de estratégias de         | Observa-se a introdução de estratégias de leitura de forma prática e não nomeada, evidenciando um                                                                                                                                                                                                                 |

| <b>Fase do<br/>CELLIJ</b>                      | <b>Dimensão<br/>formativa</b>        | <b>Movimentos analíticos (interpretação)</b>                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                | Leitura (ainda intuitivas)           | movimento formativo que se dá da experiência para a teorização. A prática antecipa a conceituação.                                                                                             |
|                                                | Ampliação da mediação                | A mediação se expande para além da contação, incorporando dimensões como interação entre leitores, continuidade da experiência e relação com o espaço, indicando maior complexidade formativa. |
| <b>Terceira Fase</b><br>(maturidade formativa) | Consciência teórica da prática       | Consolida-se a passagem da prática intuitiva para uma prática fundamentada, com reconhecimento das estratégias e da intencionalidade pedagógica envolvida na mediação.                         |
|                                                | Constituição da identidade mediadora | A formação ultrapassa o nível técnico e atinge a dimensão identitária, na qual o sujeito incorpora a mediação como parte de sua constituição profissional e pessoal.                           |
|                                                | Autonomia e construção de sentido    | A mediação é compreendida como processo de construção ativa de sentidos, rejeitando práticas transmissivas e valorizando a autonomia do leitor.                                                |
|                                                | Impacto na formação docente          | O CELLIJ é reconhecido como espaço formativo diferenciado, cuja experiência contribui para a qualificação da prática docente, especialmente no campo da formação de leitores.                  |

Fonte: Dados da pesquisa com base na entrevista da coordenadora do CELLIJ, 2026

Para concluir o capítulo, e em resposta ao objetivo específico que orienta esta seção, define-se o perfil do mediador de leitura do CELLIJ, enquanto licenciando, como um sujeito em formação cuja identidade se constitui no entrelaçamento entre experiência estética, prática sistemática de contação de histórias e reflexão sobre a leitura. Tal configuração se sustenta na compreensão da mediação como prática cultural complexa, conforme Vera Teixeira de Aguiar (2001), ao articular repertório literário, sensibilidade estética e intencionalidade pedagógica na formação do leitor.

A contação de histórias assume centralidade nesse processo formativo, ao instituir a leitura como prática de circulação de sentidos e experiência compartilhada, em conformidade com Élie Bajar (2014), que a compreende como atividade dialógica e socialmente constituída. Nesse percurso, observa-se o deslocamento de uma perspectiva instrumental da literatura para sua compreensão como experiência estética e formativa, conforme discutem Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2017, 2022).

Esse perfil se materializa e se explicita no quadro-síntese apresentado ao final do capítulo, o qual sistematiza os deslocamentos, permanências e aprofundamentos identificados ao longo das três fases do CELLIJ.

Assim, o mediador de leitura do CELLIJ configura-se como licenciando em processo de tornar-se mediador, cuja formação leitora e cultural se estrutura na imersão continuada em práticas de leitura mediada, especialmente na contação de histórias, consolidando-se como uma identidade docente em que mediação e formação leitora se tornam indissociáveis e constitutivas da própria profissionalização docente.



## 7 O ESPAÇO COMO MEDIADOR

*“O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima.”*

Milton Santos

Este capítulo opera um deslocamento analítico ao compreender o espaço não como mero suporte das práticas de leitura, mas como instância constitutiva da mediação. Tal compreensão ancora-se na perspectiva de que o espaço educativo não se reduz a cenário passivo da ação pedagógica, uma vez que interfere diretamente na produção de sentidos, nas formas de interação e nas possibilidades de apropriação cultural. Como observam Ariosi, Barbosa e Neto (2016), o ambiente não pode ser entendido como espaço monológico, pois sua organização condiciona experiências estéticas, cognitivas e relacionais, incidindo sobre os modos pelos quais os sujeitos constroem conhecimentos. Nessa mesma direção, Silva, Ferreira e Scorsi (2009) defendem que o espaço físico deve ser concebido como aliado do processo formativo, atuando como mediador que propõe, interage e interfere na relação de ensino e aprendizagem.

No âmbito da formação leitora, essa perspectiva desloca a centralidade exclusiva do sujeito mediador para reconhecer que a própria espacialidade comunica intencionalidades pedagógicas e institui condições concretas de encontro entre sujeito e literatura. Como sintetiza Mekis (2018), junto à presença humana, o espaço intercede nesse encontro e sua forma de organização aproxima ou distancia os leitores da experiência literária. Assim, a disposição dos livros, a acessibilidade dos materiais, a ambientação sensível e a configuração estética do lugar não apenas acolhem a leitura, mas a orientam, instaurando percursos de fruição, descoberta e significação.

No CELLIJ, a organização, a ambientação e os recursos mobilizados evidenciam essa função estruturante. O espaço deixa de operar como cenário para constituir-se como dispositivo ativo de mediação, orientando interações, regulando modos de uso e instaurando condições específicas de relação com o texto literário. Como afirmam Souza e Motoyama (2014), quando pensado em função das necessidades dos usuários, o espaço pode atuar como mediador entre a criança e o livro, favorecendo a liberdade de escolha, a exploração sensível e a construção do gosto pela leitura. Trata-se, portanto, de reconhecer que a materialidade espacial participa da formação leitora ao produzir experiências que antecedem, acompanham e prolongam o contato com a obra.

Essa leitura articula-se, ainda, às contribuições da Sociologia da Infância, ao reconhecer a criança como sujeito de cultura e agente ativo nos processos de significação. Como argumenta Sirota (2001), as crianças devem ser compreendidas não como “seres em devir”, mas como “atores sociais plenos”, simultaneamente produtos e produtores dos processos sociais. De modo convergente, Sarmento (2003) destaca que a infância constitui categoria social própria, cujas culturas de pares permitem apropriações, reinvenções e ressignificações do mundo vivido. Considerar essa agência implica reconhecer que o espaço de leitura não apenas recebe a criança, mas é continuamente recriado por sua presença, por seus modos de circular, explorar, interpretar e atribuir sentidos à experiência literária. Como observa Kramer (2002), ao conceber a infância como categoria social e as crianças como sujeitos históricos e produtores de cultura, reconhece-se sua autoria nos processos formativos, ainda que essa autoria demande cuidado, mediação e condições concretas de exercício.

À luz desse enquadramento, o capítulo tem por objetivo analisar de que forma o espaço físico do CELLIJ contribuiu para a formação de leitores, considerando seus modos de organização, ambientação e recursos como elementos mediadores da leitura. Para tanto, mobilizam-se os dados provenientes do questionário e das entrevistas com as Cellijetes e com a coordenadora, tomados como material capaz de revelar os efeitos formativos da espacialidade.

A análise organiza-se em dois movimentos: inicialmente, uma leitura dos dados do questionário, estruturada segundo as três fases do Centro, visando apreender as inflexões na configuração e no uso do espaço; em seguida, o aprofundamento por meio das entrevistas, nas quais as narrativas permitem explicitar a experiência vivida e os sentidos atribuídos ao espaço. Interessa, assim, menos descrever a materialidade física do CELLIJ do que compreender seus modos de operação enquanto dispositivo mediador da formação leitora.

Para operacionalizar analiticamente a noção de espaço como instância mediadora, mobilizamos as dimensões propostas por Ariosi, Barbosa e Neto (2016), aqui reelaboradas à luz do percurso histórico do CELLIJ. Essas dimensões permitem compreender a espacialidade não apenas como suporte material, mas como dispositivo formativo cuja atuação se realiza de maneira física, funcional, temporal e relacional.

Quadro 37 – Dimensões constitutivas do ambiente mediador de leitura literária

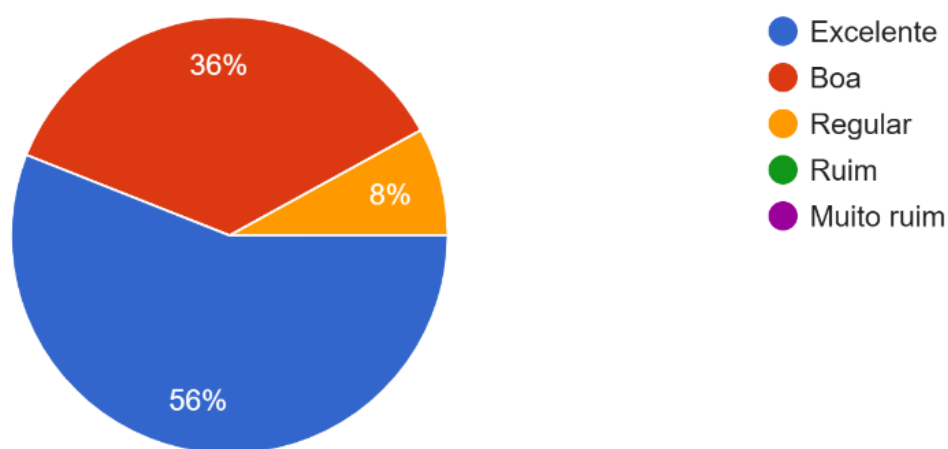
| <b>Dimensão</b>   | <b>Caracterização analítica</b>                                                                                                      | <b>Incidência formativa na mediação da leitura</b>                                                                                                               |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Física</b>     | Materialidade espacial composta por arquitetura, mobiliário, objetos, disposição estética e organização sensorial do ambiente        | Produz acolhimento e pertencimento; mobiliza percepções sensoriais; instaura condições materiais que favorecem a aproximação simbólica com a literatura          |
| <b>Funcional</b>  | Organização do espaço segundo critérios de circulação, acessibilidade, polivalência e adequação ao uso pedagógico                    | Favorece autonomia leitora; orienta modos de interação com livros e objetos; estrutura percursos de exploração e apropriação do acervo                           |
| <b>Temporal</b>   | Articulação entre tempo pedagógico e espacialidade, considerando ritmo, pausas, permanência e progressão das experiências mediadoras | Sustenta a imersão leitora; favorece a construção gradual de sentidos; organiza a experiência estética antes, durante e após a leitura/história                  |
| <b>Relacional</b> | Configuração do espaço como campo de interação entre sujeitos, acervo e práticas compartilhadas                                      | Qualifica vínculos entre mediador, leitor e literatura; potencializa trocas interpretativas; consolida experiências coletivas de pertencimento à cultura escrita |

Fonte: Elaborado e adaptado pela pesquisadora a partir de Ariosi, Barbosa e Neto (2016, p. 84 - 86).

As dimensões sistematizadas no quadro não devem ser compreendidas como categorias isoladas, mas como instâncias articuladas que operam simultaneamente na constituição da experiência leitora. No contexto do CELLIJ, a materialidade física, a organização funcional, a temporalidade das práticas e as relações instauradas no ambiente conformam uma espacialidade integrada, cuja atuação se realiza pela produção de condições sensíveis, organizacionais e simbólicas para a mediação. É a partir desse enquadramento analítico que se examinam, a seguir, as percepções das participantes acerca do espaço físico do Centro, buscando identificar de que modo tais dimensões se manifestam e se transformam ao longo de suas diferentes fases de constituição.

No questionário, as Cellijetes avaliaram o espaço físico do CELLIJ quanto à sua organização, à disposição dos livros e ao acesso aos materiais. As respostas, sintetizadas no gráfico a seguir, permitem apreender a percepção dos sujeitos sobre a configuração espacial, apontando indícios de sua atuação como elemento mediador das práticas de leitura. Como afirmam Furtado e Debus (2018), espaços e tempos organizados para o encontro da criança com o livro literário constituem condição fundamental para a formação do leitor, desde que articulados a formas qualificadas de mediação. É nessa direção que se inscreve a análise que segue.

Gráfico 31 - Percepção da organização espacial do CELLIJ e seus efeitos mediadores na formação leitora



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Os dados apontam uma avaliação amplamente positiva da organização do espaço físico do CELLIJ, com predominância das categorias “excelente” (56%) e “boa” (36%), às quais se soma uma incidência residual de “regular” (8%), sem registros de avaliações negativas. Esse padrão não apenas indica um alto grau de satisfação dos sujeitos, mas, sobretudo, sinaliza a consistência da organização espacial enquanto condição de possibilidade para as práticas de leitura desenvolvidas no Centro, uma vez que “a organização do espaço físico constitui elemento fundamental para uma prática educativa significativa e potencialmente humanizadora” (Ariosi; Barbosa; Neto, 2016, p. 72).

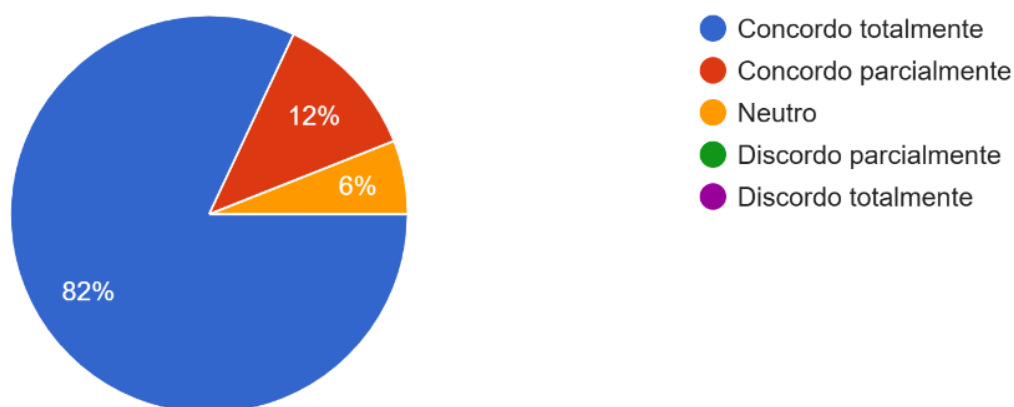
Mais do que um dado de aprovação, a concentração nas avaliações positivas sugere que a disposição dos livros, o acesso aos materiais e a organização do ambiente foram percebidos como elementos que favorecem a interação com a literatura. Nesse sentido, o espaço não se apresenta como obstáculo ou neutralidade, mas como estrutura que sustenta e potencializa a mediação, pois, quando pensado em função das necessidades dos usuários, pode “atuar como mediador entre a criança e o livro” (Souza; Motoyama, 2014, p. 162), “aproximando informação e leitura por sua própria configuração” (Mekis, 2018, p. 62).

A baixa incidência da categoria “regular” reforça esse quadro ao indicar que eventuais limitações não comprometem a funcionalidade geral do ambiente, mantendo-se marginais no conjunto das percepções. Assim, os dados permitem afirmar que a organização do espaço físico do CELLIJ atua como componente estável da mediação, contribuindo para a construção de uma experiência leitora marcada pela acessibilidade, pela ordenação e pela disponibilidade dos materiais, dimensões que incidem diretamente sobre a formação dos

sujeitos, já que “dispor de bons livros, por si só, não é suficiente para a formação leitora, sendo necessário que o espaço favoreça aproximação, circulação e uso efetivo dos materiais” (Motoyama et al., 2020, p. 29-30).

Perguntou-se, ainda, se o ambiente físico do CELLIJ era percebido como acolhedor e estimulante à leitura; os dados foram sistematizados no gráfico a seguir.

Gráfico 32 - Acolhimento e estímulo à leitura: o ambiente do CELLIJ como instância mediadora



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

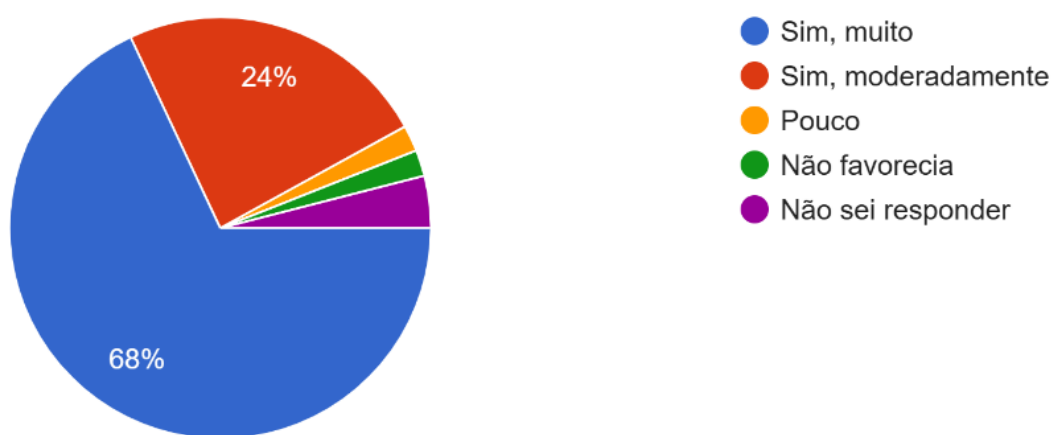
Os resultados indicam uma convergência expressiva nas avaliações, com predominância da categoria “concordo totalmente” (82%), seguida por “concordo parcialmente” (12%) e uma incidência residual de respostas neutras (6%), sem registros de discordância. Tal distribuição comprovam não apenas a aprovação do ambiente, mas a consolidação de um espaço que ultrapassa a dimensão funcional, configurando-se como condição sensível de engajamento com a leitura, uma vez que a leitura literária, quando realizada em ambiente preparado para tal fim, potencializa experiências estéticas e cognitivas capazes de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (Ariosi; Barbosa; Neto, 2016, p. 66).

A centralidade do acolhimento, associada ao estímulo à leitura, desloca a análise do plano organizacional para o plano experiencial, indicando que o espaço opera também na produção de disposições subjetivas favoráveis à aproximação com a literatura. Não se trata, portanto, apenas de um ambiente bem estruturado, mas de uma espacialidade que produz efeitos afetivos e simbólicos, sustentando práticas de leitura pela via da implicação dos sujeitos, já que o impacto do espaço sobre cada sujeito é determinante da experiência que nele se constrói (Ariosi; Barbosa; Neto, 2016, p. 69).

