Ler (literatura) combina com viver

Flávia Brocchetto Ramos
Marli Cristina Tasca Marangoni
Dúlcima Sangalli (org.)

EDUCS
PESQUISA
CAPES
OLLI
OBSERVATÓRIO DE LEITURA E LITERATURA
UCS
PPGEDU

Ler
(literatura)
combina
com
viver

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Ubiratã Rezler

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Asdrubal Falavigna

Vice-Reitora:
Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
André Felipe Streck

Pró-Reitora de Graduação:
Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:
Neide Pessin

Chefe de Gabinete:
Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:
Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

Alexandre Cortez Fernandes – Presidente
André Felipe Streck
Clovis Eduardo Malinverni da Silveira
Flávia Brocchetto Ramos
Francisco Catelli
Guilherme Brambatti Guzzo
Janaina Macke
Márcio Miranda Alves
Marcell Bocchese
Odair Camati
Odilon Giovannini Junior
Pedro Lopes da Cruz
Simone Côrte Real Barbieri – Secretária
Terciane Ângela Luchese
Vinício Cecconello

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Universitá degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales Praeeminentia Iustitia/ Peru

Juan Emmerich
Universidad Nacional de La Plata/ Argentina

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
Universidad Nacional del Centro/ Argentina

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra



EDUCS
PESQUISA

Ler (literatura) combina com viver

Flávia Brocchetto Ramos
Dúlcima Sangalli
Marli Cristina Tasca Marangoni
(org.)

EDUCS
PESQUISA

OLLI
OBSERVATÓRIO DE
LEITURA E LITERATURA

CAPES

UCS
PPGEDU

O rigor e a exatidão dos conteúdos publicados nesta obra são de responsabilidade exclusiva dos(as) seus(suas) autores(as) e organizadores(as).
© dos organizadores
1ª edição: 2026
Preparação de texto: Gimerson Ferreira Alves
Leitura de prova: Helena Vitória Klein
Projeto gráfico: Ana Carolina Marques Ramos
Editoração: Luana Stela Martini
Capa: Estella Maria Bortoncello Munhoz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

L614 Ler (literatura) combina com viver [recurso eletrônico] / organização Flávia Brocchetto Ramos, Dúlcima Sangalli e Marli Cristina Tasca Marangoni. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2026.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Apresenta bibliografia.
Vários autores.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI 10.18226/9786558075875
ISBN 978-65-5807-587-5

1. Leitura. 2. Literatura - Estudo e ensino. 3. Literatura infantil - Estudo e ensino. I. Ramos, Flávia Brocchetto. II. Sangalli, Dúlcima. III. Marangoni, Marli Cristina Tasca.

CDU 2. ed.: 028

Índice para o catálogo sistemático:

1. Leitura	028
2. Literatura - Estudo e ensino	37.016:82
3. Literatura infantil - Estudo e ensino	37.016:82-93

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

Direitos reservados a:





EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Sumário

Um prefácio para ler e viver / 9

Vera Teixeira de Aguiar

Observatório de leitura e literatura: uma apresentação / 11

Flávia Brocchetto Ramos

Parte 1 – Combinando conversas literárias sobre obras / 18

L(e)iteraturas do mundo: a leitura em sua potência literária inclusiva 19

Alcione Moraes Jacques

Literatura em deslocamento: a temática migratória e a literariedade no PNLD literário 2023 / 34

Carine Butelli Bono

Preservar as raízes afro: a literatura faz viver / 50

Caroline de Morais

Não há cadeados com os quais seja possível trancar a liberdade de meu pensamento: mulheres e o ato de escrever / 67

Diana Lusa

Pode entrar na brincadeira: o jogo entre imagem e palavra no livro Claro, Cleusa. Claro, Clóvis, de Raquel Matsushita / 80

Estella Maria Bortoncello Munhoz

Dragões à solta / 106

Lívia Berro Mezacasa

Um olhar para a representação da diversidade sociocultural nas obras literárias em prosa do PNBE e do PNLD literário de 1998 a 2018 – anos iniciais do Ensino Fundamental / 118

Lovani Volmer e Márcia Tatiana Funke Dieter

Con(ver)s(ações): a interação da imagem e palavra na obra O capitão e a sereia, de André Neves (2007) / 133

Lucila Guedes de Oliveira

Parte 2 – Combinando encontros entre livros e leitores / 143

Sociopoética literária: um método de leitura literária para um encontro estético / 144

Adair de Aguiar Neitzel e Cleuci Ozorio

Do Kansas à consciência climática: interdisciplinaridade e formação leitora a partir de O mágico de Oz / 165

Izaura da Silva Cabral

A literatura no meio do caminho / 176

João Luís Ferreira Horn

Quando o rio vira palavra: literatura que arrasta – Mediação da obra O rio, de Bartolomeu Campos de Queirós / 192

Júlia Duarte Schenkel

Da palavra ao objeto: imaginação, metáfora e experiência narrativa com crianças / 209

Lilibth Wilmsen

Vôos pela linguagem: experiências de leitura com crianças na alfabetização / 223

Maiara Franz Pauletti

Entre mitos e palavras: práticas de leitura e escrita com a mitologia grega em ambientes de educação não formal / 237

Mariana Zulianelo

Parte 3 – Combinando olhares sobre experiências de mediação / 249

Entre infâncias e livros: a mediação literária como experiência compartilhada na educação infantil / 250

Aline Kerber Bruniczak e Angela Cogo Fronckowiak

O lobo em pele de Jano: do ato ético e estético nas relações entre a formação docente e a literatura infantil / 262

Fabiana Giovani

Leitura e compreensão de livros de imagem: princípios para a mediação / 276

Marília Forgearini Nunes

Hoje estou velha como quero ficar: na flor do envelhecer, uma experiência de ler juntas / 291

Marli Cristina Tasca Marangoni

A mediação sensível do texto literário em português como língua de acolhimento: repercussões da leitura do primeiro capítulo de Véspera, de Carla Madeira / 307

Simone Viapiana

A redacionalização da escrita no Ensino Médio: um combate pelas cenas das inutilezas da língua / 319

Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju

Parte 4 – Combinando leitor, mediador e pesquisador / 334

Entre pantallas y páginas: la literatura infantil y juvenil en la era digital / 335

Brígida M. Pastor Pastor e Dúlcima Sangalli

Somos caminhantes literários: a experiência de ler literatura se [trans] forma no movimento da vida e do viver / 351

Delcio Antônio Agliardi

Leitura e escrita como processo terapêutico no luto / 366

João Paulo Borges da Silveira

O que (mais) cabe neste texto? / 382

Karina Feltes Alves

Entre o texto e o mundo: o letramento literário na formação do humano / 391

Mariele Gabrielli

Infâncias que leem o mundo: a literatura como experiência formativa / 402

Rochele R. Andreazza Maciel

Jovens clássicos: leituras e leitores do Ensino Médio / 413

Tatiane Kaspari

A poesia como caminho de descobertas para a criança / 428

Vania Marta Espeiorin

Posfácio: Caminhando lado a lado / 447

Eliana Yunes

Vera Teixeira de Aguiar

Um prefácio para ler e viver

Para escrever este prefácio, fui me instruir a respeito. E, de imediato, deparei-me com a etimologia da palavra, que aponta para *praefatio, onis*, isto é, o que é falado (*fatio*) antes (*prae*). Assim se abre, pois, um texto preambular, que se propõe a contextualizar a obra, apresentar e justificar o tema e, se possível, despertar a curiosidade do leitor. Parti, para tanto, de minha leitura prévia dos originais, atendo-me à criatividade do título "*Ler (literatura) combina com viver*". A aproximação dos dois verbos aponta para o alargamento do ato de ler como verdadeira recriação da vida. E mais: a frase verbal completa garante a certeza dessa verdade. Toda a obra, por conseguinte, desdobra-se para demonstrar tal fato, discorrendo em cada uma das suas partes, em cada capítulo, como isso acontece.