A ausência de avaliações negativas reforça a estabilidade dessa experiência, sugerindo que o ambiente do CELLIJ não apenas viabiliza, mas qualifica a relação com a leitura, instaurando um regime de acolhimento que potencializa a mediação. Desse modo, o espaço se afirma como instância que articula organização e atmosfera, operando simultaneamente no plano material e no plano sensível, uma vez que a ambientação comunica intencionalidades formativas e interfere diretamente na construção da experiência leitora (Silva; Ferreira; Scorsi, 2009, p. 59).

Um outro aspecto analisado refere-se à capacidade do espaço do CELLIJ de favorecer a permanência prolongada dos leitores no local durante o período de participação; as respostas foram sistematizadas no gráfico a seguir.

Gráfico 33 - O espaço do CELLIJ como dispositivo de permanência leitora



Fonte: Dados da pesquisa, 2025

Os dados indicam que a permanência é amplamente favorecida pelo espaço, com predominância da categoria “sim, muito” (68%), seguida por “sim, moderadamente” (24%). As demais respostas distribuem-se de forma residual entre “pouco”, “não favorecia” e “não sei responder”, sem impacto significativo no conjunto. Essa configuração revela que o espaço não apenas viabiliza o acesso à leitura, mas sustenta a permanência dos sujeitos, condição fundamental para o aprofundamento da experiência leitora, uma vez que espaços e tempos organizados para o encontro da criança com o livro contribuem diretamente para a formação do leitor (Furtado; Debus, 2018, p. 43).

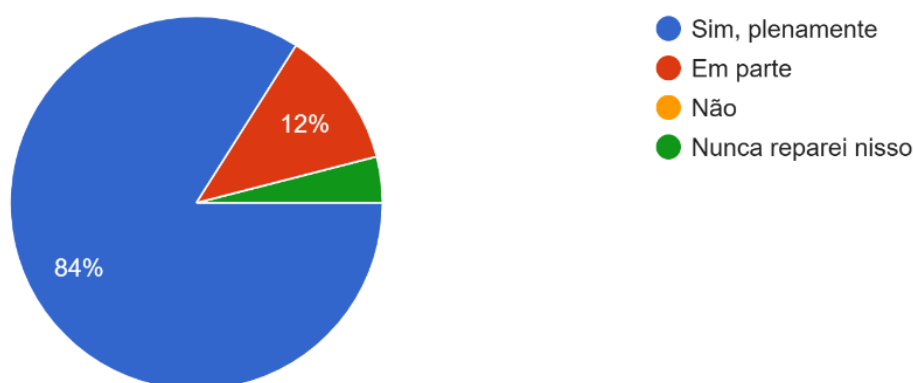
A permanência prolongada, nesse contexto, não deve ser compreendida como efeito casual, mas como resultado de uma organização espacial que articula conforto, acessibilidade e estímulo, produzindo condições favoráveis à continuidade da interação com os textos. Trata-

se de um dado que reforça a dimensão ativa do espaço na mediação, uma vez que permanecer implica engajar-se, explorar e estabelecer vínculos mais duradouros com a leitura, movimento favorecido por ambientes organizados para acolher leitores e livros (Souza; Motoyama, 2019, p. 59-60).

A baixa incidência de avaliações negativas ou restritivas sugere que eventuais limitações não comprometem a funcionalidade do ambiente, mantendo-se periféricas frente à percepção dominante. Desse modo, o espaço do CELLIJ se configura como ambiente que não apenas acolhe, mas retém o leitor, operando como dispositivo que prolonga o tempo de exposição à leitura e, conseqüentemente, potencializa seus efeitos formativos, já que o espaço da biblioteca deixa de ser abrigo de livros para constituir-se como local dinâmico que convida à aproximação, à visitação e ao uso efetivo dos materiais (Motoyama et al., 2020, p. 30).

Considerando a dimensão estética do espaço, investigou-se, ainda, em que medida a ambientação do CELLIJ - compreendendo elementos como decoração, mobiliário, cores e iluminação - atuava como estímulo à curiosidade e ao gosto pela leitura; os resultados foram sistematizados no gráfico a seguir.

Gráfico 34 - A dimensão estética do espaço como mediadora da formação leitora



Fonte: Dados da pesquisa, 2025

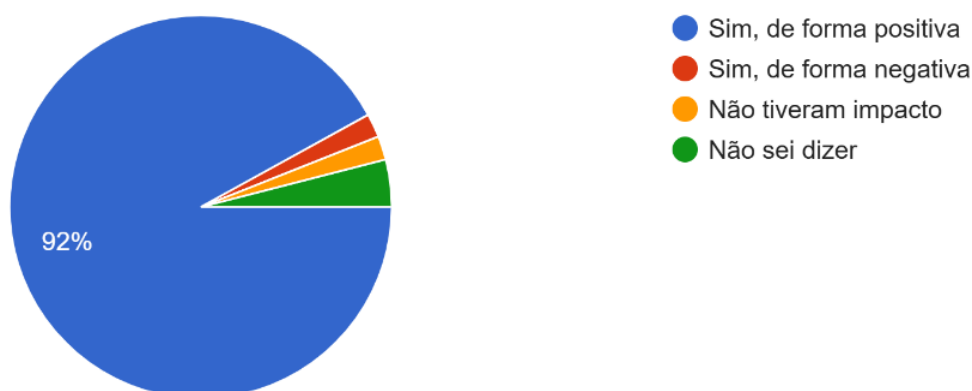
Os dados indicam uma convergência ainda mais acentuada nas avaliações, com predominância da categoria “sim, plenamente” (84%), seguida por “em parte” (12%), enquanto as demais respostas aparecem de forma residual. Tal distribuição revela que a ambientação não é percebida como elemento periférico, mas como componente central na produção de disposições favoráveis à leitura, uma vez que preparar o espaço físico anuncia a concepção de infância assumida pela instituição e favorece experiências estéticas, cognitivas e criativas (Ariosi; Barbosa; Neto, 2016, p. 70).

A expressiva incidência de respostas positivas sugere que os aspectos estéticos do espaço operam diretamente na ativação da curiosidade e no desenvolvimento do gosto pela leitura, deslocando a mediação para além da organização funcional e da permanência física. Nesse plano, o espaço atua pela via sensível, produzindo atmosferas que convocam o sujeito à exploração, à permanência qualificada e à implicação com os textos, já que a ambientação deve provocar curiosidade, imaginação e surpresa, evidenciando tratar-se de um espaço dedicado aos leitores (Mekis, 2018, p. 62).

A baixa ocorrência de respostas negativas ou de indiferença reforça a consistência dessa experiência, indicando que a ambientação do CELLIJ não apenas complementa, mas intensifica os efeitos mediadores do espaço. Assim, a dimensão estética se articula às demais dimensões já analisadas - organização e permanência - consolidando o espaço como instância que atua simultaneamente no plano material, funcional e simbólico, incidindo de forma decisiva na formação leitora, já que a disposição estética de objetos, imagens e utensílios produz sentidos que podem ser internalizados e memorizados pelos sujeitos (Silva; Ferreira; Scorsi, 2009, p. 57).

Por fim, investigou-se em que medida as condições do espaço - incluindo iluminação, mobiliário, ambiente físico e elementos de ambientação - impactaram a atuação dos sujeitos como mediadores de leitura; os resultados foram sistematizados no gráfico a seguir.

Gráfico 35 - Impacto das condições espaciais na atuação do mediador de leitura



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Os dados sugerem uma incidência praticamente unânime de impacto positivo, com predominância da categoria “sim, de forma positiva” (92%), enquanto as demais respostas distribuem-se de forma residual entre impacto negativo, ausência de impacto e indecisão. Tal configuração não apenas confirma a relevância do espaço, mas explicita sua atuação direta na



constituição das práticas mediadoras, uma vez que o espaço físico interfere no desenvolvimento do conhecimento e na relação de ensino-aprendizagem, atuando como mediador (Silva; Ferreira; Scorsi, 2009, p. 57).

A expressiva concentração de respostas positivas indica que as condições espaciais não operam como pano de fundo, mas como elemento que interfere concretamente na forma como a mediação é realizada. Iluminação, mobiliário e ambientação configuram-se, nesse sentido, como componentes que sustentam, orientam e potencializam a ação do mediador, incidindo tanto sobre suas possibilidades de atuação quanto sobre a qualidade das interações estabelecidas com os leitores, já que o ambiente media relações com os objetos culturais e transforma a criança de ouvinte em sujeito de ação e cocriação (Ariosi; Barbosa; Neto, 2016, p. 88).

A baixa incidência de respostas divergentes reforça a consistência dessa percepção, sugerindo que o impacto do espaço se apresenta de maneira estável e compartilhada entre os sujeitos. Desse modo, o espaço do CELLIJ se afirma não apenas como mediador da experiência leitora, mas como instância que participa da própria formação do mediador, ao criar condições materiais e simbólicas que estruturam sua prática, exigindo ação pedagógica contínua e intencional por parte dos profissionais que nele atuam (Silva, 2009, p. 134).

Tomados em conjunto, os dados evidenciam a consistência do espaço físico do CELLIJ como instância ativa de mediação, atuando de forma articulada em diferentes dimensões. A organização do ambiente, amplamente avaliada como adequada, assegura condições de acesso e uso; a ambientação acolhedora e estimulante produz disposições favoráveis à leitura; a capacidade de favorecer a permanência prolongada sustenta o engajamento dos sujeitos; e a ambientação estética intensifica a curiosidade e o gosto pela leitura. Esses elementos convergem ainda na percepção de impacto direto sobre a atuação dos mediadores, indicando que o espaço não apenas condiciona a experiência do leitor, mas estrutura a própria prática mediadora. Desse modo, o conjunto dos dados permite afirmar que a espacialidade no CELLIJ opera como dispositivo integrado, articulando dimensões materiais, funcionais e simbólicas na produção de condições que sustentam e potencializam a formação leitora, corroborando a compreensão de que a biblioteca e seus espaços não se definem apenas pela existência do acervo, mas por sua dinâmica formadora e pela intervenção constante dos mediadores (Motoyama et al., 2020, p. 18-19).

## 7.1 PRIMEIRA FASE: ESPACIALIDADE EM CONSTITUIÇÃO - ENTRE O IMPROVISO E O ACOLHIMENTO

A análise da Primeira Fase do CELLIJ sinaliza uma espacialidade marcada pela improvisação e pela ausência de intencionalidade pedagógica estruturada, ainda que já atravessada por funções mediadoras em estado embrionário. As falas da coordenadora indicam que o atendimento se iniciava “no subsolo da biblioteca [...] não tinha livros ali” (Coordenadora do CELLIJ), o que aponta para um espaço desprovido de acervo e de organização específica para a leitura de literatura infantil, configurando-se, inicialmente, mais como local disponível do que como ambiente planejado, condição que confirma que a biblioteca não se define apenas pela existência material de livros, mas por sua dinâmica formadora e pelas ações que nela se desenvolvem (Motoyama et al., 2020, p. 18-19).

Nesse contexto, o próprio caráter da ação - descrita como “um projeto *Hora do Conto* [...] um trabalho meio que de descoberta” (Coordenadora do CELLIJ) - reforça a ideia de um momento formativo ainda em construção, no qual tanto as práticas quanto o espaço se constituem de forma concomitante, sem delimitações claras entre mediação, experimentação e uso do ambiente. A ausência de estrutura não implica, contudo, ausência de mediação, mas indica que esta se ancora prioritariamente na ação da contadora de histórias, e não na configuração espacial.

Ainda assim, as falas sugerem que o espaço já exerce uma função de acolhimento, ainda que não sistematizada. A afirmação de que “funcionava muito para o pai que queria [...] deixar a criança ali por duas horas” (Coordenadora do CELLIJ) explicita uma dimensão de uso associada à permanência, indicando que o ambiente operava também como lugar de recepção e permanência dos sujeitos. Tal característica aponta para uma condição inaugural de encontro entre criança e literatura, uma vez que espaços e tempos organizados favorecem a formação leitora (Furtado; Debus, 2018, p. 43).

Desse modo, a espacialidade, nessa fase, não se configura ainda como dispositivo intencional de mediação, mas já participa, de forma difusa, da sustentação das práticas. A ausência de organização sistemática e de ambientação específica limita sua atuação enquanto elemento estruturante; contudo, sua capacidade de acolher e manter os sujeitos no espaço indica que a mediação não se realiza independentemente do ambiente, mas em interação com ele, ainda que de maneira incipiente.

Assim, a Primeira Fase revela um espaço em estado de constituição, no qual imprevisto e acolhimento coexistem como condições iniciais de possibilidade para a mediação da leitura. É a partir dessas bases ainda não sistematizadas que se tornam possíveis, nas fases subsequentes, formas mais intencionais e complexas de organização espacial.

A análise das falas das Cellijetes permite aprofundar a compreensão da Primeira Fase como um momento marcado pela ausência de espacialidade consolidada, mas não pela ausência de experiência mediada pelo espaço. Ao contrário, os depoimentos revelam uma configuração heterogênea, na qual coexistem itinerância, compartilhamento de ambientes e usos não especializados do espaço.

Uma primeira linha de indícios aponta para a inexistência de um espaço próprio e estável. As participantes destacam que “não existia um espaço ou prédio próprio” (Cellijete 8), que as ações ocorriam de forma itinerante “indo nas escolas” (Cellijete 8; Cellijete 9), ou mesmo em espaços externos ao Centro, como projetos hospitalares e sociais (Cellijete 38; Cellijete 39). Tal configuração indica que, nesse momento, a mediação da leitura não se ancora em uma espacialidade institucionalizada, mas se desloca conforme as possibilidades, assumindo um caráter móvel e adaptativo.

Essa ausência de local fixo espacial é reforçada pela referência a ambientes improvisados ou compartilhados, como “uma sala bem pequena do Departamento de Educação” (Cellijete 10) ou espaços divididos (Cellijete 11), o que sinaliza a inexistência de uma organização voltada especificamente para a mediação. O espaço, nesse contexto, não é ainda estruturado como dispositivo, mas apropriado conforme a necessidade das práticas.

Entretanto, essa condição não impede a emergência de experiências qualificadas. Em meio à dispersão espacial, algumas falas já apontam para a construção de uma ambientação significativa, ainda que localizada e não sistematizada. A presença de elementos como cores, decoração e organização é evocada como produtora de acolhimento - “ambiente colorido [...] atmosfera bastante acolhedora” (Cellijete 10), “organizado, limpo, estimulante e acolhedor” (Cellijete 29) - sugerindo que, mesmo em condições não ideais, o espaço começa a operar na dimensão sensível da mediação, já que a ambientação interfere diretamente na experiência construída pelos sujeitos (Ariosi; Barbosa; Neto, 2016, p. 69).

Mais do que isso, determinadas narrativas indicam a emergência de uma experiência estética e simbólica associada ao espaço. A referência a um ambiente “mágico”, capaz de “abrir uma ‘porta’ para as histórias” (Cellijete 25), ou a um espaço “encantador”, que mobiliza o olhar das crianças (Cellijete 47), revela que a mediação já ultrapassa a ação direta do mediador e passa a envolver o ambiente como produtor de sentido, pois os espaços podem

ser transformados para sugerir atitudes e experiências favoráveis à construção simbólica da leitura (Silva; Ferreira; Scorsi, 2009, p. 57).

Ao mesmo tempo, a recorrência de termos como “agradável” (Cellijete 23; Cellijete 43), “positivo” (Cellijete 27) e “acolhimento” (Cellijete 49) indica a consolidação de uma dimensão afetiva associada ao espaço, ainda que não sustentada por uma estrutura física própria. O acolhimento, nesse momento, não deriva de uma ambientação sistematicamente planejada, mas de uma combinação entre práticas, relações e usos do espaço.

Desse modo, a Primeira Fase se caracteriza por uma espacialidade em constituição, marcada por tensões entre ausência de estrutura e emergência de sentido. Se, por um lado, o espaço não se apresenta ainda como dispositivo intencional de mediação, por outro, já produz efeitos: acolhe, envolve, estimula, ainda que de forma difusa e não sistematizada. É precisamente nessa condição híbrida que se delineiam as bases para a posterior consolidação do espaço como elemento estruturante da formação leitora no CELLIJ.

Ainda no que se refere às percepções sobre a organização do espaço, a fala da Cellijete M.A. explicita, de modo particularmente significativo, o caráter processual da espacialidade na Primeira Fase, marcada pela itinerância e pela ausência de local fixo no ambiente:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>O próprio ambiente éramos nós que íamos. Quando nós íamos para a escola, as crianças esperavam esse momento. Então assim, nós íamos contar história, não lembro se era toda sexta-feira. Então a gente tinha a preparação anteriormente durante a semana, nós íamos para aquela escola na data determinada, ficávamos lá, contávamos a história para alguma turma ou outras turmas que tinham agendado. As crianças esperavam ao longo de um mês, talvez nós não conseguíssemos atender todas as turmas daquele período. Mas quando íamos, as crianças gostavam do momento. (Cellijete M.A.)</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A centralidade da expressão “o próprio ambiente éramos nós que íamos” representa uma condição em que o espaço não se apresenta como estrutura dada, mas se constitui no deslocamento dos mediadores. A organização, nesse contexto, não se ancora em uma materialidade estável, mas na regularidade das ações e na expectativa construída junto às crianças, deslocando o eixo da espacialidade para a temporalidade das práticas. Tal configuração reafirma que o espaço não pode ser compreendido como elemento fixo e acabado, mas como instância produzida nas relações e continuamente ressignificada pelas práticas que nele se realizam (Mekis, 2018, p. 62).

Ainda assim, essa ausência de fixidez não implica ausência de mediação. Ao contrário, reforça que a espacialidade pode ser constituída pela própria ação pedagógica, na

medida em que a presença recorrente dos mediadores organiza sentidos, produz reconhecimento e estabelece condições simbólicas de pertencimento. Nessa direção, o espaço deixa de coincidir exclusivamente com sua dimensão física e passa a operar como construção relacional, confirmando que o ambiente não deve ser entendido como espaço monológico, mas como campo dialógico de constituição de experiências e aprendizagens (Ariosi; Barbosa; Neto, 2016, p. 68).

Na sequência, a mesma participante introduz um elemento de inflexão ao remeter à experiência no espaço físico da universidade:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Quando foi para o prédio físico da UNESP, as crianças gostavam do passeio também. Tudo aquilo que era proporcionado... o ambiente do espaço, que tínhamos um ambiente muito gostoso, cheiroso. Então, para as crianças foi muito gostoso. Eles falavam dos livros novos. Que era material novo, era tudo novo. (Cellijete M.A.)</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A passagem demonstra a emergência de uma espacialidade distinta, na qual a materialidade do ambiente, expressa nos elementos sensoriais e nos recursos disponíveis, passa a incidir diretamente na experiência leitora. O espaço deixa, assim, de ser apenas o lugar ao qual se vai para constituir-se como parte ativa da mediação, produzindo efeitos de atração, envolvimento e valorização da leitura. Como afirmam Ariosi, Barbosa e Neto (2016, p. 81), “é pelos sentidos que temos um acesso mais próximo às crianças”, o que ressalta que a experiência leitora se constitui também pela ativação sensível proporcionada pela organização espacial.

Esse deslocamento, ainda incipiente no âmbito da Primeira Fase, revela uma transição significativa: da espacialidade itinerante, sustentada pela ação dos mediadores, para a constituição de um ambiente que começa a operar como dispositivo. Tal movimento não se consolida plenamente nesse momento, mas indica a emergência de uma compreensão do espaço como elemento que ultrapassa a função de suporte, passando a integrar, ainda que de forma inicial, os processos formativos. Nessa direção, Souza e Motoyama (2014, p. 162) afirmam que “o espaço que abriga o acervo, quando pensado e organizado em função das necessidades dos alunos/usuários, pode atuar como mais um mediador entre a criança e o livro”.

Trata-se de uma inflexão relevante porque desloca a compreensão da leitura como prática exclusivamente sustentada pela ação humana para reconhecê-la como experiência também produzida pela articulação entre sujeitos, objetos e ambiência. Como observa Kramer (2002, p. 42), quando se concebe a criança como sujeito histórico e produtora de cultura, torna-se necessário pensar condições concretas que favoreçam sua autoria e sua participação ativa na relação com o texto.

Na continuidade das discussões sobre a organização do espaço na Primeira Fase, a fala da Cellijete M.A. permite aprofundar a compreensão da espacialidade como construção situada, dependente das condições institucionais e das decisões dos mediadores. Ao rememorar o período anterior à consolidação de um espaço próprio, a participante explicita a ausência de um ambiente fixo e a centralidade dos processos de adaptação:

Primeiro a gente tinha que ir na escola, conversava com o diretor. [...] A gente via o livro que tinha na biblioteca da escola. [...] Voltávamos para a faculdade, líamos os livros que íamos contar, preparávamos a técnica e a atividade. E quando a gente chegava na escola [...] a gente organizava o ambiente: ‘essa história fica melhor sentado no chão’, ‘essa dá para fazer no pátio’. Às vezes era na biblioteca, às vezes na sala de aula, às vezes no pátio. Dependia da escola. [...] O espaço então variava. (Cellijete M.A.)

A descrição destaca que a organização do espaço não se configurava como uma estrutura previamente definida, mas como resultado de um processo que articulava leitura do contexto, negociação institucional e decisão pedagógica. O ambiente não era simplesmente utilizado, mas continuamente configurado em função da atividade proposta, das condições disponíveis e dos objetivos da mediação. Como observam Silva, Ferreira e Scorsi (2009, p. 57), “os espaços [...] têm de acompanhar o dinamismo próprio do tempo em que vivemos”, sendo permanentemente recompostos em resposta às necessidades formativas.

Nesse sentido, a variação constante - biblioteca, sala de aula, pátio - não indica ausência de organização, mas um modo específico de organização, marcado pela flexibilidade e pela capacidade de adaptação. A espacialidade, aqui, não é fixa nem padronizada, mas contingente, sendo produzida a cada intervenção a partir da relação entre mediadores, instituição escolar e prática leitora. Trata-se de uma configuração que ressalta que o espaço se constitui como prática social e relacional, sendo continuamente reconstruído pelos sujeitos que o ocupam e o significam (Santos, 2006, p. 63).

Tal dinâmica desloca a compreensão de organização do espaço de uma dimensão material para uma dimensão processual: organizar não significa dispor previamente um ambiente, mas decidir, em cada situação, como o espaço pode ser mobilizado para sustentar a mediação. A escolha de contar histórias “sentado no chão” ou em determinado ambiente não é aleatória, mas revela uma intencionalidade ainda não institucionalizada, porém já orientada pelas demandas da prática. Como observam Lopes e Barbosa (2025, p. 44), a preparação do ambiente antecede a leitura justamente porque constitui parte do próprio processo de mobilização leitora.

Desse modo, a fala reforça a caracterização da Primeira Fase como um período em que o espaço não se apresenta como dispositivo estruturado, mas como elemento em constante negociação. A mediação não depende de um ambiente previamente configurado, mas da capacidade dos sujeitos de produzir, no interior das condições disponíveis, uma espacialidade possível para a leitura. É nesse movimento que se delineia uma forma inicial de organização, ainda instável, mas fundamental para a constituição das práticas que, posteriormente, serão ancoradas em um espaço próprio.

Ao abordar a ambientação e seus efeitos na relação com a leitura, a fala da Cellijete M.A. permite explicitar a dimensão sensorial da espacialidade, indicando que o ambiente não apenas organiza a prática, mas incide diretamente sobre o envolvimento dos sujeitos:

Influencia porque a criança num espaço preparado [...] é diferente. [...] A biblioteca da escola, às vezes, é um lugar escuro, sem ventilação, os livros tudo lá organizados... então quando a gente vinha e separava alguns livros, colocava na mesa... [...] o ambiente preparado para a criança é mais prazeroso. [...] Quando a gente organiza o espaço e as crianças chegam e veem que está diferente, elas têm mais interesse em realizar. Na leitura é a mesma coisa. (Cellijete M.A.)

A participante compreende a ambientação como fator que afeta diretamente a disposição dos sujeitos, indicando que um ambiente preparado é capaz de produzir interesse e engajamento, deslocando a mediação para além da ação pedagógica e situando-a também no plano das condições sensíveis da experiência. Tal percepção reafirma que a organização espacial comunica intencionalidades formativas, uma vez que “a ambientação passa pela pintura, pelas cores que serão distribuídas nas paredes”, podendo favorecer ou dificultar o bem-estar e a concentração leitora (Silva, 2009, p. 123).

Ao mencionar bibliotecas escolares caracterizadas como “escuras” e pouco ventiladas, a fala introduz uma crítica implícita a espaços que, embora organizados, não são necessariamente convidativos à leitura. Em contraposição, a prática de selecionar livros, dispor materiais e preparar o ambiente antes da chegada das crianças revela uma forma de intervenção que, ainda que não institucionalizada, já reconhece a importância da ambientação como elemento mediador. Como observam Lopes e Barbosa (2025, p. 44), a preparação prévia do ambiente constitui estratégia de ativação dos conhecimentos prévios e de mobilização do interesse dos leitores.

Nesse sentido, a organização do espaço não se limita à disposição funcional, mas envolve a produção de uma atmosfera que convoca o sujeito à participação. A ideia de que o espaço “diferente” desperta o interesse das crianças aproxima a ambientação de uma dimensão

performativa, na qual o ambiente atua antecipando e orientando a relação com a atividade proposta. Tal movimento favorece a emergência de narrativas e processos imaginativos, já que “o contar e o recontar histórias em um ambiente que acolhe a criança e lhe dá voz é essencial para o desenvolvimento do pensamento infantil” (Kishimoto, 2007, p. 440).

Desse modo, a fala da Cellijete M.A. reforça que, mesmo na Primeira Fase, marcada pela ausência de um espaço estruturado, já se delineia uma compreensão, ainda empírica, da importância dos estímulos sensoriais na mediação da leitura. O ambiente, ainda que provisório e adaptado, começa a ser intencionalmente organizado para produzir efeitos sobre os sujeitos, indicando um movimento inicial de reconhecimento do espaço como componente ativo da formação leitora. Como registram Souza e Motoyama (2019, p. 59-60), a preocupação com a preparação do ambiente emerge justamente da compreensão de que o espaço de leitura deve acolher simultaneamente leitores e livros.

Ao abordar a relação com o acervo, a fala da Cellijete M.A. explicita uma dimensão central da Primeira Fase: a constituição dos recursos materiais em condições não institucionalizadas, marcadas pela circulação, pela partilha e pela informalidade:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Antigamente não tinha esse espaço [...] a gente ia lá na biblioteca da Renata, na casa dela [...] eu lembro que a gente pegava os livros da Renata [...] ela trazia e falava: ‘essa história foi muito legal, vocês podem contar para as crianças’. [...] Tínhamos poucos livros na biblioteca da Unesp [...] às vezes a gente pegava (Cellijete M.A.)</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A fala reforça que o acervo não se configurava como um conjunto organizado e disponível em um espaço institucional, mas como um recurso em circulação, dependente de iniciativas individuais e de redes informais de compartilhamento. A referência à “biblioteca da Renata, na casa dela” desloca o acervo do âmbito institucional para o pessoal, indicando que, nesse momento, os materiais de leitura são mediados por relações e não por estruturas. Tal dinâmica explicita que os processos formativos não se produzem apenas por dispositivos institucionalizados, mas pelas articulações concretas entre sujeitos e práticas sociais (Sirota, 2001, p. 19).

Essa condição é reforçada pela escassez de livros infantis disponíveis institucionalmente, “tínhamos poucos livros na biblioteca da Unesp”, o que leva à ampliação das estratégias de acesso, incluindo empréstimos, trocas e busca em outros espaços. O acervo, nesse contexto, não é fixo nem centralizado, mas distribuído, sendo constituído a partir das possibilidades concretas de acesso e circulação, condição que reforça que dispor de livros, por



si só, não garante a formação leitora, sendo necessária a criação de condições efetivas de aproximação entre sujeito e obra (Motoyama et al., 2020, p. 29).

Ao mesmo tempo, a fala introduz uma dimensão formativa relevante ao destacar que o contato com os livros se dá também por trajetórias pessoais de leitura, como a menção aos gibis, às trocas em feiras e às experiências anteriores com literatura. Esse elemento amplia a compreensão do acervo, que deixa de ser apenas um conjunto de materiais disponíveis no CELLIJ e passa a incluir repertórios individuais que atravessam a prática mediadora. Como observa Kramer (2002, p. 42), as crianças e os sujeitos envolvidos na formação leitora produzem cultura a partir de suas experiências concretas e de seus repertórios historicamente constituídos.

Além disso, a referência à troca entre participantes, como quando sugestões de leitura emergem de interações com outros sujeitos, indica que o acervo não apenas circula, mas é também interpretado e reconfigurado coletivamente. A escolha das histórias a serem contadas não se dá de forma isolada, mas em diálogo, o que reforça a dimensão relacional da mediação, já que a partilha de ações e representações permite a produção coletiva de sentidos (Sarmiento, 2003, p. 14).

Desse modo, na Primeira Fase, o acervo não se apresenta como estrutura consolidada, mas como recurso em construção, cuja existência depende de redes de compartilhamento, trajetórias individuais e iniciativas coletivas. Longe de representar uma limitação absoluta, essa condição sinaliza um modo específico de funcionamento, no qual o acesso à literatura se dá por circulação e mediação direta, antecipando, em outra lógica, a constituição posterior de um acervo institucionalizado.

Na ampliação da análise, os comentários abertos do questionário permitem tensionar e aprofundar a compreensão da Primeira Fase, ao mostrar uma diversidade de experiências que complexificam a leitura da espacialidade no período. Longe de constituírem uma percepção homogênea, as respostas revelam a coexistência de diferentes modos de relação com o espaço, marcados tanto pela ausência de estrutura quanto pela produção de experiências significativas.

Um primeiro conjunto de respostas reforça o caráter não institucionalizado do espaço, demonstrando práticas desenvolvidas em ambientes externos ao CELLIJ, como escolas e projetos específicos: “utilizava o espaço da escola” (Cellijete 7) ou situações em que “não utilizava o espaço físico do CELLIJ” (Cellijete 38; Cellijete 39). Tais indicações confirmam a centralidade da itinerância já identificada nas entrevistas, revelando que, nesse momento, a mediação da leitura se realiza em espaços múltiplos, nem sempre estruturados para esse fim.

Ao mesmo tempo, algumas respostas introduzem uma percepção de precariedade associada ao período inicial, marcada pela ausência de recursos e pela construção progressiva do espaço: “as instalações estavam ainda sendo concluídas [...] tudo muito ‘precário’” (Cellijete 39). Esse dado reforça o caráter processual da constituição do ambiente, revelando que os espaços formativos se constroem historicamente e exigem ação contínua dos sujeitos que os organizam (Silva, 2009, p. 134).

Entretanto, em contraste com essas limitações, emerge de forma consistente uma percepção positiva relacionada ao acolhimento, ao estímulo e ao engajamento dos sujeitos. Expressões como “ambiente lúdico, colorido e acolhedor” (Cellijete 12), “encantava e promovia a leitura” (Cellijete 8) e “as crianças chegavam e se encantavam rápido” (Cellijete 29) indicam que, mesmo em condições não plenamente estruturadas, o espaço já operava na produção de disposições favoráveis à leitura. Essa dimensão é reforçada por falas que destacam o envolvimento afetivo e simbólico, como a ideia de um espaço em que “cabia o mundo e todas as aventuras” (Cellijete 25), revelando a potência imaginativa associada ao ambiente, aspecto central para a constituição de experiências narrativas significativas (Kishimoto, 2007, p. 432).

Outro aspecto relevante diz respeito à organização e ao uso do espaço, que, mesmo em condições iniciais, já é percebido como orientado para a leitura. A referência a estantes acessíveis, organização do ambiente e possibilidades de uso coletivo (Cellijete 47) indica que, em determinados momentos e contextos, já se delineiam formas mais estruturadas de espacialidade, ainda que não generalizadas. Tal movimento antecipa a compreensão de que o espaço organizado em função das necessidades dos leitores pode atuar como mediador entre criança e livro (Souza; Motoyama, 2014, p. 162).

Desse modo, os dados do questionário corroboram e ampliam os indicativos das entrevistas ao revelar uma espacialidade marcada por tensões entre precariedade e potência, imprevisto e intencionalidade emergente, ausência de estrutura e produção de experiências significativas. É precisamente nessa condição híbrida que o espaço do CELLIJ, mesmo ainda não consolidado, começa a operar como instância mediadora, produzindo efeitos formativos que se manifestam tanto na relação com a leitura quanto na constituição dos sujeitos.

Como movimento final antes do fechamento da Primeira Fase, a fala da Cellijete M.A., ao projetar a organização de um espaço ideal, permite explicitar, de forma retrospectiva, os elementos que passam a ser reconhecidos como essenciais à mediação da leitura:

Primeiro [...] uma boa iluminação, ventilação [...] gosto muito de trabalhar com tapete, almofadas [...] mas também mesas [...] para as crianças poderem sentar em grupinhos [...] ver a interação [...] os livros bem organizados, bem dispostos [...] quando é ambientado, quando é intencional, faz sentido para a criança [...] o que falta são espaços pensados para leitura que vai trazer esse gosto de ficar [...] não é só entrar, fazer a contação e sair, mas que permaneça. (Cellijete M.A.)

A ênfase em elementos como iluminação, ventilação, mobiliário diversificado e organização do acervo indica uma mudança significativa na forma como o espaço é compreendido. Aquilo que, na Primeira Fase, aparecia de modo disperso, como adaptação, improviso ou escolha pontual, surge, nesse momento, como princípio estruturante, indicando a consolidação de uma consciência espacial vinculada à mediação, uma vez que a organização física constitui elemento fundamental para práticas educativas potencialmente humanizadoras (Ariosi; Barbosa; Neto, 2016, p. 72).

Particularmente relevante é a associação entre ambientação e intencionalidade, “quando é ambientado, quando é intencional, faz sentido para a criança”, o que explicita o reconhecimento de que o espaço não apenas abriga a leitura, mas participa da produção de sentido. A organização do ambiente, nesse caso, não se limita à funcionalidade, mas se articula diretamente à experiência do leitor, influenciando seu interesse, sua permanência e sua relação com os livros, já que o espaço intercede nesse encontro e atua como mediador da aproximação com a leitura (Mekis, 2018, p. 62).

A centralidade atribuída à permanência, “não é só entrar [...] e sair, mas que permaneça”, reforça um dos eixos já identificados na análise, indicando que o espaço ideal é aquele que sustenta o tempo da leitura. Permanecer, aqui, não é apenas ficar, mas envolver-se, explorar e estabelecer vínculos com a literatura, condição que exige pensar tempos e formas de utilização dos espaços, para além de sua mera existência física (Furtado; Debus, 2018, p. 47).

Desse modo, a fala não apenas projeta um espaço desejado, mas revela, por contraste, as limitações e aprendizados da Primeira Fase. Ao nomear aquilo que “falta” ou que deveria ser “pensado”, a participante explicita um deslocamento: da experiência vivida em condições de improviso para a formulação de critérios que reconhecem o espaço como componente central da mediação. Trata-se de compreender que o espaço não se define apenas pela presença de um acervo, mas por sua dinamização pedagógica e pelo acesso efetivo ao conhecimento que possibilita (Motoyama et al., 2020, p. 18).