Estruturado em quatro grandes segmentos, o livro é resultado da pesquisa acadêmica realizada nas áreas da leitura da literatura, da teoria e da crítica afins e da metodologia de ensino, revisando práticas e conceitos sob a tutela da Universidade de Caxias do Sul, que acolhe as experiências dos participantes de seus Programas. Vale, nesse sentido, salientar o papel da Universidade na qualidade de centralizadora do conhecimento, o que justifica sua função para a expansão cultural da sociedade: ela o acolhe, provoca debates, produz novos saberes e os distribui entre seus alunos e a comunidade acadêmica em geral, em um processo contínuo.

A primeira parte, intitulada "Combinando conversas literárias sobre obras", ocupa-se de comentários e de críticas sobre os textos de literatura infantil e juvenil de variados temas

e enfoques, explorando suas possibilidades de leitura em diferentes linguagens. Igualmente, questões referentes a diferentes públicos, marcados por características específicas, estão representadas em um esforço inclusivo meritório.

A parte seguinte, "Combinando encontros entre livros e leitores", organiza uma sequência de relatos de experiências de leitura de obras literárias com estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como com adolescentes em situação não formal de estudos. As atividades envolvem práticas interdisciplinares em oficinas e novas vivências de leitura, a partir de gêneros literários vários.

Em "Combinando olhares sobre experiências de mediação", a terceira seção deste livro, estão expostas diversas situações de mediação do ato de ler, a partir de critérios voltados ao material, como livros de imagens à disposição no mercado e aqueles distribuídos pelo Ministério da Educação às escolas, e ainda às técnicas de leitura e de escrita no Ensino Médio, às atividades com o público idoso e com os estudantes migrantes. Cada cenário é tratado em sua especificidade, propiciando experiências de vida de verdade.

A quarta e última parte, "Combinando leitor, mediador e pesquisador", debruça-se sobre o roteiro seguido até então, salientando o papel da pesquisa na qualidade de tarefa humanizadora ao aproximar todos os agentes envolvidos no projeto de reflexão das leituras, nos efeitos sentidos e na abrangência cultural atingida.

O saldo final para mim fica na estampada descoberta de que não basta ler e abrir caminhos; é preciso debruçar-se sobre a ação e extrair dela o âmago do vivido. À mais profunda das leituras, pois!

Flávia Brocchetto Ramos

Observatório de leitura e literatura: uma apresentação

"Quem anda no trilho é trem de ferro
Sou água que corre entre pedras:
– liberdade caça jeito

Procuro com meus rios os passarinhos
Eu falo desemendado

Me representa que o mundo
é como bosta de onça, tem de tudo:
– cabelos de capivara
casca de tatu..."
(Barros, 2010, p. 156-157).

É difícil escolher um poema para receber você, leitor, neste livro. Tantos poemas me representam! E muitos poemas representam o grupo de estudos. Adélia, me desculpe. Hoje trago Manoel. Receber um leitor é sempre uma alegria, significa que você escolheu nosso livro! Escolheu estar conosco. Um livro escolhido é um vencedor, porque, antes de estar com você, passou por diversas etapas. O livro que está na sua mão, nas mãos do leitor, é um herói (Ramos, 2010). Está cumprindo sua saga e venceu batalhas como o herói de uma narrativa.

Obrigada por ter escolhido nosso livro! Seguimos: por que Manoel hoje o recebe? Primeiro porque o nosso grupo tem essa natureza de água anunciada no poema. Nós, pesquisa-

dores, temos rigor científico, mas não andamos em trilhos. E os nossos campos de estudo, nossa vida de estudo, olham e acolhem tudo. Se bosta de onça tem de tudo, Literatura é como bosta de onça. Tem de tudo também! Tem de tudo transfigurado pela criação artística!

A literatura representa ou reapresenta o mundo. Nela tem de tudo. Alegria, encontro, esperança, mas também tem morte, abandono, violência. O que muda é o modo de enunciar.

O grupo tem essa natureza de água, e foi batizado oficialmente em 2021 como Observatório de Leitura e Literatura (OLLI). Muito se discutiu com os integrantes da época até chegar a esse nome. O OLLI é derivado do Grupo de pesquisa Linguagem e Educação que integrava o Programa de Pós-graduação da Universidade de Caxias do Sul desde 2004.

O grupo de pesquisa, que tem como foco a leitura em diferentes fases da vida, desenvolve estudos no âmbito da linguagem, da literatura e da informação, assim como dos processos e das práticas de interação e mediação leitora em bibliotecas e em outros espaços de ensino e de aprendizagem. Este grupo tem vínculo, principalmente, com o Programa de Pós-Graduação em Educação e com o Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Caxias do Sul, privilegiando a linguagem como constitutiva dos seres humanos. Duas linhas de pesquisa acolhem os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos integrantes:

Acervos literários e didáticos: Ocupa-se de obras literárias, em especial para crianças e jovens; de composição dos acervos de obras infantis e juvenis; de livros didáticos e de análises de textos literários para subsidiar práticas educativas; de elementos paratextuais em obras literárias e didáticas; da leitura e literatura em livros didáticos; de temas subjacentes aos livros escolarizados, entre outros.

Mediação cultural: Contempla políticas de leitura e programas do livro; processos de mediação cultural; leitura literária; práticas de leitura e de mediação em diferentes espaços, com vistas à formação do leitor literário em diversos

espaços, priorizando as infâncias e juventudes; histórias de leitura e de mediadores.

Diversos projetos já sinalizavam para os estudos projetados pelas linhas criadas. Outros vêm sendo efetivados para contribuir com o campo, como mostra a Figura 1.

Figura 1: Síntese de temas que as pesquisas do OLLI abrangem



Fonte: Acervo do grupo de pesquisa.

Os temas destacados na Figura 1 são tratados nas pesquisas dos integrantes, que não se restringem à Universidade de Caxias do Sul. Recentemente, temos desenvolvido pesquisas que acolhem os temas citados nesta primeira figura, além de alguns títulos que compõem a Figura 2:

Figura. 2: Títulos de pesquisas concluídas há pouco ou em processo



Fonte: acervo do grupo de pesquisa, elaborada em março de 2026.

De algum modo, nossas pesquisas olham para um dos seguintes processos: a literatura, a leitura, a infância ou os processos educativos. Desde 2005, quando iniciei minha atuação como docente em PPG, à época, na UNISC, no Programa de Pós-graduação em Letras, elegi a leitura literária como propósito de orientação. Na primeira turma do curso, recebi três orientandas que concluíram suas dissertações em 2007 e priorizaram a literatura infantil nas suas dissertações. São elas: Fabiana Inês Beber, com o estudo "Isso e aquilo: o processo de letramento ao som da poesia"; Marília Forgearini Nunes, com a investigação "A leitura de narrativas infantis verbo-visuais: interação do leitor com a palavra e a visualidade por meio da mediação"; e Izaura Cabral, com o trabalho "A atuação do leitor na interação com obras clássicas". Atualmente, Fabiana e Izaura continuam fazendo nascimentos por meio da mediação

literária, na Educação Básica. Marília inventa mediação, seja atuando como docente, seja como orientadora/pesquisadora, na área da Educação na UFRGS.

Migrar de um programa de pós-graduação em Letras para um de [ou é em?] Educação foi uma transição serena. Continuei olhando para a literatura, buscando caminhos para que ela chegasse a mais pessoas. Assim, as duas primeiras orientações efetivadas na UCS deram origem, em 2010, às dissertações: "Letramento Literário: leitura de contos populares na educação", de Janaina Pieruccini De Bortoli; e "A educação pelo poético: a poesia na formação da criança", de Vânia Maria Espeiorin.

E segui na UCS. Integrei a equipe de docentes que atou no Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter, nessa mesma universidade. Na primeira turma, duas teses foram defendidas, em 2015: "Mostrar? Esconder? Seduzir?: o papel do narrador em obras do PNBE 2010", defendida por Lovani Volmer; "Brincadências com a poesia infantil: um quintal para o letramento poético", por Marli Cristina Tasca Marangoni.

Assim comecei e fui seguindo. Quando começamos a orientar, em geral, nossos conhecimentos sobre como desempenhar esse papel vêm da vivência que tivemos com nossas orientadoras, e receber uma orientanda e articular seus interesses com as possibilidades que o Programa oferta e de que eu, orientadora, disponho é um exercício por vezes bastante delicado. Os interesses da orientadora e da orientanda precisam se alinhar e estar em consonância com projetos de pesquisa que já existem antes da entrada da nova orientanda na nossa vida. E esses projetos ajudam a sustentar o Programa ao qual os pós-graduandos se vinculam.

Orientadora e orientanda são pessoas, antes de serem pesquisadoras. E assim os laços vão se fazendo. Em geral, muito a orientadora fala no percurso de construção de uma dissertação ou tese, muito lê e também muito escreve. Dessas interações, alguns pontos são considerados; outros, deixados de lado. E, quando a defesa da dissertação ou tese acontece,

nasce um produto com um acabamento. Esse produto, espera-se, continua gerando outros produtos.

No período de orientação, o orientador toma para si algumas funções que podem ser comparadas a de um "mestre de ofício"; ou seria a de um padrinho intelectual? No percurso formativo, a atuação do orientador é multifacetada e vai mudando conforme o aluno amadurece. Algumas faces desse papel:

1) Acolhimento ao pós-graduando associado ao papel de curador intelectual que apoia na delimitação do estudo a ser realizado. O orientador tenta conhecer as inquietações do pós-graduando e o ajuda recortar o que vai ser estudado, além de indicar caminhos metodológicos.
2) Processo de socialização do pós-graduando, contemplando apoio nos ritos de passagem, por vezes não escritos na academia, como aqueles que contemplam a organização para rotina de um pós-graduando. Essa face pode ser vista como a introdução do aluno no grupo de pesquisa, como também orientá-lo sobre a participação em eventos, a organização para elaborar e submeter um texto a um periódico, entre outros.
3) Questões éticas e metodológicas, apontando questões relativas à escrita acadêmica, como também uma vigilância epistemológica e questões éticas em relação à pesquisa.

Essas são algumas ações que um orientador realiza durante a elaboração de uma dissertação ou tese. Cada relação coloca em tela certos pontos. As singularidades vêm de cada orientação vivida, e parte do que vivi e do que vivemos no grupo de pesquisa está presente neste livro. Esta obra mostra a repercussão da formação de profissionais que são também estudantes. Em grande parte, é formada por textos de pessoas que foram meus orientados e por convidados que, de alguma forma, integram o grupo de pesquisa, o "Observatório de Leitura e Literatura".

Entendo, portanto, que nesta obra a minha função é a de silenciar para que a voz e os estudos de outros venham à tona. Assim, a minha presença, a minha escrita, é discreta, breve.

Cabe-me agradecer aos colegas do PPGLet/Unisc, aprovado em 2005, pois, pelo esforço, criamos um programa cuja área de concentração era Leitura e cognição. Cito apenas Eunice Gai, Norberto Perkoski, Alba Olmi, Rosangela Gabriel, Nize Pellanda, Jorge Molina, Marco Antônio Vieira e Sandra Torossian: juntos escrevemos o livro "Leitura e cognição", em 2005, obra que, com nossos estudos, marcou as ideias que sustentaram, à época, o nascimento do Programa.

Na UCS, cabe-me agradecer às pessoas com quem trabalhei mais de perto na criação do PPGEdu. Agradeço à professora Sofia Inês Albornoz Stein, que ajudou a construir o PPGEdu e me convidou a integrá-lo; ao professor Jaime Paviani, primeiro coordenador do Programa, com quem aprendi muito e a quem ainda cito, e às professoras Neires Paviani e Niura Fontana, que criaram o grupo de pesquisa "Educação e Linguagem", primeiro grupo de pesquisa a que estive vinculada na UCS.

Um grupo vai se constituindo por afinidades entre os integrantes. No caso de um grupo de estudos, a afinidade ocorre no campo das ideias. O nosso grupo tem dois elementos que nos são muito caros: a leitura e a literatura; e, quando unidas, temos a leitura literária, nossa "menina dos olhos".

Referências

BARROS, Manoel de. *Poesia completa* − Manoel de Barros. São Paulo: Leya, 2010.

RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura infantil*: de ponto a ponto. Curitiba: CRV, 2010.