Assim, a Primeira Fase do CELLIJ se configura como um momento de constituição da espacialidade, no qual o espaço, embora não estruturado como dispositivo, já produz efeitos formativos por meio de sua apropriação, adaptação e uso. Marcada pela itinerância, pela

circulação de acervos e pela organização situada, essa fase comprova uma mediação que se realiza em condições não estabilizadas, mas nem por isso destituídas de potência. Ao contrário, é nesse contexto de improviso e experimentação que se delineiam os primeiros indícios de uma compreensão do espaço como elemento mediador, inicialmente difusa, posteriormente reconhecida e, nas fases seguintes, progressivamente sistematizada. O espaço, portanto, não emerge como dado, mas como construção, cuja função formativa se consolida à medida que passa a ser pensado, organizado e intencionalmente mobilizado na relação com a leitura, uma vez que o espaço físico interfere diretamente na produção do conhecimento e nas relações de ensino-aprendizagem (Silva; Ferreira; Scorsi, 2009, p. 57).

## 7.2 SEGUNDA FASE – ESPAÇO EM CONSTRUÇÃO: DA AMBIENTAÇÃO À MEDIAÇÃO IMPLÍCITA

A análise da Segunda Fase do CELLIJ demarca um deslocamento significativo em relação ao período anterior: o espaço deixa de operar apenas como condição contingente das práticas e passa a ser progressivamente mobilizado como elemento que participa da mediação, ainda que de forma intuitiva e não sistematizada. Trata-se de um momento de transição, no qual a espacialidade começa a adquirir densidade, incorporando elementos que ampliam sua atuação na experiência leitora.

Segundo Souza e Motoyama (2019, p. 58), “Em 2006, já nas novas instalações do CELLIJ, o grupo de alunos contadores de história, formado por graduandos, mestrandos e doutorandos começou a trabalhar para explorar as possibilidades da contação de histórias em um ambiente previamente preparado para tal”. O registro revela uma inflexão decisiva: a espacialidade deixa de ser contingência operacional e passa a constituir-se como condição deliberadamente organizada para a experiência leitora.

Figura 53 – Sede física do CELLIJ em 2006



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

As falas da coordenadora indicam que “a gente já começa a decorar o ambiente [...] alguma coisa tátil” e que foram organizadas “cinco caixas [...] com elementos para as crianças tocarem [...] fazerem conexão” (Coordenadora do CELLIJ), o que revela a introdução deliberada de recursos sensoriais. Diferentemente da Primeira Fase, marcada pela adaptação ao espaço disponível, observa-se aqui uma intervenção mais direta sobre o ambiente, pois agora o Centro ganha uma sede física, com vistas a produzir determinadas experiências. Como observam Ariosi, Barbosa e Neto (2016, p. 81), é pelos sentidos que se estabelece um acesso mais próximo às crianças, favorecendo a construção de ideias e a aprendizagem.

A inserção de objetos táteis, ambientações temáticas e propostas interativas aponta para uma ampliação da compreensão do espaço como ambiente de experiência sensorial e simbólica. O espaço passa a antecipar a leitura, mobilizando repertórios, ativando conhecimentos prévios e criando condições para a construção de sentidos antes mesmo do contato direto com o texto. Ainda que tais práticas não sejam nomeadas teoricamente no período, elas indicam uma intencionalidade emergente na organização do ambiente, corroborando a compreensão de que preparar o espaço anuncia a concepção de infância e favorece aprendizagens significativas (Ariosi; Barbosa; Neto, 2016, p. 70).

Essa transformação coincide com um deslocamento metodológico posteriormente explicitado por Souza e Motoyama (2019, p. 60):

Até o ano de 2009, [...] o CELLIJ trabalhava com contação de histórias como uma arte de narrar, ainda sem um aprofundamento no desenvolvimento das habilidades leitoras do nosso público. A partir dos estudos sobre Estratégias metacognitivas de compreensão leitora [...] a equipe do Centro começa um trabalho de contação cujo objetivo é explorar os conhecimentos prévios do público, ampliar seu repertório literário e auxiliar na compreensão do texto narrado.

Tal reposicionamento permite compreender que a reorganização espacial não ocorre de forma isolada, mas acompanha a sofisticação progressiva da própria concepção de mediação.

Nesse contexto, destaca-se o surgimento de dispositivos que, posteriormente, serão reconhecidos como estratégias de mediação, como o chamado “corredor de inferência”. Embora não conceituado à época, esse tipo de organização espacial revela uma compreensão sofisticada do papel do ambiente na produção de sentidos, ao instaurar um percurso que convoca o leitor a interpretar, antecipar e relacionar elementos antes da apresentação do texto literário propriamente dito. Tal prática aproxima-se da compreensão de que o ambiente pode ser

organizado para acionar conhecimentos prévios e motivar previsões leitoras (Lopes; Barbosa, 2025, p. 44).

Outro aspecto relevante refere-se à incorporação do espaço como lugar de inscrição da experiência. A prática de “deixar um recadinho”, mencionada pela coordenadora, indica que o ambiente passa a registrar a passagem dos sujeitos, produzindo uma dimensão de continuidade e memória. O espaço, nesse sentido, não apenas acolhe a leitura, mas a conserva simbolicamente, articulando experiências individuais em uma dimensão coletiva.

Por fim, é significativo que tais transformações sejam descritas como algo que “vai acontecendo muito naturalmente, sem teoria” (Coordenadora do CELLIJ). Essa afirmação não indica ausência de complexidade, mas, ao contrário, revela um processo em que a prática antecede a conceituação, evidenciando uma racionalidade pedagógica emergente, como frequentemente ocorre na constituição de espaços educativos dinâmicos (Silva; Ferreira; Scorsi, 2009, p. 57).

Desse modo, a Segunda Fase configura-se como um momento de consolidação inicial da espacialidade como instância mediadora. Entre a ambientação e a mediação propriamente dita, o espaço passa a ser intencionalmente mobilizado para produzir experiências, antecipar sentidos e sustentar a relação dos sujeitos com a leitura, ainda que de forma implícita e em processo de sistematização.

Na ampliação da análise da Segunda Fase, as falas das Cellijetes comprovam a consolidação progressiva do espaço como instância mediadora, sobretudo pela via do acolhimento e do estímulo à leitura. Diferentemente da fase anterior, marcada pela improvisação e pela adaptação, observa-se aqui uma organização mais deliberada do ambiente, orientada para as especificidades do público infantil.

Um primeiro eixo refere-se à materialidade do espaço, que passa a ser descrita de forma recorrente a partir de elementos concretos: “mesas e cadeiras apropriadas às crianças, estantes baixas, ambiente colorido” (Cellijete 5), “mesas [...] dispostas em pequenos grupos [...] livros em pequenas estantes” (Cellijete 48) e um ambiente “pensado para as infâncias” (Cellijete 50). Tais descrições indicam que o espaço deixa de ser apenas utilizado e passa a ser configurado com base em critérios pedagógicos, especialmente no que diz respeito à acessibilidade, à autonomia e à interação entre os leitores. Como destacam Motoyama et al. (2020, p. 21), a estrutura espacial deve facilitar localização, acesso e manuseio, otimizando a aproximação entre criança e livro.

Figura 54 – Espaço interno do CELLIJ em 2010



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Associada a essa dimensão, destaca-se a construção de uma ambientação estética voltada ao universo infantil. Elementos como “prateleiras coloridas”, “ursos de pelúcia”, “tapete de histórias” e “paredes enfeitadas” (Cellijete 3) comprovam a produção de um ambiente que dialoga simbolicamente com a infância, criando condições para o envolvimento afetivo e imaginativo com a leitura. O espaço, nesse sentido, não apenas acolhe, mas convoca o leitor, operando na ativação do interesse e da curiosidade. Como observam Souza e Motoyama (2014, p. 163), a ambientação atua diretamente na disposição subjetiva dos leitores e na produção do desejo de explorar os livros.

Essa intencionalidade é explicitada de forma direta na afirmação de que “sempre pensávamos em deixar o ambiente mais acolhedor possível. O planejamento era criterioso” (Cellijete 35). A fala indica uma mudança qualitativa em relação à fase anterior: o acolhimento deixa de ser resultado espontâneo das práticas e passa a ser objeto de planejamento. O espaço, portanto, é concebido, organizado e ajustado com vistas à produção de determinadas experiências, evidenciando que a biblioteca deve ser “vestida” para surpreender e incentivar a curiosidade (Mekis, 2018, p. 62).

Ao mesmo tempo, a recorrência de qualificações como “encantador” (Cellijete 6), “acolhedor e convidativo” (Cellijete 50) e a referência à adesão das crianças, “as crianças amavam” (Cellijete 6), indicam que essa organização produz efeitos concretos na relação dos sujeitos com o ambiente. O acolhimento, aqui, não se limita à dimensão física, mas se articula à experiência vivida, envolvendo aspectos afetivos e relacionais, como também apontado na fala que destaca o sentimento de confiança e pertencimento no espaço (Cellijete 44).

Ainda assim, as falas não apontam para uma configuração plenamente estabilizada. A observação de que “ainda carecia de mais livros e uma organização aconchegante” (Cellijete 2), bem como a sugestão de ampliação do uso de espaços externos (Cellijete 4), indicam que o processo de construção do ambiente permanece em curso. Tais tensionamentos reforçam a compreensão da Segunda Fase como momento de consolidação progressiva, e não de finalização.

Desse modo, os dados reforçam que, na Segunda Fase, o espaço passa a ser intencionalmente organizado para produzir acolhimento e estimular a leitura, articulando dimensões materiais, estéticas e relacionais. O ambiente deixa de ser apenas suporte ou cenário e se afirma como instância mediadora, capaz de incidir diretamente na experiência dos leitores, ainda que em um processo contínuo de aperfeiçoamento.

Eu gostava muito da disposição dos livros [...] a decoração, as cores [...] a parede pintada [...] os quadros [...] tinha um ursinho de pelúcia [...] as estantes bem colocadas, as mesinhas próprias para a infância [...] tudo isso já trazia um encantamento mesmo [...] até a própria arquitetura [...] você olhava e falava ‘nossa, que legal esse lugar’ [...] foi assim que também me aproximou. (Cellijete V.S.)

A recorrência de elementos visuais e materiais - cores, quadros, objetos lúdicos e mobiliário adaptado - comprova uma organização estética que ultrapassa a função decorativa e passa a operar na produção de sentido. O espaço não apenas abriga os livros, mas constrói uma atmosfera que dialoga com o universo simbólico da infância, mobilizando referências visuais e afetivas que contribuem para o envolvimento dos sujeitos. Como observam Ariosi, Barbosa e Neto (2016, p. 69), o impacto do espaço sobre cada sujeito é determinante da experiência que ele viverá e dos conhecimentos que poderá construir.

Figura 55 - Sala de leitura em 2006



Fonte: Souza e Motoyama, 2019



Particularmente relevante é o modo como a participante associa essa ambientação à sua própria aproximação com o CELLIJ. Ao afirmar que o espaço despertava curiosidade, “o que será que tem aí?”, e que isso motivou sua entrada no grupo, a fala explicita uma função pouco apontada até então: o espaço como dispositivo de atração. Antes mesmo da mediação direta, o ambiente atua convocando o sujeito, instaurando uma relação inicial mediada pela percepção e pelo imaginário. Tal dinâmica aproxima-se da compreensão de que o ambiente preparado didaticamente deve provocar curiosidade e desejo de conhecer o texto a ser lido (Ariosi; Barbosa; Neto, 2016, p. 73).

Essa dimensão amplia a compreensão da espacialidade na Segunda Fase, que deixa de atuar apenas no interior da experiência, acolhendo e envolvendo aqueles que já participam, e passa a incidir também no movimento de aproximação, tornando-se visível, reconhecível e desejável. O espaço, nesse sentido, não apenas sustenta a leitura, mas participa da constituição do próprio público, uma vez que a biblioteca organizada como espaço dinâmico convida à visita e à aproximação com os materiais de leitura (Motoyama et al., 2020, p. 30).

Além disso, a referência à arquitetura do lugar, “essa casa, esse lugar”, indica que a mediação não se restringe ao interior do ambiente, mas envolve o conjunto da espacialidade, incluindo sua forma, localização e presença no espaço institucional. O CELLIJ passa, assim, a se configurar como um lugar identificável, cuja materialidade contribui para sua inserção no cotidiano da universidade e para sua projeção como espaço de referência. Como observa Mekis (2018, p. 62), o espaço ajuda a aproximar leitura e sujeitos, tornando-se ele próprio mediador desse encontro.

Desse modo, a fala da Cellijete V.S. reforça que, na Segunda Fase, o espaço não apenas se organiza para a mediação, mas começa a operar como instância que atrai, envolve e produz pertencimento. A espacialidade adquire, assim, uma dimensão estética e simbólica ampliada, consolidando-se como elemento ativo na formação de leitores e mediadores. Como indicam Silva, Ferreira e Scorsi (2009, p. 59), tudo aquilo que se coloca e organiza no espaço comunica aquilo que se deseja construir pedagogicamente.

Ao abordar diretamente os efeitos da ambientação na relação com a leitura, a fala da Cellijete V.S. explicita de forma contundente a centralidade do espaço na produção da experiência. Tal percepção reforça que o ambiente não atua como complemento da narrativa, mas como elemento que potencializa a participação criativa dos sujeitos, favorecendo experiências em que a criança se torna coautora da leitura e produtora de sentidos (Kishimoto, 2007, p. 440).

Ah sim, com certeza porque cria uma outra atmosfera. Não fica uma coisa fria [...] era aconchegante [...] e mais do que o que já era do CELLIJ, muitas vezes a gente criava para as histórias [...] criava-se uma atmosfera mágica ali. (Cellijete V.S.)

A ênfase na noção de “atmosfera” indica um deslocamento importante na compreensão do espaço: não se trata apenas de um conjunto de elementos materiais ou decorativos, mas de uma ambientação que envolve os sujeitos e qualifica sua relação com a leitura. Como assinala Milton Santos, o espaço resulta da articulação entre materialidade e ação social, produzindo sentidos que ultrapassam sua configuração física (Santos, 2008, p. 63). A oposição estabelecida entre um ambiente “frio” e um espaço “aconchegante” revela que a mediação não se restringe à atividade em si, mas é profundamente condicionada pelas condições sensíveis em que ocorre.

A distinção implícita entre o espaço “que já era do CELLIJ” e aquele que “a gente criava para as histórias” é particularmente relevante. Essa diferenciação revela a coexistência de duas camadas de ambientação: uma mais permanente, vinculada à organização do espaço institucional, e outra mais dinâmica, construída em função das narrativas trabalhadas. A mediação, nesse sentido, passa a envolver não apenas o uso do espaço, mas sua contínua recriação.

Figura 56 – Ambientação no corredor do CELLIJ em 2010



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A ideia de uma “atmosfera mágica” reforça a dimensão simbólica da espacialidade, indicando que o ambiente participa ativamente da construção do imaginário e da imersão dos leitores. O espaço deixa de ser suporte e se torna parte da narrativa, contribuindo para a suspensão do cotidiano e para a intensificação da experiência estética da leitura. Nessa perspectiva, o espaço ultrapassa sua materialidade imediata e passa a constituir-se como instância produtora de relações e sentidos, uma vez que, conforme Santos (2008, p. 63), sua significação se realiza na articulação entre formas, ações e usos socialmente produzidos.

Desse modo, a fala da Cellijete V.S. reforça que, na Segunda Fase, a ambientação já opera como elemento mediador em sentido pleno, ainda que não formalizado teoricamente. Ao produzir atmosferas, o espaço incide diretamente na relação dos sujeitos com os livros e com os outros leitores, consolidando-se como instância que não apenas acolhe ou organiza, mas transforma qualitativamente a experiência leitora.

Os comentários abertos das participantes permitem ampliar a análise e explicitar os efeitos formativos da espacialidade na Segunda Fase, comprovando que o espaço do CELLIJ ultrapassa sua função imediata na mediação do texto literário e passa a incidir diretamente na constituição dos sujeitos. Um primeiro aspecto refere-se à internalização de práticas relacionadas à organização do ambiente. A afirmação de que “o CELLIJ me mostrou como valorizar o espaço que eu tenho” (Cellijete 44), acompanhada da descrição de atuação em contextos improvisados posteriormente, indica que a experiência vivida no Centro é reapropriada em outros contextos. O espaço deixa de ser apenas um lugar específico e passa a operar como referência formativa, orientando práticas mesmo em condições adversas.

Essa dimensão é reforçada por falas que apontam para impactos que ultrapassam o âmbito profissional, alcançando a esfera pessoal: “marcou meu modo de lecionar, meu maternar” (Cellijete 2). Tal afirmação revela que a relação com o espaço e com a leitura não se restringe ao exercício da mediação, mas se estende à constituição de valores, práticas e disposições duradouras, indicando a profundidade do processo formativo.

No que se refere à experiência com os leitores, as respostas destacam a articulação entre ambiente e envolvimento: a observação de crianças “concentradas” e mobilizadas pela literatura em um “espaço acolhedor” (Cellijete 4) reforça a ideia de que a ambientação atua diretamente na qualidade da interação. Tal deslocamento acompanha o próprio reposicionamento metodológico do Centro.

Paralelamente, a recorrência de descrições que enfatizam a organização, a acessibilidade e a atratividade, “ambiente colorido e instigante” (Cellijete 6), “atraente e bem estruturado” (Cellijete 3), “mesas e cadeiras apropriadas [...] estantes baixas” (Cellijete 5),

indica a consolidação de uma espacialidade pensada para a leitura. Diferentemente da Primeira Fase, esses elementos não aparecem como adaptações, mas como componentes estruturantes da experiência.

Outro ponto relevante diz respeito à dimensão processual da construção do espaço. A percepção de que “o espaço físico do CELLIJ foi melhorando a cada ano” (Cellijete 35) sinaliza que a espacialidade é compreendida como resultado de um investimento contínuo, associado a uma intencionalidade pedagógica que orienta sua transformação.

Por fim, destaca-se a emergência de uma relação afetiva e identitária com o espaço, expressa na ideia de que o CELLIJ se configura como “segunda casa” (Cellijete 50). Tal formulação demonstra que a espacialidade ultrapassa a dimensão funcional e se inscreve no campo das experiências significativas, produzindo pertencimento e vínculo. Tal formulação evidencia que o espaço, ao ser apropriado pelos sujeitos, deixa de operar como simples materialidade e passa a constituir-se como experiência socialmente significada, produzindo pertencimento e continuidade formativa (Santos, 2008, p. 61).

Desse modo, os dados indicam que, na Segunda Fase, o espaço não apenas medeia o texto literário, mas participa ativamente da formação dos mediadores, sendo internalizado como referência, reconfigurado em outras práticas e incorporado às trajetórias pessoais e profissionais. A espacialidade, assim, consolida-se como instância formativa, articulando dimensões materiais, pedagógicas, afetivas e simbólicas.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Eu tornaria esse espaço [...] aconchegante, mágico [...] feito para esse público [...] pensado para as infâncias [...] que as crianças pudessem pegar os livros [...] na altura delas [...] transitar livremente [...] sentir prazer [...] criar essa atmosfera mágica [...] com a decoração, com as almofadas [...] e que tivesse um repertório vasto [...] trazer autores independentes [...] tem que ter esse jogo. (Cellijete V.S.)</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A ênfase na ideia de um espaço “pensado para as infâncias” sinaliza a consolidação de uma lógica projetual que não se fazia presente na Primeira Fase. Elementos como acessibilidade - livros “na altura delas” -, liberdade de circulação e organização do mobiliário indicam que o espaço passa a ser concebido a partir do ponto de vista do leitor, especialmente da criança, deslocando o eixo da organização para a experiência do sujeito. Tal configuração reforça, conforme Milton Santos, que a espacialidade se constitui na articulação entre formas e usos socialmente produzidos (Santos, 2008, p. 63).

Particularmente relevante é a articulação entre materialidade e experiência, expressa na associação entre livre circulação, prazer e contato com os livros. O espaço deixa de ser apenas organizado para a atividade e passa a ser estruturado para favorecer a exploração, a

autonomia e o envolvimento, configurando-se como ambiente que sustenta não apenas a mediação, mas a relação direta do leitor com o acervo.

A retomada da ideia de “atmosfera mágica” reforça a centralidade da ambientação como dimensão mediadora, indicando que a produção de sentido se dá também pela via estética e sensível. Ao mesmo tempo, a referência à necessidade de um “repertório vasto”, incluindo autores independentes, amplia a discussão ao integrar o acervo à espacialidade, reforçando que a mediação não se restringe à organização do ambiente físico, mas envolve a diversidade e a qualidade dos materiais disponibilizados.

Desse modo, a fala explicita um nível de consciência no qual diferentes dimensões - ambientação, acessibilidade, circulação e acervo - são articuladas como componentes indissociáveis de um espaço voltado à formação de leitores. A espacialidade, aqui, não é apenas vivida ou experimentada, mas pensada como condição estruturante da prática.

Assim, a Segunda Fase do CELLIJ marca a consolidação de uma espacialidade em processo de sistematização, na qual o espaço passa a ser progressivamente compreendido, organizado e mobilizado como instância mediadora do texto literário. Entre a introdução de elementos sensoriais, a construção de atmosferas, a ampliação do acervo e a organização voltada à experiência do leitor, o ambiente deixa de operar apenas como suporte e se afirma como componente ativo na produção de sentido. Esse movimento acompanha o próprio reposicionamento teórico-metodológico do Centro.

Ainda que essa compreensão se desenvolva de forma predominantemente intuitiva, como indicam as falas, ela revela um avanço decisivo em relação à fase anterior: o espaço não apenas acolhe ou sustenta a mediação, mas passa a ser pensado como parte constitutiva dela. É nesse movimento que se estabelecem as bases para sua posterior sistematização, quando a espacialidade será não apenas vivida e organizada, mas também teorizada como elemento central na formação de leitores.

### 7.3 TERCEIRA FASE: ESPACIALIDADE SISTEMATIZADA - O ESPAÇO COMO DISPOSITIVO FORMATIVO

A análise da Terceira Fase do CELLIJ apresenta um deslocamento decisivo na compreensão da espacialidade: o espaço deixa de operar apenas de forma intuitiva ou implícita e passa a ser reconhecido, nomeado e mobilizado conscientemente como elemento estruturante da mediação da leitura, principalmente a partir da inauguração da BIP. Trata-se de um momento de sistematização, no qual a experiência acumulada nas fases anteriores se traduz em uma

compreensão explícita do papel formativo do ambiente, evidenciando a passagem da adaptação espacial para sua exploração intencional como recurso pedagógico.

Figura 57 – Espaço da BIP em 2013 e 2016



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

As falas da coordenadora são particularmente elucidativas nesse sentido, ao afirmar que “o espaço tem uma função incrível [...] chamar atenção da criança para adquirir um conhecimento antes da leitura” e que “o espaço [...] ele toma forma [...] o espaço é estratégico” (Coordenadora do CELLIJ). Tais afirmações indicam a emergência de uma consciência pedagógica sobre a espacialidade, compreendida não apenas como suporte, mas como instância que antecede, orienta e potencializa o processo de leitura.

Nesse contexto, o chamado “Corredor de Inferência” se consolida como um dos principais dispositivos dessa fase. Descrito como “tátil, literário [...] sempre lúdico” (Coordenadora do CELLIJ), ele articula diferentes linguagens e modalidades de interação, configurando um percurso que convoca o leitor a interpretar, antecipar e construir sentidos antes do contato direto com o texto. Como explicitam Souza e Motoyama, “os visitantes são recepcionados no que chamamos de ‘corredor das inferências’” (Souza; Motoyama, 2019, p. 63), o que confirma a espacialização consciente de estratégias voltadas à ativação de conhecimentos prévios e à ampliação interpretativa. O espaço, aqui, não apenas ambienta, mas estrutura a própria lógica da mediação.

Figura 58 – Corredor da Inferência 2013, 2016 e 2017



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

Além disso, a espacialidade passa a assumir funções ampliadas, ultrapassando a mediação imediata da leitura. A afirmação de que “o espaço pode ensinar a usar uma biblioteca” (Coordenadora do CELLIJ) comprova a incorporação de uma dimensão formativa voltada à apropriação do acervo e ao desenvolvimento da autonomia do leitor. Tal deslocamento articula-se à reformulação pedagógica descrita por Souza e Motoyama ao afirmarem que “todos os espaços são utilizados como mediadores de leitura fazendo com que os ouvintes interajam com o texto também no espaço físico do Centro” (Souza; Motoyama, 2019, p. 62). O ambiente torna-se, assim, lugar de aprendizagem de práticas leitoras, orientando modos de circulação, escolha e uso dos livros.

Paralelamente, mantém-se - agora de forma integrada - a dimensão afetiva da espacialidade. O reconhecimento de que “o acolhimento [...] fazia o aluno preferir ficar no CELLIJ” (Coordenadora do CELLIJ) indica que o espaço continua operando na produção de vínculo e pertencimento, mas articulado a uma intencionalidade mais ampla. Como já apontavam Souza e Motoyama, a preocupação consistia em construir “um ambiente aconchegante para possibilitar o livre acesso dos alunos aos materiais de leitura” (Souza; Motoyama, 2019, p. 59). A permanência dos sujeitos deixa, assim, de ser apenas efeito espontâneo e passa a ser compreendida como resultado de uma organização deliberada.

Desse modo, a Terceira Fase simboliza a consolidação do espaço como dispositivo formativo, no qual dimensões cognitivas, sensoriais, simbólicas e afetivas se articulam de maneira integrada. A espacialidade não apenas sustenta ou potencializa a mediação, mas passa a constituí-la, organizando percursos, antecipando sentidos e orientando práticas leitoras.



Parecia um lugar mágico [...] todos aqueles livros ali, na nossa altura [...] intencionalmente para ser na altura das crianças [...] mesas coloridas, quadros nas paredes [...] um ambiente mais alegre, arejado [...] na sala de contação [...] com os tatames [...] um lugar aconchegante [...] acolhedor [...] onde as crianças e o contador podiam ficar ali conversando na roda. (Cellijete B.A.)

A ênfase na acessibilidade - “livros na altura das crianças” - explicita um dos princípios já sistematizados na Terceira Fase: o espaço é organizado a partir do leitor. Como registram Souza e Motoyama, buscava-se garantir “livre acesso dos alunos aos materiais de leitura [...] rodeados com livros em mesas adequadas ao tamanho deles” (Souza; Motoyama, 2019, p. 59). Diferentemente das fases anteriores, em que essa adequação emergia de forma progressiva, aqui ela aparece como dado consolidado, revelando uma intencionalidade plenamente incorporada à estrutura do ambiente.

Figura 59 – Organização do espaço para a experiência estética em 2012



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

Associada a essa dimensão, destaca-se a integração entre elementos materiais e experiência estética. A combinação de cores, mobiliário, disposição dos livros e organização dos espaços, incluindo a sala de contação com tatames, não apenas compõe o ambiente, mas produz uma ambientação simultaneamente “mágica”, “aconchegante” e “acolhedora”. Tal configuração articula-se ao movimento descrito por Souza e Motoyama, segundo os quais “mensalmente, este local é redecorado, de acordo com um tema escolhido pela equipe do CELLIJ” (Souza; Motoyama, 2019, p. 60). O espaço, nesse sentido, opera na articulação entre o sensível e o simbólico, intensificando a experiência leitora.

Outro aspecto relevante refere-se à configuração do espaço como lugar de interação. A referência à roda de conversa reforça que o ambiente não apenas favorece o acesso aos livros, mas organiza formas de encontro entre leitores e mediadores. O espaço, assim, estrutura práticas, sustentando dinâmicas de escuta, troca e construção coletiva de sentidos, em consonância com a reorganização metodológica que passou a articular contação e estratégias metacognitivas de leitura (Souza; Motoyama, 2019, p. 62).



Desse modo, a fala da Cellijete B.A. sintetiza o nível de elaboração alcançado na Terceira Fase: a espacialidade se apresenta como resultado de uma organização intencional que integra acessibilidade, ambientação e interação, produzindo um ambiente que não apenas acolhe, mas orienta e qualifica a experiência de leitura.

Ao aprofundar os efeitos da ambientação na relação com a leitura, a fala da Cellijete B.A. explicita de forma clara o papel do espaço na organização das práticas e dos comportamentos leitores:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Estar num lugar onde se destaca o livro como algo importante muda a postura das pessoas [...] os livros estão organizados, pensados para estarem em destaque [...] isso muda a dinâmica [...] a dispersão ou não [...] o ambiente te leva a olhar para quem está narrando ou para os livros [...] isso influencia em como eles vão se comportar ali.” (Cellijete B.A.)</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A ênfase na ideia de que o espaço “destaca o livro como algo importante” revela um nível avançado de intencionalidade: o ambiente passa a comunicar valores e orientar expectativas. Não se trata apenas de disponibilizar livros, mas de organizá-los de modo a instituir a leitura como prática central naquele espaço. Tal perspectiva converge com a formulação de Souza e Motoyama de que o espaço deve “acolher leitores e livros” (Souza; Motoyama, 2019, p. 59), reforçando que a espacialidade se constitui como princípio organizador da experiência leitora. Nesse sentido, ela opera como dispositivo normativo, regulando a atenção, a concentração e as formas de participação dos sujeitos.

Essa dimensão se amplia quando a participante contrapõe ambientes não organizados para a leitura - “com muita informação” e sem direcionamento - a um espaço em que “já se espera que vai acontecer uma atividade de leitura”. O ambiente, portanto, antecipa a prática, produzindo um enquadramento que favorece o engajamento e reduz a dispersão. O espaço não apenas acolhe a atividade, mas a orienta.

Paralelamente, a fala indica a articulação entre organização do acervo e autonomia do leitor. A possibilidade de localizar livros por meio do sistema da biblioteca, aliada à disposição acessível das estantes, é descrita como elemento que “facilitava encontrar o livro e consequentemente ler”. A espacialidade incorpora, aqui, uma dimensão técnica e funcional, ensinando modos de uso do acervo e promovendo independência na relação com os livros, tal como registrado por Souza e Motoyama ao afirmarem que o ambiente foi pensado para possibilitar “livre acesso dos alunos aos materiais de leitura” (Souza; Motoyama, 2019, p. 59).

No que se refere à ambientação, destaca-se a integração entre elementos simbólicos e experiência narrativa. A presença de quadros, personagens e objetos - como a “fada

madrinha”, painéis temáticos e elementos específicos das histórias - sinaliza uma organização que dialoga diretamente com os conteúdos trabalhados. Como apontam Souza e Motoyama, a sala é continuamente redecorada para que os leitores possam interagir com a literatura por meio de experiências práticas e táteis (Souza; Motoyama, 2019, p. 60). A ambientação, assim, não apenas decora, mas constrói um campo de significação que prolonga e intensifica a narrativa.

Esses elementos, desse modo, contribuem para a memória da leitura: “a criança vai se lembrar não só da história, mas desses elementos também [...] que vão ajudar ela a lembrar da história”. O espaço atua, portanto, na fixação da experiência, funcionando como suporte material da memória leitora e ampliando os efeitos da mediação para além do instante da contação.

Desse modo, a fala da Cellijete B.A. indica que, na Terceira Fase, a espacialidade opera de forma integrada como dispositivo que organiza, orienta e prolonga a experiência de leitura. Ao articular organização, ambientação e acervo, o espaço não apenas influencia, mas estrutura a relação dos sujeitos com os livros e com a própria prática leitora.

Figura 60 - Contação de histórias com Helen Favareto na sala de contação do CELLIJ



Fonte: Arquivo cedido por Helen Favareto para a pesquisa, 2025

A projeção elaborada pela Cellijete B.A. comprova uma maturidade teórico-prática alcançada na Terceira Fase, na qual o espaço deixa de ser apenas vivido ou intuitivamente organizado para ser concebido como arquitetura intencional da mediação. Tal elaboração dialoga diretamente com o movimento descrito por Souza e Motoyama ao afirmarem que, já nas novas instalações, “o grupo de alunos contadores de história [...] começou a trabalhar para explorar as possibilidades da contação de histórias em um ambiente previamente preparado para tal” (2019, p. 58). Trata-se da passagem de uma espacialidade adaptada para uma espacialidade projetada, na qual a organização do ambiente se torna princípio constitutivo da prática.

Essa compreensão se aprofunda quando o espaço passa a ser pensado como circuito articulado de experiências, desde a recepção até a despedida, em uma lógica na qual “todos os espaços são utilizados como mediadores de leitura” (Souza; Motoyama, 2019, p. 62). A própria constituição de um ambiente “aconchegante para possibilitar o livre acesso dos alunos aos materiais de leitura” (Souza; Motoyama, 2019, p. 59) revela a consolidação de uma intencionalidade que integra acolhimento, circulação e autonomia leitora como dimensões indissociáveis da formação.

A criação de dispositivos como o “corredor das inferências”, concebido para acionar conhecimentos prévios e antecipar sentidos (Souza; Motoyama, 2019, p. 63), explicita a sistematização dessa racionalidade espacial. Como já indicavam as transformações iniciadas a partir de 2009, quando a contação passa a incorporar estratégias voltadas à ampliação do repertório e à compreensão textual (Souza; Motoyama, 2019, p. 60), o ambiente deixa de operar apenas como cenário sensível e passa a constituir-se como técnica pedagógica orientada à produção de sentidos.

Desse modo, a Terceira Fase consolida a espacialidade como dispositivo formativo plenamente estruturado. Organização, ambientação, acervo e circulação deixam de constituir dimensões acessórias para se afirmarem como operadores centrais da mediação. O espaço torna-se, assim, instância que ensina, orienta, provoca, acolhe e prolonga a experiência leitora, comprovando que, no CELLIJ, a formação de leitores não se realiza apenas na relação entre mediador e texto, mas na configuração intencional da própria espacialidade como prática pedagógica.

Eu levaria tudo do CELLIJ [...] mas com certeza o acervo [...] não era aleatório [...] era selecionado [...] por profissionais [...] um acervo riquíssimo [...] desde livros teóricos até livros para bebês [...] prateleiras baixas [...] autonomia [...] uma bibliotecária [...] a sala de contação [...] com tatames e puffs [...] o data show [...] o corredor da inferência [...] um portal mágico [...] e a cultura do CELLIJ.” (Cellijete B.A.)

A centralidade atribuída ao acervo, descrito como “imprescindível” e resultado de seleção qualificada, comprova que, na Terceira Fase, a espacialidade passa a incorporar de forma indissociável a dimensão de curadoria. O espaço não se limita à organização física, mas se constitui também pela qualidade, diversidade e intencionalidade dos materiais que disponibiliza, articulando livros teóricos e literários, diferentes suportes e múltiplas linguagens. Como observa Chartier, as formas materiais de inscrição e circulação dos textos participam

diretamente da produção de sentidos, uma vez que “não existe texto fora do suporte que o dá a ler” (1998, p. 127), de modo que a configuração do acervo integra a própria experiência leitora.

Associada a essa dimensão, destaca-se a ênfase na gestão e organização do acervo, com a presença de profissionais especializados e sistemas que garantem sua manutenção e acessibilidade. A referência à bibliotecária e à organização das estantes indica que o funcionamento do espaço depende de uma estrutura que sustenta a mediação, revelando a integração entre espacialidade, gestão e prática pedagógica.

Figura 61 – Apresentação da BIP pela auxiliar de biblioteca do CELLIJ em 2016



Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A acessibilidade e a autonomia do leitor aparecem novamente como princípios estruturantes, especialmente na valorização das “prateleiras baixas” e da possibilidade de escolha e circulação livre pelos livros. O espaço é concebido a partir do usuário, favorecendo práticas de exploração, seleção e apropriação do acervo. Nessa perspectiva, a organização espacial favorece aquilo que Colomer compreende como inserção ativa da criança em uma comunidade leitora, na qual a proximidade física com os livros amplia as possibilidades de apropriação cultural (2007, p. 91).