Parte 1

Combinando conversas literárias sobre obras

Alcione Moraes Jacques[1]

L(e)iteraturas do mundo: a leitura em sua potência literária inclusiva

Há muito reconhecemos, com Antonio Candido, que a literatura não se limita ao ornamento da linguagem nem ao entretenimento do espírito. Ela opera como um modo de organizar a experiência humana, dando forma ao indizível e tornando habitável aquilo que, sem a palavra literária, permaneceria disperso, bruto ou silencioso. Mais do que um bem cultural, ela é um instrumento de humanização, uma experiência que opera nas "camadas do subconsciente e do inconsciente" para nos oferecer um "enriquecimento difícil de avaliar" (2011, p. 182). Esse direito, porém, é frequentemente negado por práticas pedagógicas que, entre outras arbitrariedades, em nome da acessibilidade, diluem o texto literário em linguagem simples[2], ignorando sua natureza singular.

É nesse terreno que se inscreve o debate central deste ensaio: o direito à literatura plena, a partir da análise das

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, Mestra em Letras e Cultura Regional (UCS) e Licenciada em Letras Português e Espanhol, também pela Universidade de Caxias do Sul. É docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Veranópolis. E-mail: jacques@veranopolis.ifrs.edu.br

[2] A Linguagem Simples, conforme definida por Sousa, Cardoso e Andrade (2024, p. 408), é uma estratégia comunicacional que visa à acessibilidade, priorizando clareza, objetividade e inclusão para tornar a informação plenamente compreensível e utilizável. Seu escopo primário é a comunicação utilitária e informativa, servindo como base para outros formatos acessíveis. Este caráter funcional revela sua fronteira com o projeto literário: enquanto a primeira busca eliminar ambiguidades em prol da eficiência, a segunda cultiva a complexidade como forma de pensamento. Em nossa proposta, suas técnicas são compreendidas como ferramentas auxiliares de ancoragem pontual – nunca como substitutas da obra –, integrando-se a um ecossistema diverso de abordagens de mediação.

camadas textuais do conto "Sequência", de Guimarães Rosa, considerando sua complexidade estética e simbólica, em diálogo com a experiência de leitura de estudantes autistas do Ensino Médio. Contra uma lógica capacitista que propõe adaptações redutoras, defende-se uma postura de confiança, tal como propõe Michèle Petit (2010): a confiança na capacidade do leitor de fazer sua travessia, desde que acompanhado por uma escuta atenta que cria espaços de encontro com o texto. Essa abordagem dialoga com a concepção de Neitzel e Ramos (2022), para quem a leitura literária é uma experiência estética (*aisthesis*) que mobiliza sentidos, emoção e intuição, interpelando o sujeito em sua inteireza. Fundamenta-se também no princípio freiriano de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 2005).

As múltiplas camadas que constituem "Sequência" – desde a paisagem sociocultural do sertão até suas dimensões éticas e subjetivas – não são códigos herméticos, mas ressonâncias de um mundo concreto. Para decifrar a metáfora da "querência" ou a política dos currais, o leitor mobiliza, de maneira consciente ou intuitiva, sua própria leitura prévia do mundo: suas noções de pertencimento, desejo, hierarquia e transformação. Garantir o acesso a essas camadas é, portanto, validar e expandir essa leitura primordial, tornando a experiência literária um diálogo profundo entre o mundo do texto e o mundo do leitor.

Partindo desse compromisso na defesa de uma literatura inalienável e complexa –, este texto propõe uma estratégia concreta para uma pedagogia inclusiva: a exploração das múltiplas camadas constitutivas do texto literário. Toma-se como objeto o conto "Sequência", de Guimarães Rosa, obra que encarna em sua própria tessitura linguística essa ideia de profundidade estratificada. A prosa roseana, com seu léxico inventivo, sua sintaxe ritmada e sua densidade simbólica, oferece um campo privilegiado para demonstrar como a literatura fala por meio do que está sob, entre e além das palavras.

O objetivo neste estudo é mapear e propor a exploração das camadas constitutivas que tecem a experiência literária em "Sequência". Mais do que uma análise temática, interessa-nos focar três eixos fundamentais da obra rosiana: a camada linguístico-sonora (na qual ressoa o rumor barthesiano da língua, em sua materialidade rítmica e inventiva), a camada narrativo-estrutural (a "sequência" que corta e avança, mimetizando o movimento da fuga) e a camada simbólica-sensível (as imagens que falam ao subconsciente, como a travessia do rio como rito de passagem). Essa tríade não busca esgotar o texto, mas evidenciar como, em Rosa, o sentido é gerado *na* e *pela* tessitura da linguagem. Propõe-se, assim, uma prática pedagógica que, em vez de simplificar o conto, convida uma classe inclusiva de Ensino Médio a percorrer essas diferentes vias de acesso, habilitando-a a ouvir os múltiplos rumores da língua e a construir sua própria travessia, com seus próprios atravessamentos. Garantir esse percurso estratificado é assegurar o direito à literatura em sua dimensão mais plena e humanizadora.

Para materializar esse direito e operacionalizar essa confiança no leitor, após estratégias de introdução à leitura e leitura do conto, propõe-se uma abordagem que explora a obra literária em sua estratificação constitutiva. A estratégia desdobra-se em uma segunda ou terceira leitura, por meio de dez camadas de significação entrelaçadas. Parte-se da camada literal, a narrativa da perseguição, para, em seguida, adentrar as dimensões metafórica (a viagem como desejo e destino), estética (o rumor da língua na sintaxe e no léxico inventivo), ética (o brio e a aceitação do ser), política (as hierarquias sertanejas), filosófica (o acaso, a necessidade e a "Sequência"), sociocultural (o mundo do sertão), emocional (a arca de afetos), subjetiva (a transformação interior do rapaz) e intertextual (o diálogo com mitos e jornadas arquetípicas). Esta análise, longe de esgotar o texto, demonstra concretamente como a complexidade literária − aquela que, segundo Antonio Candido, atua nas camadas do inconsciente para humanizar − se organiza em vias de acesso múltiplas e

simultâneas. Oferece-se, portanto, não uma simplificação, mas um mapa de navegação que permite ao leitor neurodivergente engajar-se com o texto a partir de diferentes portas de entrada, cada uma revelando um aspecto do todo, e todas convergindo para a experiência integral e transformadora que é, em última instância, o direito à literatura.

Por uma leitura sem fundo, mas de mãos dadas como o leitor autista

Bebemos da fonte barthesiana em nosso conceito de literatura que compreende o texto não como superfície plana de comunicação, mas como organismo rumoroso, um corpo linguístico no qual o sentido não apenas se informa, mas primordialmente se experimenta, se ouve e se habita. Para Barthes, a utopia literária reside nesse "rumor da língua", nessa "música do sentido" na qual a materialidade das palavras – seu ritmo, sua cor, sua respiração – vibra em primeiro plano, sem abdicar da significação, mas dissolvendo-a em um horizonte de ressonância e de prazer.

Essa concepção reverbera diretamente no ato de ler, atividade que Barthes define como soberana e "sem fundo": um processo infinito em que o leitor detém o direito radical de traçar seus caminhos e profundidades. Contra qualquer tentativa de hierarquizar níveis ou impor uma verdade única, Barthes celebra a "vantagem moral" do sentido conotado, múltiplo e dispersivo. É nesta abertura fenomenológica que um conto como "Sequência", de Guimarães Rosa, ergue sua arquitetura verbal. Nele, a linguagem não descreve um sertão; ela o performa, rosna, trota e transvaza, transformando a busca de uma vaca vermelha numa sinfonia em que o literário se faz pura existência sonora e simbólica.

A análise que se segue, portanto, não pretende exaurir o conto, mas exercitar uma escuta atenta às suas diversas ressonâncias. A divisão em dez camadas que se apresenta é um gesto cartográfico provisório, um mapa de possibilidades interpretativas que celebra a riqueza ilimitada do texto. Cada

camada é uma porta de entrada para o rumor da língua rosiana, um convite a ouvir, em suas múltiplas vozes, a música de um sentido que sempre escapa e transborda. É assim que se concretiza uma "leitura sem fundo": seguindo o rio de mãos dadas, camada após camada, o rastro desse animal-ideia – por amor, não por acaso –, sabendo que cada estratificação revelada é, simultaneamente, um novo ponto de partida para o infinito rumor da literatura.

Camada literária

A superfície de "Sequência" é uma narrativa de perseguição de precisão quase cartográfica: uma vaca foge da fazenda da Pedra rumo ao Pãodolhão, e um rapaz sai a cavalo em seu encalço. O texto, com sua cadência cronológica, registra os obstáculos objetivos – cercas, rio, cansaço, noite – até o desfecho factual na fazenda do Major Quitério. Essa camada é a argamassa narrativa que sustenta todo o edifício simbólico.

Para o leitor autista, a camada oferece um mapa estável e sequencial, uma estrutura clara de causa e efeito que pode ser um porto seguro de compreensão inicial. O enredo direto, com ações concretas e um objetivo definido, permite um engajamento objetivo, por meio do qual a atenção pode se fixar nos detalhes sensoriais do percurso – o trote da vaca, o som dos cascos, a textura da poeira. É a porta de entrada pela qual se pode apreender a história "como ela é", antes de se aventurar pelos seus labirintos simbólicos. Um estudante pode, por exemplo, traçar o percurso no mapa ou listar os obstáculos, encontrando na literalidade do conto uma geografia compreensível que acolhe sua forma de processar a informação.

Camada literária

Para além da anedota rural, o conto opera uma transmutação simbólica. A vaca torna-se a encarnação do desejo puro, e sua fuga "por amor, não por acaso" metaforiza a busca

pela querência − o lugar do ser. A jornada do rapaz, que "Ia desconhecidamente. Indo de oeste para leste", inscreve-se nas narrativas iniciáticas, simbolizando a passagem para um novo estado de consciência. A perseguição converte-se, assim, na metáfora do destino em ação, uma força sequencial que conduz a um despertar inesperado.

Para o leitor autista, a descoberta dessa camada pode ser uma experiência de reconhecimento e ampliação. Muitos autistas experienciam o mundo de forma intensa e literal, mas também têm uma percepção aguda de padrões e sistemas subjacentes. A ideia de que uma ação concreta (a fuga) pode carregar um significado maior (o desejo, a busca) pode ressoar com sua forma de perceber códigos não ditos nas interações sociais ou regras implícitas no mundo. Explorar como a vaca é uma ideia e o caminho é uma transformação pode validar a inteligência metafórica do estudante, convidando-o a decodificar, de forma segura e estruturada, as camadas de sentido que ele próprio pode intuir em outras esferas da vida. A metáfora da "Sequência" como destino pode, ainda, dialogar com a necessidade de previsibilidade e ordem, mostrando que mesmo o aparente acaso pode fazer parte de um desenho maior e compreensível.

Camada estética

A camada estética é o princípio alquímico do conto, na qual a linguagem performatiza o sertão. A sintaxe "desconjuntada" mimetiza o movimento do corpo animal "se borneando" (como quem busca se fixar como um borne – grampo fixador –, andando pela borda), enquanto neologismos e sinestesias ("ouro esboço do crepúsculo") forjam um léxico único. O ritmo oral eleva a prosa a poema, culminando no "maravilhoso sertanejo", em que o áspero é transfigurado em encanto. A estética é, assim, a lente necessária para acessar todas as outras camadas.

Para o leitor autista, essa camada pode ser um campo de exploração sensorial privilegiado. A percepção muitas vezes aguçada para detalhes sonoros, ritmos e padrões

linguísticos pode encontrar na prosa de Rosa um objeto de fascínio concreto. O estudante pode se conectar menos com a "história" e mais com a textura da linguagem: o ritmo do trote no fraseado, a fisicalidade das palavras inventadas, o contraste entre os travessões e a fluidez. Esta abordagem permite valorizar uma forma não-narrativa de apreciação textual, na qual o prazer está na materialidade do signo. Trabalhar com a sonoridade do texto (leitura em voz alta, identificação de ritmos) ou com a criação de neologismos para sensações próprias pode ser um caminho potente para que o estudante autista experimente a literatura como um espaço seguro de invenção e reconhecimento de sua própria percepção singular do mundo.

Camada ética

A ética em "Sequência" é forjada no caminho, não em códigos prévios. O rapaz inicia movido pelo "brio" e pelo medo da vergonha, mas a jornada o confronta com a dúvida: "Por que tinha assim tentado?". A travessia do rio, feita "de peito feito", marca a passagem para uma ética existencial de entrega ao fluxo dos acontecimentos. O desfecho afirma que não há "parvoíces" quando se age "à sazão do ser", pois até os atos mais irracionais podem participar de uma "Sequência" maior e reveladora.

Para o leitor autista, essa camada pode dialogar de forma profunda com experiências comuns no espectro, como a ansiedade diante de regras sociais não explícitas e o medo do fracasso ou do julgamento. A trajetória do rapaz – que parte de uma obrigação externa ("não passar vergonha") e, na solidão do caminho, confronta sua motivação real – pode espelhar o processo de aprender a distinguir entre a complacência performativa (fazer o que se espera) e a escolha autêntica. A ideia de que perseverar na dúvida pode levar a um destino significativo oferece um conforto narrativo: a dificuldade de interpretar o "mapa" social não é um defeito, mas parte de uma jornada pessoal que pode levar a descobertas

inesperadas. A ética rosiana valida a honestidade consigo mesmo como um valor maior do que a simples adaptação às expectativas alheias.

Camada política

"Sequência" expõe a cartografia do poder sertanejo. A fuga da vaca, um bem de *seo Rigério*, é uma pequena crise que mobiliza a hierarquia social: vaqueiros, filhos, e o próprio rapaz, em seu rito de passagem. A jornada atravessa territórios até a esfera de outra autoridade, o Major Quitério. O desfecho, porém, opera uma sutura política perfeita: a devolução do animal e o encontro amoroso reafirmam a ordem social, selando uma aliança entre duas elites.