No que se refere à ambientação, a fala reafirma a importância de elementos que produzem experiência, como a sala de contação com tatames e puffs, o uso de recursos multimodais - como o teatro de sombras - e a construção de atmosferas por meio de cores e organização do ambiente. Esses elementos indicam que a mediação se realiza em múltiplos níveis, articulando linguagem verbal, visual e sensorial. Tal configuração aproxima-se do que Michèle Petit identifica como condições simbólicas que tornam possível ao sujeito “habitar poeticamente um espaço” (2009, p. 63), favorecendo vínculos duradouros com a leitura.

A incorporação do “Corredor da Inferência” é particularmente significativa, descrita como “portal mágico”, o que comprova sua consolidação como dispositivo estruturante da mediação. O espaço, aqui, não apenas organiza ou ambienta, mas institui percursos interpretativos, antecipando e orientando a construção de sentidos. Como explicitam Souza e Motoyama, trata-se de um percurso concebido para acionar conhecimentos prévios e instaurar disposições interpretativas antes mesmo do contato direto com o texto (2019, p. 63), comprovando a espacialidade como técnica pedagógica sistematizada.

Por fim, a referência à “cultura do CELLIJ” sintetiza o nível de elaboração alcançado: o espaço não é concebido apenas como conjunto de elementos físicos, mas como expressão de uma lógica formativa que articula acervo, mediação, organização e valores. Nessa direção, Milton Santos compreende o espaço como instância social portadora de intencionalidades e práticas historicamente sedimentadas (2008, p. 63), perspectiva que permite reconhecer a espacialidade do CELLIJ como materialização concreta de uma cultura leitora institucional.

Figura 62 – Sede física do CELLIJ em 2015



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

Desse modo, a Terceira Fase consolida o espaço do CELLIJ como modelo de espacialidade mediadora, no qual diferentes dimensões - acervo, organização, ambientação, mediação e gestão - se articulam de forma sistematizada. O ambiente deixa de ser apenas contexto das práticas e se afirma como estrutura que as orienta, sustenta e potencializa. Ao atingir esse nível de elaboração, o espaço não apenas forma leitores e mediadores, mas se

constitui como referência para a construção de outros ambientes de leitura, evidenciando sua função paradigmática. É a partir dessa consolidação que se torna possível sintetizar, de forma comparativa, os modos de configuração da espacialidade ao longo das três fases do CELLIJ.

Quadro 38 – O espaço como mediador da leitura no CELLIJ: análise comparativa das três fases

| <b>Fase do CELLIJ</b>                             | <b>Configuração do espaço</b>                                                                          | <b>Estatuto do espaço na mediação</b>                     | <b>Elementos estruturantes</b>                                                                                                                                                                                                                         | <b>Efeitos na formação do leitor e do mediador</b>                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Primeira Fase</b><br>(implantação)             | Espaço improvisado, itinerante ou adaptado; ausência de estrutura própria e de organização sistemática | Espaço como suporte circunstancial das práticas           | Uso de espaços disponíveis (escolas, salas, subsolo da biblioteca); acervo reduzido e descentralizado; ambientação pontual e não sistematizada                                                                                                         | Acolhimento inicial e viabilização do encontro com a leitura; mediação centrada na ação do sujeito; baixa autonomia do leitor; espaço não reconhecido como elemento formativo                                   |
| <b>Segunda Fase</b><br>(transição e estruturação) | Espaço em processo de organização; emergência de ambientação e recursos mediadores                     | Espaço como mediador implícito e intuitivo                | Introdução de elementos táteis e temáticos; ambientação lúdica; organização inicial do acervo; surgimento de dispositivos como o “corredor de inferência”; planejamento ainda não sistematizado teoricamente                                           | Ampliação do envolvimento e da experiência sensorial; antecipação de sentidos; fortalecimento da mediação; início da compreensão do espaço como participante do processo leitor                                 |
| <b>Terceira Fase</b><br>(consolidação)            | Espaço estruturado, intencional e integrado; organização sistemática e especializada                   | Espaço como dispositivo formativo e mediador estruturante | Acervo qualificado e curado; organização acessível (estantes baixas); ambientação temática e dinâmica; dispositivos consolidados (corredor de inferência); integração entre mediação, gestão e uso do espaço; presença de profissionais especializados | Formação de leitores autônomos e mediadores qualificados; desenvolvimento de práticas leitoras sustentadas; construção de vínculos afetivos com a leitura; espaço como referência formativa e modelo replicável |

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2026.

O quadro comprova um movimento progressivo de complexificação da espacialidade, que transita de condição circunstancial para dispositivo formativo estruturado. Ao longo das três fases, observa-se a incorporação gradual de organização, ambientação, acervo e intencionalidade pedagógica, culminando na consolidação do espaço como instância mediadora da leitura. Tal percurso demonstra que, no CELLIJ, a formação leitora não se realiza exclusivamente pela ação dos mediadores, mas pela articulação entre práticas e configuração espacial, que se afirma como dimensão constitutiva do processo formativo.

O percurso analítico desenvolvido neste capítulo permite afirmar que o espaço físico do CELLIJ não constitui dimensão acessória, mas elemento estruturante da mediação da leitura e da formação de leitores. A análise evidenciou um processo de progressiva sistematização da espacialidade, que se desloca de uma condição improvisada e circunstancial para uma configuração intencional, integrada e pedagogicamente orientada. Não se trata apenas de uma transformação material, mas de uma alteração de estatuto: o espaço deixa de operar como suporte para constituir-se como dispositivo formativo.

Os dados provenientes dos questionários e entrevistas demonstram convergência consistente quanto à centralidade do ambiente na organização das práticas leitoras. A articulação entre acervo, acessibilidade, ambientação e dispositivos mediadores configura um sistema capaz de antecipar sentidos, orientar comportamentos, sustentar interações e prolongar a experiência de leitura. Nesse contexto, a disposição dos livros, a produção de ambientações temáticas e a incorporação de recursos como o Corredor de Inferência destacam que o espaço ensina modos de ler, escolher, permanecer e relacionar-se com os textos.

A espacialidade revelou-se igualmente constitutiva da formação dos mediadores. Ao experienciar um ambiente intencionalmente organizado para a leitura, os sujeitos não apenas desenvolvem práticas, mas elaboram compreensões transferíveis a outros contextos educativos. O CELLIJ, assim, produz não apenas leitores e mediadores, mas uma racionalidade espacial de mediação, na qual ambiente, acervo, gestão e prática pedagógica se articulam de forma indissociável.

Conclui-se, portanto, que a contribuição do espaço físico para a formação de leitores reside em sua capacidade de operar como instância mediadora plena. Ao integrar dimensões cognitivas, estéticas, afetivas e organizacionais, o ambiente não apenas potencializa a leitura, mas a estrutura como experiência situada e formativamente sustentada. Nesse contexto, a mediação deixa de restringir-se à ação do sujeito mediador e se materializa na própria configuração espacial, cuja intencionalidade transforma o ato de ler em prática culturalmente orientada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRAJETÓRIAS DE MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO LEITORA NO CELLIJ**

Investigar o CELLIJ ao longo de seus vinte e cinco anos de existência significou mais do que reconstituir a história de uma instituição dedicada à leitura literária. Significou acompanhar os vestígios de uma experiência formativa que, ao atravessar sujeitos, práticas, espaços e tempos distintos, foi produzindo modos singulares de relação com a literatura, com a docência e com a própria ideia de formação. Ao propor-se a analisar como o ato de contar histórias foi ofertado no CELLIJ desde sua criação, em 1996, esta tese buscou compreender de que modo uma experiência institucional situada foi capaz de constituir uma forma própria de mediação literária, cujos efeitos ultrapassam a temporalidade de sua realização e permanecem inscritos na memória leitora, na constituição profissional e na circulação ampliada da cultura escrita.

Responder à questão que orientou esta investigação - compreender como o CELLIJ contribuiu para a formação de mediadores de leitura a partir das práticas de contação de histórias - exigiu um percurso metodológico atento à espessura histórica e simbólica do objeto investigado. A articulação entre pesquisa documental, análise de conteúdo, questionários, entrevistas e triangulação metodológica permitiu apreender o CELLIJ não como uma sucessão de ações isoladas, mas como uma tessitura formativa na qual memória institucional, experiência estética e elaboração teórica se entrelaçam de maneira indissociável. Mais do que descrever práticas, o movimento analítico buscou compreender os sentidos que as sustentam e os deslocamentos que produziram.

Os resultados permitem afirmar que o CELLIJ ultrapassou a condição de espaço extensionista voltado à promoção de atividades de leitura, afirmando-se como núcleo de formação leitora no qual ensino, pesquisa e extensão se articulam como experiência viva de produção de conhecimento. Ao longo de suas diferentes fases, o Centro consolidou uma dinâmica própria de formação sustentada pela reciprocidade entre estudo teórico, experimentação pedagógica, fruição estética e reflexão coletiva. Nesse processo, a leitura literária deixou de ocupar um lugar periférico ou instrumental para afirmar-se como experiência cultural complexa, capaz de formar leitores ao mesmo tempo em que forma mediadores.

No que se refere ao ato de contar histórias, a investigação demonstrou que sua prática, no âmbito do CELLIJ, foi progressivamente deslocada de uma compreensão centrada na oralidade performática para uma concepção ampliada de mediação literária, incluindo principalmente as estratégias de compreensão leitora. A narração, sem perder sua potência



estética e sensível, passou a articular-se ao planejamento, à intencionalidade pedagógica e às estratégias de construção de sentidos. Esse amadurecimento revela a constituição de uma prática teoricamente orientada, na qual literatura, escuta, imaginação, diálogo e compreensão leitora passam a operar como dimensões mutuamente constitutivas. Contar histórias, nesse horizonte, deixa de ser apenas narrar: torna-se instaurar condições para que o texto literário aconteça como experiência partilhada.

A formação do mediador de leitura revelou-se como um processo de constituição identitária sustentado pela imersão continuada em práticas de leitura mediada. A experiência no CELLIJ evidenciou que esse mediador não se forma pela simples apropriação técnica de práticas de ensino ou de modos de contar histórias, mas por um deslocamento mais profundo na própria relação com a literatura. Ler, narrar, escutar, planejar e refletir coletivamente configuram um movimento formativo no qual o licenciando se constitui, simultaneamente, como leitor e como docente. Nesse percurso, a profissionalização não se dissocia da experiência estética; ao contrário, é nela que encontra uma de suas condições fundantes. Forma-se mediador aquele que, afetado pela literatura, aprende também a criar condições para que outros possam habitá-la.

A investigação demonstrou igualmente que essa experiência formativa não se restringe à ação direta dos sujeitos, mas se materializa na própria espacialidade. O CELLIJ revelou que o espaço de leitura não é mero suporte físico para práticas previamente definidas; ele próprio participa da mediação. A organização do acervo, a ambientação, a disposição dos objetos, a circulação dos corpos e a atmosfera estética constituem uma intencionalidade pedagógica materializada espacialmente que orienta gestos de aproximação, permanência e encontro com o texto literário. O espaço, assim, inscreve pedagogicamente uma determinada compreensão de leitura: não como tarefa, mas como experiência cultural situada, sensível e relacional.

Essas dimensões - contação de histórias, formação do mediador e espacialidade leitora - não operam de modo fragmentado. Constituem um tecido formativo no qual práticas, saberes, vínculos e condições institucionais se sustentam reciprocamente. É precisamente dessa articulação que emerge a singularidade histórica do CELLIJ. Sua força não reside em um modelo fechado de intervenção, tampouco em um conjunto replicável de procedimentos, mas na capacidade de instituir um ecossistema cultural de leitura no qual a formação acontece como experiência compartilhada e permanentemente recriada.

Os depoimentos das Cellijetes confirmam a permanência dessa experiência para além do tempo institucional. As narrativas analisadas evidenciam que o CELLIJ continua

operando como memória ativa, reaparecendo na constituição das práticas docentes, na ampliação do repertório leitor, na criação de novos projetos de mediação e na relação sensível com a literatura cultivada ao longo da vida. Tal permanência revela que certos processos formativos não se encerram quando termina a experiência formal que os produziu; eles seguem reverberando como disposição ética, estética e pedagógica diante do mundo.

É nesse sentido que esta tese propõe compreender o CELLIJ como uma experiência histórica singular, capaz de oferecer princípios orientadores para o campo da mediação literária. Não se trata de um modelo a ser reproduzido, mas de um horizonte conceitual que tensiona compreensões instrumentalizadas da leitura e reafirma sua dimensão estética, relacional e formadora. Nesse percurso, é fundamental reconhecer que tais princípios não emergem de forma abstrata ou espontânea, mas são constituídos a partir de uma intencionalidade pedagógica e estética encarnada em uma trajetória de trabalho. Há, nesse processo, a atuação de uma idealizadora que, enquanto leitora literária e contadora de histórias, sustenta a convicção de que o espaço também educa e media a leitura. A própria história do CELLIJ se entrelaça a essa presença, de modo que projeto e sujeito se constituem de forma indissociável, sem que isso elimine o caráter coletivo, formativo e institucional da experiência. A centralidade do texto literário, a institucionalização da contação de histórias, a leitura em voz alta, a organização estética dos espaços, a formação sustentada na tríade prática-leitura-reflexão e a constituição de vínculos colaborativos configuram, assim, menos um protocolo metodológico do que uma ética da mediação.

Ao final deste percurso, torna-se possível afirmar que a principal contribuição do CELLIJ para o campo da leitura literária consiste em demonstrar que formar leitores exige mais do que ensinar técnicas de interpretação ou assegurar a circulação material do livro. Exige construir condições materiais, simbólicas e afetivas para que a literatura possa ser vivida como experiência transformadora.

Mais do que registrar a história de um Centro, esta investigação permitiu acompanhar o modo como a literatura, quando sustentada por práticas de mediação sensíveis e teoricamente comprometidas, é capaz de produzir deslocamentos duradouros nas formas de ler, ensinar e existir.

Porque, ao fim, talvez seja precisamente isso que o CELLIJ tenha ensinado ao longo de sua trajetória: que formar leitores não é conduzi-los a um destino previamente traçado, mas abrir, entre a voz que narra e a escuta que acolhe, o espaço delicado onde novas formas de habitar o mundo podem começar.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 10 de janeiro de 2001, p. 128. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2010.172-2001?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.172-2001?OpenDocument) Acesso em: junho de 2023.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, de 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em: junho de 2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Ed. Extra. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: junho de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Seção 1, p. 49. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-7-de-18-de-dezembro-de-2018-55877677> Acesso em: 24/05/2023.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, V. T. de. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11.

AGUIAR, V. T. de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.

AGUIAR, V. T. **Era uma vez na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AMADO, J.. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

AMADO, J.; COSTA, A. P.; CRUSOÉ, N. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 49, p. 51-54, maio. 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427>. Acesso em: 30 setembro 2018.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51- 64, jul. 2001.

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

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In; ARENA, D. B. ; GIROTTO, C G. G. S.; SOUZA, R. J. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

ARENA, D. B. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 137 – 1155.

ARIOSI, C. M. F.; BARBOSA, G. A. da S.; NETO, I. A. M. Onde ler em voz alta: preparando o ambiente mediador. In: GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. de (org.) **Literatura e Educação infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

AZEVEDO, R. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n. 27, p. 29 - 33, maio/jun. 1999.

BAJARD, E. **Ler e dizer**: Compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2005.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BALÇA, Â.; SOUZA, R. J. de (org.). **Leitura e literatura na escola e na biblioteca**: caminhos e desafios. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução RETO, L. A.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATISTA, J. L. da S. **O papel do professor coordenador na formação de professores leitores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2014.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BEHLAU M.; PONTES P. **Higiene vocal**: cuidando da voz. 2a ed. São Paulo: Revinter; 1999.

BELÃO, V. K.; SOUZA, R. J.; SANTOS, A. L. G. Um convite ao teatro da leitura: histórias para ler brincando. In: SOUZA, R. J. de; Motoyama, J. F. M.; Silva, V. S. da; Vagula V. K. B. (Org.). **A Arte narrativa na infância**: práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 57-66.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. p. 197 - 221.

BENJAMIN, W.. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BETTELHEIM, BRUNO. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16a Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20 - 28, 2002.

BORELLA, T. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural**: contribuições de práticas literárias na primeira infância. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

BOSI, A. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRANDAO, C. L.; SOUZA, R. J. **Reflexões sobre o PNLD** - alfabetização na idade certa (2013): literatura nas salas de alfabetização. *Educação em Análise*, v. 1, p. 21-36, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Institui as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014** (Plano Nacional de Educação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br> . Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 70 de 29 de março de 2012. Senado Federal. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_29.03.2012/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/CON1988.pdf) . Acesso em: junho de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) . Acesso em: 16 maio 2023.

BRITO, L. P. L. Leitura e política. In: EVANGELISTA, A. A.; BRANDÃO, H. B.; MACHADO, M. Z. V. (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRITTO, L. P. L. Leitura e formação na educação escolar: algumas considerações inevitáveis. In: SOUZA, R. J. de. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 187-218.

BUSATTO, C. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CADERMATORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: brasiliense, 1991.

CALVINO, ITALO. **Por que ler os clássicos**. tradução: Nilson Moulin. 2º edição. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 1993.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**: vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades. 1995.

CARNEIRO, A. P. **Hora da leitura**: mediação e formação de leitores literários. 2020. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP. Presidente Prudente, 2020.

CARNEIRO, A. P.; CAMPOS, C. de A.; CORTEZ., M. Um convite ao leitor: a contação de história e a proferição de texto literário. In: SOUZA, R. J. de.; GIROTTI, C. G. S. (org.) **A criança e a literatura infantil**: práticas para incentivar a leitura. Presidente Prudente, SP: CdeA campos Editora, 2022.

CARNEIRO, ANA PAULA. **Clube de leitura para as infâncias: mediação, circulação e criação dos livros para as infâncias**. 2025. T.C.C. (Pós-Graduação Lato Sensu) - FACONNECT E A CASA TOMBADA, São Paulo, 2025.