Para o leitor autista, a análise dessa camada pode oferecer uma ferramenta estruturada para decodificar sistemas sociais complexos. A narrativa funciona como um diagrama de relações de poder, no qual cada personagem ocupa um lugar claro em uma hierarquia (dono, vaqueiro, filho, major). Para estudantes que podem ter dificuldade em perceber nuances e hierarquias sociais implícitas no cotidiano, o conto apresenta essas dinâmicas de forma quase esquemática: a propriedade define a autoridade, a transgressão (a fuga) gera uma ação coordenada, e a resolução reestabelece o equilíbrio. Discutir como a "aventura" individual do rapaz, na verdade, serve a um sistema maior de alianças e à manutenção de status pode ser um exercício valioso para compreender como as regras sociais, muitas vezes opacas, operam de forma sistêmica. É uma forma de ler o mundo por meio de uma lente literária que organiza, em trama, o que na vida real parece caótico.

Camada filosófica

No cerne do conto, Rosa constrói uma ontologia sertaneja que debate Acaso *versus* Destino. A vaca segue "por amor, não por acaso", movida pela querência, força que eleva o desejo a um princípio cósmico. Contra o caos, Rosa propõe a

"Sequência" – uma ordem intrínseca e necessária. O rapaz é arrebatado por essa corrente, e sua jornada, do "desnorte" ao "necessário", mostra-o como um conduzido. A ação "transcende ao que se destinava", tornando a perseguição um rito de passagem transcendental, na qual liberdade e necessidade se reconciliam na entrega a um desígnio maior.

Para o leitor autista, essa reflexão pode ressoar com questões profundas sobre agência, previsibilidade e sentido. Muitos autistas buscam controle e padrões claros para navegar em um mundo percebido como imprevisível. A filosofia da "Sequência" oferece uma perspectiva singular: a de que a impressão de caos ("desnorte") pode fazer parte de uma ordem superior ainda não compreendida ("o necessário"). Isso pode dialogar com a experiência de quem, ao seguir rigidamente uma rotina (seu próprio "rumo certo"), vê-se, por vezes, surpreendido por resultados inesperados e positivos. A ideia de que perseguir um objetivo literal (a vaca) pode levar a um destino simbólico (o amor, o autoconhecimento) valida a importância da perseverança em um caminho, mesmo quando seu propósito final não é totalmente claro. Pode ser um conforto pensar que a busca por sentido e a adesão a uma lógica interna não são isoladas, mas parte de um encadeamento maior – uma "Sequência" pessoal a ser desvendada.

Camada sociocultural

"Sequência" é um inventário etnográfico do sertão, imerso em uma toponímia afetiva (Tabocas, riachinho do Gonçalves) e em saberes tradicionais. A noção de querência – o lugar a que se pertence por afeto – transcende o instinto, definindo um vínculo cultural entre ser e território. O tempo é marcado pelos cantos dos pássaros, não por relógios, e a linguagem captura a oralidade local. Esse repertório concreto é o humus vital de onde brotam as metáforas universais do conto.

Para o leitor autista, mergulhar nessa camada pode ser uma experiência de mapeamento de um sistema cultural coeso.

O conto apresenta um conjunto de regras, códigos e rituais sociais bem delineados: a hierarquia das fazendas, a economia do gado, a medida do tempo pela natureza. Para uma mente que aprecia sistemas e lógicas internas, compreender essa cultura como um organismo com regras próprias pode ser mais acessível do que navegar em nuances sociais menos explícitas. A querência, em especial, pode ser um conceito potente para discutir pertencimento e ansiedade. O estudante pode refletir sobre seus próprios "Pãodolhões" – lugares, rotinas ou interesses especiais que geram uma sensação de segurança e orientação – e como a busca por eles, mesmo contra obstáculos, é um impulso profundamente humano. Analisar essa camada permite estruturar a compreensão de um "mundo outro", transformando a aparente estranheza do sertão em um sistema decifrável e, portanto, familiar em sua lógica.

Camada emocional

A narrativa é impulsionada por uma corrente subterrânea de afetos. A vaca é movida por uma saudade ativa e telúrica. O rapaz inicia sua jornada com o "brio frio" da arrogância, mas a solidão da estrada o leva a estados de vulnerabilidade profunda: cansaço, dúvida, irritação e um desespero contido: "Sofria como podia, nem podia mais desespero". A travessia do rio é uma catarse, e o lacônico "Amavam-se" surge não como um final de fadas, mas como a culminação orgânica dessa jornada de provações, a recompensa emocional que confere sentido a toda a sequência anterior.

Para o leitor autista, essa camada pode funcionar como uma legenda ou um mapa de afetos para estados internos complexos. A dificuldade em identificar, nomear ou expressar emoções (alexitimia) é comum no espectro, e a literatura pode oferecer um repertório seguro e mediado para essa exploração. O conto descreve, com precisão quase física, a transição de um estado emocional para outro (do orgulho para o cansaço, da dúvida para a entrega). Um estudante

pode, assim, aprender a reconhecer e contextualizar suas próprias sensações através da experiência ficcional do rapaz. A jornada mostra que emoções avassaladoras (como o desespero) não são um ponto final, mas uma passagem dentro de uma "Sequência" maior. Discutir como o cansaço, a perseverança e a surpresa do desfecho se conectam pode ajudar a construir uma narrativa emocional coerente, na qual sentimentos aparentemente negativos ou confusos encontram um lugar e um propósito dentro de uma trajetória de crescimento.

Camada subjetiva

Enquanto a camada emocional registra os afetos, a subjetiva mapeia a transformação da consciência do rapaz. A paisagem externa reflete seu colapso interior: "Deu patas à fantasia [...] O absurdo ar. Chatos mapas. O céu de se abismar". As referências habituais (mapas) falham, dando lugar ao vazio e ao mistério. O ponto de virada é a aceitação ativa: "Seja o que seja". A vida "desdobrada" indica uma expansão do ser, uma rendição à "Sequência" maior. O destino final não é um lugar geográfico, mas um estado ampliado de consciência, disponível para o novo.

Para o leitor autista, essa camada pode ecoar experiências de sobrecarga sensorial ou cognitiva, nas quais o "mapa" interno de compreensão do mundo falha momentaneamente, gerando a sensação de "absurdo" e de "abismo". A descrição rosiana valida essa experiência de desorientação profunda não como uma falha, mas como um estágio possível e até necessário em uma jornada de crescimento. A passagem para o "Seja o que seja" pode ser lida como uma estratégia de enfrentamento: a suspensão temporária da necessidade de controle e previsibilidade total para poder seguir adiante. Para muitos autistas, a identidade pode ser vivida de forma intensa e por vezes rígida. A ideia de uma vida "desdobrada" – que se expande e se transforma sem se perder – oferece uma metáfora potente para o desenvolvimento pessoal, sugerindo que

abrir mão de um "eu" fixo e pré-definido pode ser o caminho para encontros transformadores e para uma existência mais integrada ao fluxo da vida.