CASAGRANDE, V. H.; SOUZA, R. J. de. Uma experiência de contação de história na creche. In: **8º Congresso de Extensão Universitária da UNESP**, 2015, Presidente Prudente. Anais do 8º Congresso de Extensão Universitária da UNESP. Presidente Prudente: PROEX/UNESP, 2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, nº 7, p. 251-266, 2011.

CHAMBERS, A. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa. Tradução Juliana Chiereto Pedro. São Paulo: Cortez, 2023.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CIRINO, D. B. **Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE**: apropriação dos acervos nas escolas municipais de Ipameri-GO. 2015. Orientadora: Selma Martines Peres. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2015.

COELHO, B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, N. N.. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

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

COLOMER, TERESA. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Editora Global, 2017.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista do Centro em Educação UFSM**,

COSSON, R. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, set/dez. 2015, p. 161-173.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, R; SOUZA, R. J. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação**: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, V. G.; DUTRA, L. e F. Hora do conto: atividade pedagógica que estimula o gosto pela leitura. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v. 7, p. 1-7, jan./jun. 2008.

DURAND, JANINE; GERBOVIC, LUCIANA. **Clubes de leitura**: uma aposta nas pequenas revoluções. São Paulo: Solisluna Editora, 2024.

ECO, U. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas, Tradução. Giovanni Cutolo, São Paulo: Perspectiva, 2005.

FEBA, B. L. T. (Org.) ; SOUZA, R. J. (Org.) . **Leitura Literária na Escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FEBA, B. L. T.; ARIOSI, C. M. F.; VALENTE, M. S. A biblioteca como espaço de mediação de leitura. In: FEBA, B. L. T.; SOUZA, R. J. (org.). **Mediação de leitura**: espaços e perspectivas na formação docente. Tubarão: Ed. Copirt, 2017, p. 45 – 67.

FERREIRA, E. A. G. R. A leitura dialógica como elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. In: SOUZA, R. J. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009. p. 19 - 48.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. In: **Educação & Sociedade**, vol. 23, nº 79, Agosto/2002, pp. 257-272.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERRO, M. C.; JORGE, M. A.; SOUZA, R., J. de. A “Hora do Conto” e a formação do leitor. **Anais do 16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil**. Relatos de experiência. Unicamp – Campinas/SP, 2007.

FORPROEX Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FURTADO, T. F.; DEBUS, E. O lugar da literatura na organização de espaços e tempos nas instituições de educação infantil. In: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. (org.). **Travessias e travessuras na literatura infantil e juvenil: (trans)formação de leitores**. Tubarão (SC); Copiart, 2018.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave**. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set. /dez. 2006.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 245-270.

GIRARDELLO, G. **Uma clareira no bosque: contar histórias na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SILVA, J. R. M. da; SOUZA R. J. de; SOUZA S. P. de. Formação do leitor: projeto educativo e constituição humana. **Leitura: teoria & prática** (suplemento), n.58, jun. 2012.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, R. J. de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: Uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe 10**. [www.revistaalabe.com] DOI 10.15645/Alabe.2014.10.1



GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de (Org.).

**Literatura e Educação Infantil:** livros, imagens e práticas de leitura. Campinas: Mercado das Letras.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J.; SILVA, J. R. M. Educação Literária e formação de leitores: daleitura 'em si' para leitura 'para si'. **Ensino em Re-vista** (UFU. Impresso), v. 19, p. 194-214, 2012.

GIROTTTO, C. G. S. Literatura na infância: a criança, o livro e capacidade de ler. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 34-52, set./dez. 2015.

GIROTTTO, C; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. (2010) IN: **ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

GOODSON, I. **História de vida dos professores.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HAMPÂTÉ BÂ, A. A tradição viva. In: MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M.R. **Contação de histórias:** tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 155-188.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work.** Theaching comprehension for understanding and engagement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

HERNANDES E. D. K.; SOUZA R. J. de; GOMES A. A. Diálogos entre políticas públicas e a formação de professores leitores. **Poiésis**, Tubarão. v.10, n.18, p. 401 - 416, Jun/Dez 2016.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil.** São Paulo: Cosac Naify. 2010.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras.** Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. L. R. dos; BASÍLIO, D., R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.3, p. 427- 444, set./dez. 2007.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura:** Teoria e Prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KRAMER, S. **Autoria e autorização:** questões éticas na pesquisa com crianças. In: Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: editora Ática S.A. 1993.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil brasileira: histórias e histórias**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEAL, E. S. **A Hora do Conto na Sala de Leitura**. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, Curso de Pedagogia 3º ano. Presidente Prudente, dezembro 1999.

LIMA, J. C. de; PERINELLI, J. L. G.; SEGABINAZI, D. M. As aventuras de bambolina: projeto de leitura que une família e escola. In: TAVARES, M.; SEGABINAZI, D. M.; SOUZA, R. J. de (organizadoras). **Modos e meios de ler literatura infantil e juvenil contemporânea**. Campina Grande: EDUFPG, 2021. p. 200 – 2021. Disponível em: <https://livros.editora.ufcg.edu.br/index.php/edufcg/catalog/book/95> Acesso em: 19 set. 2025.

LINDEN, S. V. D. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Sesi-SP, 2018.

LOPES, L. M.; BARBOSA, V. M. C. Estratégias de leitura na biblioteca escolar: do espaço às práticas literárias. In: SOUSA, R. J. de; SOUZA, S. F. de; VAGULA, V. K. B. **Estratégias de leitura na escola: práticas literárias para compreensão leitora**. Presidente Prudente: Editora Educação literária, 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: editora Reviravolta, 2015.

MACIEL, A. **Cada um conta de um jeito**. Florianópolis: Cia Mafagatos, 2019.

MANZINI, E. J. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

MATOS, G. A. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2014.

MATOS, G. A.; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 4.ed. São Paulo: Global, 2016.

MEKIS, C. Pontos cardeais leitores: criação de vínculos, espaços, necessidades e atmosferas leitoras. In: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. (org.). **Travessias e travessuras na literatura infantil e juvenil**: (trans)formação de leitores. Tubarão (SC); Copiart, 2018.

MENIN, A. M. C. S.; GIROTTO, C. G. G. S.; ARENA, D. B. SOUZA, R. J.; **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MINAYO, M. C. de S.. **Ciência, Técnica e Arte**: O desafio da pesquisa. In: MINAYO. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade, 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MODESTO-SILVA, K. A. de A. **O nascimento do pequeno leitor**: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2019.

MODESTO-SILVA, K. A. DE A.; CAMPOS, C. DE A.; CARNEIRO, A. P.; CORTEZ, M. Contar e encantar: técnicas de Contação de histórias e as estratégias de leitura na educação infantil. In: FEBA, B. L. T. & SOUZA, R. J. DE (orgs). **Práticas de leitura literária na primeira infância**. Presidente Prudente, SP: Educação Literária, 2020.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de leitura em narrativas de professoras. In: MORAES, FABIANO. **Contar histórias**: a arte de brincar com as palavras: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOTA, L. F.; ARAPIRACA, M. de A. A palavra (não) silenciada da mulher contadora de histórias. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 9, n. 24, 2024, e1193. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2024>. v9.n24.e1193. Acesso em: 16 maio 2025.

MOTOYAMA, J. F. M.; VAGULA, V. K. B. Não se julga um livro pela capa: A Biblioteca escolar, seu espaço físico e suas funções. In: FEBA, B. L. T.; SOUZA, R. J. **Práticas de leitura literária na primeira infância**. Presidente Prudente: Editora Educação Literária, 2020.

NEVES, L. S.; SOUZA, R. J. de. Hora do conto na creche com A História Engatada. In: **8º Congresso de Extensão Universitária da UNESP**, 2015, Presidente Prudente. Anais do 8º Congresso de Extensão Universitária da UNESP. Presidente Prudente: PROEX/UNESP, 2015.

NIKOLAJEVA, M. **Poder, voz e subjetividade na literatura infantil**. Tradução: Camila Werner. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2023.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, A. A trama do acervo: a literatura nas bibliotecas escolares pela via do Programa Nacional Biblioteca da Escola. In: SOUZA, RENATA JUNQUEIRA de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 137 – 1155.

PAIVA, A. Estatuto literário e escola. In: EVANGELISTA, A. A.; BRANDÃO, H. B.; MACHADO, M. Z. V. (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIVA, A.; SOUZA, R. J.; CORRÊA, H. T (Org.). **Literatura e ensino Médio: Acervos, Gêneros e Práticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PETIT, M. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Trad. Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

POMMELLA, A. C. F.; TRALBACK, T. A. As contribuições da “Hora do Conto” para a formação de leitores e produtores de textos nas séries iniciais do ensino fundamental. **Anais do 17º COLE – Congresso de Leitura do Brasil**. Relatos de experiência. Unicamp – Campinas/SP, 2009.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

REVOREDO, M. **Mediadores de leitura: a participação da Família na formação de leitores – um estudo de Caso em Presidente Prudente/SP**. 2010. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) — Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP. Presidente Prudente, 2010.

REVOREDO, M. SOUZA, R. J. de. Formar leitores: mediação e espaços de leitura. In: RIBEIRO, A. I. M. (Org) **Educação contemporânea: caminhos, obstáculos e travessias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

REYS, Y. **A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

RIBEIRO, T. A. de S. S. **Papel e tela: um estudo sobre preferências das crianças, literatura infantil e narrativas televisivas**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

RIBEIRO, T. A. de S. S.; SANTOS, A. L. G. dos; SOUZA, R. J. de. Os professores dos municípios de Presidente Prudente e Marília e o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca da Escola) na formação de crianças leitoras. In: **CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Águas de Lindóia. Anais. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 6406-6418.

ROGÉRIO, C. **O livro para a infância: caminhos que se entrelaçam**. 2ª ed. São Paulo: Quatro Cantos, 2025.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, vol. 6, n. 19, pp. 37-50, Set/Dez. 2006. Santa Maria, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014, p. 39-50.

SANTOS, A. L. G. dos. **As várias Chapeuzinhos Vermelhos**: contos e recontos a partir de um 4º ano do ensino fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação – câmpus Presidente Prudente) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, L. S. **A Emília que mora em cada um de nós**: a constituição do professor-contador de histórias. 2013 164 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, P. C. D.; MOTOYAMA, J. F. M.; SOUZA, R. J. A contação de histórias no CELLIJ analisada sob a perspectiva da pedagogia freiriana. In: Simpósio Paulo Freire: atualidade de Paulo Freire frente aos desafios do século XXI, 2013, Presidente Prudente. **Anais do Simpósio Paulo Freire**: atualidade de Paulo Freire frente aos desafios do século XXI. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2013.p. 281-289.

SÃO PAULO. UNESP. Resolução Unesp nº 41/2021. **Dispõe sobre a Curricularização da Extensão Universitária nos Cursos de Graduação da Unesp**. São Paulo-SP. 31 de agosto de 2021.

SÃO PAULO. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Resolução Unesp nº 75**, de 18 de novembro de 2020. Dispõe sobre o Regimento Geral da Extensão Universitária e Cultura na Unesp. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 18 nov. 2020. Disponível em: <https://www.rosana.unesp.br/Home/administracao/secaotecnicadeapoioacademico/resolucao-75-2020---extensao-universitaria.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J. e CERISARA, A B. (org). **Crianças e Miúdos**: Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e educação. Porto. Asa. 2003.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F.. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SEGABINAZI, D. M.; SOUZA, R. J.; MACÊDO J. A. Ensino de literatura e letramento literário: As estratégias metacognitivas de leitura e a formação de leitores. **Cadernos Zygmunt Bauman**. vol. 9, num. 20, 2019.

SILVA, K. A. D. de A. M. **O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância.** 2019. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP. Presidente Prudente, 2019.

SILVA, B. C. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Editora Ática, 1999.

SILVA, E. T. da S. **Conferências sobre leitura.** Trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, K. A. de A. M.; CAMPOS, C. de A.; CARNEIRO, A. P.; CORTEZ, M. Ler ou dizer histórias: a proferição na educação infantil. In: FEBA, B. L. T.; SOUZA, R. J. **Práticas de leitura literária na primeira infância.** Presidente Prudente: Editora Educação Literária, 2020.

SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. de A.; SCORSI, R. de A. Formar leitores: desafios de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SILVA, R. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, R. J. de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 7-31, março/2001.

SISTO, CELSO. **Textos & pretextos sobre a arte de contar histórias.** 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOARES, M. B. **Alfabetização no Brasil: Estado do Conhecimento.** Brasília: INEP/REDUC, 1989.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A.; BRANDÃO, H. B.; MACHADO, M. Z. V. (organizadoras). **Escolarização da leitura literária.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 12. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista do Centro em Educação UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014, p. 39-50.

SOUZA R. J. de; LOPES, L. M.; VINHAL, T. P. Biblioteca escolar: sobre o espaço e a formação do leitor. **Ensino Em Re-Vista**, v.20, n.2, p.397-410, jul./dez. 2013.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: alternativa de formação. Manaus/AM: Universidade do Amazonas, 2000.

SOUZA, R. J. de. MOTOYAMA, J. F. M. Histórias para contar, histórias para formar: caminhos do centro de estudos em leitura e literatura infantil e juvenil (CELLIJ). In: GOULART, Ilsa do Carmo Vieira (org.). **Ler e contar histórias: das experiências profissionais às vivências pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SOUZA, R. J. de. **Projeto de construção do Centro Integrado de pesquisa (CIP)**. Presidente Prudente: Unesp, 1998.

SOUZA, R. J. de. **Sala De Leitura: Formando Pequenos Leitores** (Relato De Uma Experiência Que Deu Certo). Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v3i3.59. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/59> . Acesso em: 25 jun. 2024.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. **O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário**. Educar em Revista, v. 34, p. 95-109, 2018.

SOUZA, R. J. de; HERNANDES, E. D. K.; BALSAN S. F. de S. Espaços de formação do leitor: a leitura na sala de aula e na biblioteca escolar. **Textura**, n.35, p. 37-57, set./dez.2015.

SOUZA, R. J. de; LOPES, L. M.; VINHAL, T. P.; SANTOS, A. L. G. dos. Leal, R. M. Ações mediadoras de leitura e dinamização da biblioteca escolar: os sujeitos em foco. In: COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. de (Organizadores). **Núcleos de Ensino da Unesp - Artigos 2012**. Volume 5. Políticas Públicas e Organização Escolar. 2014. p. 6-26.

SOUZA, R. J. de; MOTOYAMA, J. F. M. A formação de leitores literários: o espaço como mediador. **Raído**, [S. l.], v. 8, n. 17, p. 155–169, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/3553> . Acesso em: 8 maio. 2024.

SOUZA, R. J. de; MOTOYAMA, J. F. M. Histórias para contar, histórias para formar: Caminhos do centro de estudos em leitura e literatura Infantil e juvenil (CELLIJ) In: GOULART, I. do C. V. (Organização). **Ler e contar histórias: das experiências profissionais às vivências pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SOUZA, R. J. de; MOTOYAMA, J. F. M.s. Contação de histórias, espaço e mediação: as experiências do CELLIJ. **Revista de Educação, Ciência e Cultura** (ISSN22236-6377). Canoas, v. 24, n. 2, 2019. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>

SOUZA, R. J. **Nas teias do saber** - ensaios sobre leitura e letramento. São Paulo, 2005.

SOUZA, R. J. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, R. J.; MARTINS N., I. A. **Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório**. Conjectura: Filosofia e Educação (UCS), v. 20, p. 221-239, 2015.

SOUZA, R. J.; MENIN, A. M. C. S. (Org.) ; SOUSA, A. C. (Org.) . **Nas teias do saber: vivências de leitura na escola**. Presidente Prudente/SP, 2006. v. 1.

SOUZA, R. J.; MOTOYAMA, J. F. M. Bebeteca: Espaço e ações para formar o leitor. **Brazilian Journal of Information Science**, v. 10, p. 25-31, 2016.

SOUZA, R. J.; SANTOS, A. M. M. C. **Andersen e as Estratégias de Leitura**: atividades práticas no cotidiano escolar. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SOUZA, R. J.; SEGABINAZI, D. M. ; MACEDO, J. A. Literatura juvenil e formação de leitores: as estratégias de leitura contribuindo para o ensino do texto literário. In: IV SINALGE, 2017, Campina Grande. **Anais IV SINALGE**. Campina Grande: Realize Eventos & Editora, 2017.

SOUZA, R. J.; SILVA, K. A. A. M. ; ARIOSI, C. M. F. A Leitura e a Função da Literatura no PNAIC: para Além do Deleite. **Educação em Revista** (UNESP. Marília), v. 17, p. 63-80, 2016.

STRINGHETTA, K. S. ; SILVA, K. A. A. M. ;MOTOYAMA, J. F. M.;SOUZA, R. J. Clarice Lispector na Educação Infantil: um relato de experiência da contação de histórias desenvolvida pelos bolsistas do CELLIJ. In: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão ENEPE, 2015, Presidente Prudente. **Anais do Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão ENEPE**. Presidente Prudente: UNOESTE, 2015. p. 1329-1329.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Guia de curricularização da Extensão universitária nos Cursos de graduação da Unesp**. São Paulo. 2021.42 páginas.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Instrução Normativa Conjunta Proec/Prograd nº 01/2022**.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Instrução Normativa PROEC e PROGRAD nº 02/2023**. São Paulo: UNESP, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Portaria UNESP nº 122**, de 11 de novembro de 2021. Diário Oficial do Estado de São Paulo, nº 216, 12 nov. 2021, p. 72. Disponível em: <https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/?base=P&numero=122&ano=2021&dataDocumento=11/11/2021> . Acesso em: 24 maio 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Resolução UNESP nº 75**, de 18 de novembro de 2020. Diário Oficial do Estado de São Paulo, nº 228, 19 nov. 2020, p. 49. Disponível em: <https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/?base=R&numero=75&ano=2020&dataDocumento=18/11/2020>. Acesso em: 24 maio 2023.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS S. C. (Coord.). **Trabalhadoras** - Análise da Feminização das Profissões e Ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013.