Camada intertextual

"Sequência" dialoga com grandes tradições narrativas, universalizando seu drama regional. O conto reelabora a jornada do herói: o rapaz atende a um chamado (a fuga), cruza um limiar (o rio), supera provas e retorna transformado. Ecoa também a demanda medieval, na qual a busca por um objeto (a vaca-guia) leva a uma revelação transcendente. A travessia do rio ressoa com o simbolismo bíblico de passagem e renascimento. Por fim, dialoga com a própria obra de Rosa, para quem o "trans" (a travessia) e a "Sequência" (a ordem do destino) são centrais. O conto, assim, "sertaniza" o mito e mitifica o sertão.

Para o leitor autista, explorar essa camada pode ser uma oportunidade de engajar-se com a literatura por intermédio de padrões e de estruturas reconhecíveis. A jornada do herói é uma fórmula narrativa clara, um "roteiro" que pode ser identificado passo a passo no conto. Esse exercício de mapeamento de padrões arquetípicos pode ser particularmente gratificante para uma mente que aprecia a identificação de sistemas e a repetição de estruturas em diferentes contextos. Perceber que uma história regional sobre uma vaca compartilha a mesma "matriz" narrativa de mitos universais pode gerar um sentido de conexão e compreensão profunda. Além disso, focalizar os elementos intertextuais (o rio-limiar, a busca, o objeto de desejo) oferece pontos de ancoragem concretos para a análise, desviando a atenção de nuances sociais mais complexas e permitindo que o estudante opere com categorias literárias bem definidas, um terreno muitas vezes mais seguro e estimulante para seu raciocínio.

Leitura sem fundo, leitura em curso

O percurso analítico empreendido neste ensaio oferece apenas uma forma possível de seguir na leitura com estudantes autistas, uma proposta que poderia integrar práticas pedagógicas em salas de aula inclusivas do Ensino Médio. A partir da exploração das múltiplas camadas de um texto da riqueza de "Sequência", de Guimarães Rosa, buscou-se demonstrar que a complexidade literária não é uma barreira, mas um convite a múltiplos engajamentos.

"Sequência" é, de fato, uma obra de extraordinária densidade. A camada literal da perseguição é o fio que conduz o leitor por um labirinto de significados. A fuga da vaca (metáfora do desejo) e a perseguição do rapaz (metáfora do destino) são os dois eixos que estruturam todas as outras camadas. A linguagem estética rosiana, radicada no sociocultural sertanejo, constrói um universo filosófico próprio, no qual acaso e necessidade se fundem em sequência – uma ordem superior que rege os passos dos seres. A jornada política e ética do rapaz culmina em uma transformação subjetiva e emocional profunda, validada pelo encontro amoroso. A intertextualidade com mitos universais eleva o regional ao cósmico. Assim, a fuga de uma simples vaca vermelha torna-se, nas mãos de Guimarães Rosa, um tratado poético sobre as forças secretas que movem o mundo e o coração humano.

No cerne de uma proposta como esta, está um duplo movimento fundamental: transformar a leitura em literatura e a literatura em leitura. Para muitos jovens, autistas ou não, um texto pode se apresentar inicialmente como um amontoado de signos a ser decifrado, uma tarefa de compreensão superficial. Cabe à prática pedagógica ensinar a ler literatura, isto é, a enxergar, para além da superfície, a arte que organiza esses signos: os vazios que ecoam, as questões sociais e políticas entranhadas na tessitura narrativa, as camadas de sentido que são constrídas coletivamente. É necessário aprender a ver, no texto, a literatura, aquele objeto complexo, histórico e artisticamente elaborado que fala da condição humana. E,

simultaneamente, é preciso aprender a ver, na literatura, o texto – a materialidade concreta, as escolhas linguísticas, a estrutura que sustenta a ficção e que dialoga com o mundo já posto, com o histórico-social construído antes de nós. Esta é uma travessia hermenêutica que não se faz sozinha.

A travessia não é fácil. Exige paciência, confiança e uma mão estendida. Mas é justamente de mãos dadas – professor e estudante, leitor e texto – que o percurso se torna possível e transformador. A leitura "sem fundo" de Barthes não é um abismo a temer, mas um horizonte a se compartilhar. Ao oferecer um mapa de camadas, pensando no estudante autista, não se entrega um sentido pronto, mas acompanha-se o leitor em sua própria jornada de descoberta, autorizando-o a encontrar seus atalhos, a ouvir seus próprios rumores na música do sentido. É assim que a literatura cumpre sua função humanizadora: quando a leitura, enfim, se põe em curso, infinita e própria, rumo ao seu, ao nosso Pãodolhão ("fonte do pão" ou "o olho que nutre" – alimentos do corpo e do espírito), ao de cada um.

Referências

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Antônio Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

NEITZEL, Adair de Aguiar; RAMOS, Flavia Brocchetto. A leitura do literário como experiência artística e estética. *In:* CARVALHO, Mário de Faria; BRACCHI, Daniela Nery; PAIVA, André Luiz dos S. (org.). *Entre artes, filosofias e educação:* estéticas insurgentes. Rio de Janeiro: Pimenta Cultural, 2022. p. 21-42. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/eBook_esteticas-dissidentes.pdf. Acesso em: 9 set. 2025.

PETIT, Michèle. *A arte de ler*: ou como resistir à diversidade. 2. ed. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2010.

SOUSA, Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de; CARDOSO, Eduardo; ANDRADE, Fabrício Dias de. Diretrizes para o uso de linguagem simples: pesquisa e desenvolvimento no Brasil e em Portugal. *Revista da Associação Brasileira de Atividades Motoras Adaptadas*, Marília, SP, v. 25, n. 2, p. 407-422, jul./dez. 2024. Disponível em: DOI: 10.36311/2674-8681.2024.v25n2.p407-422. Acesso em: 3 dez. 2025.

Carine Butelli Bono[3]

Literatura em deslocamento: a temática migratória e a literariedade no PNLD literário 2023

Introdução

Como integrante do grupo de pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI), o qual é caracterizado pelo grande foco no estudo da literatura, em especial a infantil e juvenil, associada à mediação literária como um caminho para a educação literária e estética, percebemos uma lacuna que tomamos como objeto de estudo neste capítulo.

O Brasil tem estado nas rotas de migrações. Migrações são fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos que estão cada vez mais presentes no contexto globalizado atual. Conforme o Portal de Imigração Laboral (2025)[4], portal governamental brasileiro que fornece dados e informações migratórias no geral, a maioria dos migrantes que têm o Brasil como destino vêm da Venezuela, com um número superior a 90 mil pessoas que entraram no país somente em 2024; em seguida, vemos os imigrantes da Bolívia, da Argentina e da Colômbia. A região Sul do País não está fora dessa realidade, pois é a terceira em número de solicitações de refúgio no

[3] Graduanda em Letras Português pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), bolsista de iniciação científica pelo CNPq e integrante do grupo de pesquisa "Observatório de Leitura e Literatura" (OLLI). E-mail: cbbono@ucs.br

[4] Link de acesso: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/DADOS_CONSOLIDADOS_2024_25.pdf

Brasil, com uma predominância de cubanos e, também, de venezuelanos entre os solicitantes. Nesse contexto, é essencial pensar em como o acolhimento, principalmente de crianças e de jovens, é realizado. Nesse processo, a literatura pode surgir como alicerce, gerando identificação, acolhida, apoio simbólico e auxílio para que pequenos migrantes se reconheçam como integrantes desse novo espaço.