VIEIRA, H. de F. S. C. Letramento literário - um caminho possível. **ARREDIA**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 117–126, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/arredia/article/view/4307> . Acesso em: 30 maio. 2025.

Vygotsky, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YUNES, E. Contar para ler: A arte de contar histórias e as práticas de leitura. In: MORAES, FABIANO; GOMES, LENICE. **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez, 2012.

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

ZOCOLARO, I. D. C.; SOUZA, R. J. DE; STEVENSON, J. A. Plan and Tell. **Revista da FAEEBA**- Educação E Contemporaneidade, v. 31, p.48-68, 2022.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz**. Trad. de Amálio Pinheiro; Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, P. **Performance, Recepção, Leitura**. São Paulo, Ubu, 2005.

## APÊNDICE 1

### QUESTIONÁRIO/FORMULÁRIO GOOGLE FORMS

A senhora (ou senhor) está a ser convidada(o) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade analisar como o ato de contar histórias foi ofertado no CELLIJ (Centro de estudos em Leitura e Literatura Infantil – Maria Betty Coelho Silva) desde a sua criação em 1996, refletindo sobre suas práticas e contribuições teóricas para a formação dos bolsistas/voluntários (mediadores de leitura). Ao participar deste estudo, permitirá à pesquisadora recolher informações a partir do seu depoimento, que será utilizado de forma confidencial para fins acadêmicos, com publicação em tese.

#### BLOCO A: PERFIL DOS PARTICIPANTES

1. Gênero: ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Prefiro não dizer

2. Idade (em anos): \_\_\_\_\_

3. É atualmente professor(a)? ☐ Sim ☐ Não

4. Se sim, há quanto tempo atua como professor(a)?

☐ Menos de 5 anos

☐ Entre 6 e 10 anos

☐ Entre 11 e 15 anos

☐ Entre 16 e 20 anos

☐ Entre 21 e 25 anos

☐ Entre 26 e 30 anos

☐ Professor(a) aposentado(a)

5. Qual etapa de ensino leciona atualmente (se aplicável)?

☐ Educação Infantil

☐ Ensino Fundamental I

☐ Ensino Fundamental II

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Superior – Graduação

☐ Ensino Superior – Pós-graduação

☐ Não se aplica

6. Curso de graduação realizado na época:

☐ Arquitetura e Urbanismo

☐ Ciência da Computação

☐ Educação Física

☐ Engenharia Ambiental

☐ Engenharia Cartográfica e de Agrimensura

☐ Estatística

☐ Física

☐ Fisioterapia

☐ Geografia

☐ Matemática

☐ Pedagogia

☐ Química

7. Instituição do curso de graduação realizado na época.:

EAD (Educação a Distância)

IFSP (Instituto Federal de São Paulo)

TOLEDO Prudente Centro Universitário

UNESP/FCT (Universidade Estadual Paulista)

UNIESP (Centro Universitário de Presidente Prudente)

UNIP (Universidade Paulista)

UNOESTE (Universidade do Oeste Paulista)

OUTROS

8. Ano de conclusão:

1996

1997

1998

1999

2000

2001

2002  
2003  
2004  
2005  
2006  
2007  
2008  
2009  
2010  
2011  
2012  
2013  
2014  
2015  
2016  
2017  
2018  
2019  
2020  
2021  
2022  
2023  
2024

9. Realizou curso de pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não

10. Em qual área de pós-graduação?

- ( ) Lato sensu – especialização em educação
- ( ) Lato sensu – especialização em literatura
- ( ) Lato sensu – especialização em letras
- ( ) Lato sensu – especialização em outras áreas
- ( ) Stricto sensu – mestrado em educação
- ( ) Stricto sensu – mestrado em literatura
- ( ) Stricto sensu – mestrado em letras

- ☐ Stricto sensu – mestrado em outras áreas
- ☐ Stricto sensu – doutorado em educação
- ☐ Stricto sensu – doutorado em literatura
- ☐ Stricto sensu – doutorado em letras
- ☐ Pós-doutorado em educação
- ☐ Pós-doutorado em literatura
- ☐ Pós-doutorado em letras
- ☐ Pós-doutorado em outras áreas
- ☐ Não se aplica

11. Ano de conclusão:

12. Nome da Instituição onde cursou a pós-graduação.

13. Qual foi a sua participação no CELLIJ?

- ☐ Coordenador(a)
- ☐ Aluno(a) voluntário (a) de Pedagogia – FCT/UNESP
- ☐ Aluno(a) voluntário (a) de outras graduações – FCT/UNESP
- ☐ Professor(a) colaborador com vínculo com a FCT/UNESP
- ☐ Professor(a) colaborador com vínculo com outra universidade
- ☐ Bolsista de iniciação científica
- ☐ Bolsista de extensão
- ☐ Bolsista de Núcleo de Ensino
- ☐ Membro de grupo de pesquisa – Mestrado
- ☐ Membro de grupo de pesquisa – Doutorado
- ☐ Membro de grupo de pesquisa – Pós-doutorado
- ☐ Colaborador externo
- ☐ Colaborador docente FCT/UNESP
- ☐ Técnico
- ☐ Frequentou o CELLIJ na infância
- ☐ Outro

14. Tipo de vínculo com o CELLIJ:

- ☐ Bolsista
- ☐ Voluntário
- ☐ Colaborador
- ☐ Outro. Qual? \_\_\_\_\_

15. Quanto tempo atuou no CELLIJ?

- ☐ Menos de um ano
- ☐ Entre um a dois anos
- ☐ Entre dois a três anos
- ☐ Entre três a quatro anos
- ☐ Entre quatro anos e cinco anos
- Mais de cinco anos

15. Em quais anos participou do CELLIJ? Poderá ser marcada mais de uma alternativa.

- ☐ 1999
- ☐ 2000
- ☐ 2001
- ☐ 2002
- ☐ 2003
- ☐ 2004
- ☐ 2005
- ☐ 2006
- ☐ 2007
- ☐ 2008
- ☐ 2009
- ☐ 2010
- ☐ 2011
- ☐ 2012
- ☐ 2013
- ☐ 2014
- ☐ 2015
- ☐ 2016
- ☐ 2017
- ☐ 2018

☐ 2019

☐ 2020

☐ 2021

☐ 2022

#### BLOCO B: RELAÇÃO COM O CELLIJ

1. Como classifica a sua experiência geral no CELLIJ?

☐ Muito positiva

☐ Positiva

☐ Neutra

☐ Negativa

☐ Muito negativa

2. Justifique sua resposta para a questão anterior.

3. Quais atividades você desenvolveu no CELLIJ? (Pode selecionar mais de uma)

☐ Contação de histórias

☐ Organização de eventos

☐ Participação em grupos de estudo

☐ Leitura com crianças

☐ Produção de textos (relatórios, artigos etc.)

☐ Pesquisa científica

☐ Outra(s): \_\_\_\_\_

4. Período de participação no CELLIJ:

☐ Entre 1996 e 2005

☐ Entre 2006 e 2011

☐ Entre 2012 e 2025

5. Você recebeu bolsa durante sua participação?

☐ Sim, de iniciação científica

☐ Sim, de extensão universitária

☐ Sim, núcleo de ensino

- ☐ Sim, outra
- ☐ Não recebi bolsa

6. Você era leitora antes de entrar no CELLIJ?

- ☐ Sim, lia frequentemente
- ☐ Sim, mas com pouca frequência
- ☐ Não lia regularmente
- ☐ Não me lembro

7. Principais tipos de texto que lia antes de entrar no CELLIJ: (Pode selecionar mais de uma alternativa)

- ☐ Literatura infantil
- ☐ Literatura juvenil
- ☐ Literatura adulta
- ☐ Textos acadêmicos
- ☐ Notícias/jornal
- ☐ Outros: \_\_\_\_\_

8. Você contava histórias antes do CELLIJ?

- ☐ Sim, regularmente
- ☐ Sim, ocasionalmente
- ☐ Não

9. Para quem costumava contar histórias (antes do CELLIJ)?

- ☐ Crianças da família
- ☐ Alunos em estágio
- ☐ Não contava
- ☐ Outros: \_\_\_\_\_

10. Em que medida a contação de histórias no CELLIJ impactou a sua formação?

- ☐ Muito significativamente
- ☐ Significativamente
- ☐ Moderadamente
- ☐ Pouco



☐ Nenhum impacto

11. Justifique sua resposta para a questão anterior.

#### BLOCO C: ESTUDOS NO E A PARTIR DO CELLIJ

1. Participou de eventos promovidos ou relacionados ao CELLIJ?

- ☐ Sim, vários
- ☐ Sim, alguns
- ☐ Não participei

2. Tipos de eventos dos quais participou: (Poderá selecionar mais de uma alternativa)

- ☐ Ações em bairros ou escolas
- ☐ Congressos ou simpósios
- ☐ Semanas acadêmicas
- ☐ Saraus ou rodas de leitura
- ☐ Outro(s): \_\_\_\_\_

3. Durante sua participação, havia estudos teóricos organizados no CELLIJ?

- ☐ Sim, de forma estruturada semanalmente
- ☐ Sim, de forma estruturada quinzenalmente
- ☐ Sim, de forma estruturada mensalmente
- ☐ Sim, de forma esporádica
- ☐ Não, raramente havia estudos teóricos
- ☐ Não havia estudos teóricos
- ☐ Não me lembro

4. Principais autores ou teorias que recorda terem sido trabalhados no CELLIJ: (Resposta aberta)

5. Você publicou algum texto relacionado à sua atuação no CELLIJ?

- ☐ Sim, artigo científico
- ☐ Sim, capítulo de livro
- ☐ Sim, dissertação/tese
- ☐ Não publiquei nada relacionado

6. Caso tenha alguma publicação poderá anexá-las aqui.

7. Como eram organizadas as sessões de contação de histórias?

- ☐ Sempre havia um planejamento formal (com roteiro escrito e estruturado)
- ☐ Havia apenas um planejamento informal (acordo verbal, sem registro escrito)
- ☐ Eram realizadas de forma espontânea ou improvisada (sem planejamento prévio)
- ☐ Não sei / Não participei dessas sessões

8. Quais histórias você se recorda de ter contado durante sua participação?

(Questão aberta)

9. Caso tenha alguma foto do período que passou no CELLIJ poderá anexá-la aqui.

10. Quais recursos eram mais utilizados nas contações de histórias? (Pode selecionar mais de um)

- ☐ Álbum seriado
- ☐ Álbum sanfonado
- ☐ Avental de histórias
- ☐ Bonecos/Fantoches
- ☐ Caixa de histórias
- ☐ Cineminha
- ☐ Com desenhos
- ☐ Dobradura
- ☐ Máscaras
- ☐ Com objetos e instrumentos
- ☐ Dramatização
- ☐ Flanelógrafo
- ☐ Com gravuras
- ☐ Imantógrafo
- ☐ Com intervenção dos ouvintes
- ☐ Com o livro
- ☐ Com músicas
- ☐ Simples narrativa

- ☐ Tapete de histórias
- ☐ Teatro de sombras
- ☐ Outros: \_\_\_\_\_

11. Como você avalia o espaço físico do CELLIJ quanto à sua organização (disposição dos livros, acesso aos materiais, organização do ambiente)?

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Muito ruim

12. O ambiente físico do CELLIJ era acolhedor e estimulante à leitura?

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

13. Justifique sua resposta para a questão anterior.

14. O espaço do CELLIJ favorecia a permanência prolongada dos leitores no local?

- ☐ Sim, muito
- ☐ Sim, moderadamente
- ☐ Pouco
- ☐ Não favorecia
- ☐ Não sei responder

15. Em sua opinião, a ambientação (decoração, mobiliário, cores, iluminação, etc.) estimulava a curiosidade e o gosto pela leitura?

- ☐ Sim, plenamente
- ☐ Em parte
- ☐ Não
- ☐ Nunca reparei nisso

16. As condições do espaço (iluminação, mobiliário, ambiente físico, decoração, ornamentação) impactaram sua atuação como mediador(a) de leitura?

- ☐ Sim, de forma positiva
- ☐ Sim, de forma negativa
- ☐ Não tiveram impacto
- ☐ Não sei dizer

17. Deixe aqui um comentário sobre como o espaço físico do CELLIJ contribuiu (ou não) para a formação de leitores, a mediação de leitura ou sua própria experiência como mediador(a):  
(Resposta aberta)

18. Caso tenha alguma foto do espaço físico do CELLIJ no período em que participou do CELLIJ poderá anexá-la aqui.

#### BLOCO D: CONTRIBUIÇÕES DO CELLIJ

1. Você considera que o CELLIJ teve impacto na comunidade externa à universidade?

- ☐ Sim, grande impacto
- ☐ Sim, moderado impacto
- ☐ Pouco impacto
- ☐ Nenhum impacto
- ☐ Não sei responder

2. Após sua participação, como avalia a influência do CELLIJ na sua prática profissional?

- ☐ Influenciou profundamente
- ☐ Influenciou de forma moderada
- ☐ Influenciou pouco
- ☐ Não influenciou
- ☐ Ainda não atuo na área

3. Justifique sua resposta para a questão anterior.

4. Você utiliza alguma prática aprendida no CELLIJ em sua atuação profissional?

- ☐ Sim   ☐ Não

5. Se sim, quais práticas utiliza? (Resposta aberta)

6. Gostaria de deixar algum comentário ou compartilhar algo que não foi perguntado? (Resposta aberta)

## APÊNDICE 2

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### ABERTURA

Gostaria de agradecer por aceitar participar desta entrevista. A conversa será usada exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica e será tratada com total confidencialidade. A sua experiência no CELLIJ é valiosa para entendermos melhor como as atividades e orientações recebidas atuaram na sua formação.

#### EIXO 1: PRÁTICAS E TRAJETÓRIA NO CELLIJ (OBJETIVO GERAL)

1. Poderia descrever com mais detalhes como era sua rotina de atuação no CELLIJ? O que fazia e como fazia? Que atividades mais marcaram sua experiência?
2. Ao longo do tempo que participou, percebeu mudanças na forma como o CELLIJ organizava suas ações? Quais?
3. Como você definiria o papel do CELLIJ na sua formação como leitor(a) e educador(a)?
4. Quais experiências culturais ou formativas você vivenciou durante a sua atuação no CELLIJ? Pode contar como foram, com quem aconteceram e que impacto tiveram na sua prática?

*(Sondagens possíveis - se necessário):*

*a) Você se lembra de ter participado de contação de histórias, teatro, circo, saraus, oficinas, workshops ou outros eventos semelhantes?*

*b) Essas atividades foram promovidas diretamente pelo CELLIJ, em parceria ou em outros espaços?*

*c) Quem participou com você (colegas, professores, artistas, formadores)?*

*d) De que maneira essas experiências dialogaram com a sua formação, prática profissional ou visão sobre leitura/literatura?*

#### EIXO 2: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS (OBJETIVO ESPECÍFICO 1)

5. Como era a preparação das sessões de contação de histórias? Vocês seguiam alguma metodologia, havia passos como começo, meio, fim específicos?
6. Que teorias, autores ou textos teóricos orientavam essas práticas? Como você os utilizavam?

7. Você se lembra de alguma história ou sessão de contação marcante que gostaria de partilhar? Poderia descrever com o máximo de detalhes como ela ocorreu? O que a tornou especial?

### EIXO 3: FORMAÇÃO DO MEDIADOR DE LEITURA (OBJETIVO ESPECÍFICO 2)

8. Como sua visão sobre leitura e literatura mudou após participar do CELLIJ?
9. Que habilidades você acredita ter desenvolvido no CELLIJ que hoje utiliza na sua prática como educador(a)?
10. Você se reconhece como mediador(a) de leitura após essa experiência? Por quê?

### EIXO 4: ESPAÇO FÍSICO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR (OBJETIVO ESPECÍFICO 3)

11. Como você descreveria o espaço físico do CELLIJ? Que elementos chamavam mais sua atenção?
12. A ambientação do espaço influenciava sua relação com os livros ou com os leitores que atendia?
13. Se você fosse montar hoje um espaço como o CELLIJ, que elementos consideraria essenciais para o seu funcionamento e para a formação de leitores?  
(*Você pode considerar aspectos como o ambiente, a mediação, o acervo, a equipe, os recursos, etc.*)
14. Como você se relacionava com o acervo de literatura infantil e juvenil do CELLIJ? Você costumava ler os livros disponíveis? Levava para casa?
15. De que maneira esse contato com o acervo contribuiu (ou não) para a sua formação como leitor(a) e como mediador(a) de leitura?

### ENCERRAMENTO

16. O que da sua experiência no CELLIJ você ainda carrega na sua prática pessoal ou profissional? Há algo que você faz ou pensa hoje que veio diretamente dessa vivência?
17. Você acredita que teria se tornado um(a) profissional diferente se não tivesse passado pelo CELLIJ? Por quê?
18. Que sugestões você daria para a criação de novos projetos de mediação de leitura baseados na experiência do CELLIJ?
19. Para encerrar: há algo que ainda não foi perguntado e que você considera importante compartilhar sobre sua vivência no CELLIJ?

## APÊNDICE 3

### ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA COM A COORDENADORA DO CELLIJ

#### ABERTURA

Gostaria de agradecer por aceitar participar desta entrevista. A conversa será usada exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica e será tratada com total confidencialidade. A sua experiência no CELLIJ é valiosa para entendermos melhor como as atividades e orientações recebidas atuaram na sua formação.

“Gostaria de lhe pedir que me contasse um pouco sobre você e sobre a sua trajetória junto ao CELLIJ. Como esse espaço surgiu e se desenvolveu ao longo do tempo, que lugar ele ocupou em sua vida pessoal e profissional, e que significados teve para você. Sinta-se à vontade para narrar tudo o que lhe ocorrer - desde os princípios que orientaram a criação do CELLIJ, as práticas de contar histórias, os aportes teóricos que inspiraram esse trabalho, até o perfil dos mediadores formados e o papel do espaço físico na formação de leitores”.