A literatura se ocupa das questões sociais e culturais do seu tempo, portanto, elegemos, neste capítulo, as migrações como mote de investigação. O grupo Olli tem o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o PNLD literário 2023, como campo de investigação. Estudos sobre o tema vêm sendo desenvolvidos na área, e dentre eles citamos a obra *Infâncias migrantes e refugiadas: acolher com arte e educação* (2025), que oferece aportes relevantes no estudo da relação entre literatura e processos migratórios. No capítulo "A literatura infantil como ferramenta de sensibilização para a inclusão de refugiados", Fernanda Paraguassu analisa a função social e pedagógica da literatura infantil como ferramenta de sensibilização para a inclusão e sustenta que "a literatura parece realmente surgir como possibilidade metodológica para ir além do domínio da técnica de ler e escrever símbolos, desenvolvendo a leitura do mundo intercultural em que a criança vive" (Paraguassu, 2025, p. 355). Essa compreensão revela que a literatura não é apenas o processo de decodificação da língua, mas uma nova maneira de entender e uma forma de ler o mundo, o que se torna uma condição essencial para promover o acolhimento de crianças migrantes e refugiadas. Confirmando essa perspectiva, Evelyn Arizpe discorre sobre como o contato com a literatura, exemplificando com o mito de Orfeu, possibilita aos estudantes distanciarem-se da realidade e ver por meio de outros olhos. Ela explica:

> O mito oferece um entorno complexo, distante no tempo, do que viveram; permite-lhes tomar distância, dar uma forma estética e partilhada àquilo que os atormentava. Através do trabalho na oficina, apropriam-se fisicamente de textos grandes, encontram um vínculo entre o corpo, a voz, a fala e o pensamento (Arizpe, 2018, p. 19, tradução nossa[5]).

Dessa forma, o acolhimento por meio da leitura literária, seja ela em prosa, seja ela em poesia, contribui para

> [...] construir o conhecimento e para ensinar, inspirar e sonhar. Os contos e a literatura para crianças não são apenas o primeiro passo para o desenvolvimento da linguagem e para a aquisição de competências essenciais, mas também para a construção do sentido do "eu" e de pertencimento, ao mesmo tempo em que cria conexões com os "outros" e com seus mundos (Arizpe, 2018, p. 23, tradução nossa[6]).

Nesse sentido, compreender a leitura literária infantil tem como premissas a construção do conhecimento, o fortalecimento do ser, as ações de acolhida e de pertencimento. Isso implica observar como esses aspectos se efetivam nas diferentes formas de dizer da literatura.

É sob esse olhar que apresentamos, ainda que brevemente, alguns aspectos da prosa e da poesia, compreendendo-os como lugares simbólicos em que a criança frequentemente elabora, por meio da linguagem, experiências estéticas e constrói novos significados. Nessa direção, Ramos e Marangoni (2007) evidenciam a importância do acesso à poesia para crianças, antes fornecido pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), agora integrado ao PNLD. As autoras apontam que "saberes do leitor criança estão ligados aos sentidos do corpo, ao que é concreto e sensível" (Marangoni; Ramos, 2017, p. 330). Alertam também que para o "sujeito infantil, a experiência poética coincide com a apreensão do universo,

[5] El mito ofrece un entorno complejo, distante en el tiempo, de lo que vivieron; les permite tomar distancia, darle una forma estética y compartida a lo que los atormentaba. A través del trabajo en el taller, se apropian físicamente de textos grandes, encuentran un vínculo entre el cuerpo, la voz, el habla y el pensamiento.

[6] [...] para construir el conocimiento y para enseñar, inspirar y soñar. Los cuentos y la literatura para niños no son sólo el primer paso para el desarrollo del lenguaje y la adquisición de competencias esenciales, sino también para la construcción de un sentido del "yo" y de la pertenencia, a la vez, que crea conexiones con los "otros" y con sus mundos.

pois ele lê poeticamente seu entorno, de modo espontâneo e talvez inconsciente, ainda que não conheça, necessariamente, as letras" (Marangoni, Ramos, 2017, p. 330).

Desse modo, a literatura surge como meio de auxiliar a criança no seu processo de entendimento da realidade. Nesse sentido, torna-se essencial perceber como a representação de diferentes grupos é apresentada nos livros infantis, seja por texto ou ilustração, o que é amplamente estudado pelo grupo de pesquisa OLLI.

Frente ao exposto, a temática das migrações, presente na sociedade, adentra as salas de aula e é eleita pelo grupo de pesquisa para ser tratada com base no acervo do PNLD literário 2023.

Sobre o Programa, cabe-nos dizer que o PNLD literário surgiu por meio do decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017, em substituição ao PNBE, com o objetivo de permitir aos professores escolherem os livros literários, do mesmo modo que é feito com os materiais didáticos. Desde então, há previsão de que a cada ano os estudantes matriculados em escolas públicas, em diferentes níveis de ensino, recebam obras literárias, o que garantiria a crianças e jovens o direito de acesso à literatura, defendido por Candido (2011).

Dentro da temática das migrações, tomando como exemplo o PNLD literário 2023, o qual conta com 807 obras de diferentes gêneros literários destinados aos anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º), analisamos quantos desses livros abordam o tema supracitado, ou seja, os que têm por temática principal migrações ou migrantes, com o objetivo de compreender o fenômeno da migração por meio da representação presente nesse acervo. Entretanto, percebemos a falta de literariedade ou de representação de migrantes em três obras; em seu lugar, encontramos textos de caráter demasiadamente didático e pedagógico, o que pode acarretar falta de sensibilização quando os livros literários são utilizados como ferramentas didáticas para o ano escolar. Essa problemática é discutida por Mezacasa, Ramos e Marangoni (2025) ao afirmarem que

> Reduzir a literatura a uma temática ou a instrumento para intervenção didática é também minimizar a potência presente em sua função enquanto linguagem e manifestação de sentimentos, já que, pela fabulação, o leitor pode compreender questões internas, ainda que tais angústias não estejam explícitas na temática da obra (Mezacasa; Ramos; Marangoni, 2025, p. 5).

Assim, surge a necessidade de, além de analisar como as migrações são representadas, perceber se há literariedade ou se a obra analisada foge do objetivo do programa. Na próxima seção, apresentamos as obras do PNLD literário 2023 que contemplam a temática de migrações.

Migrações no PNLD literário 2023

As buscas pelas obras que tratam de migrações foram realizadas diretamente no guia do PNLD literário 2023 com o descritor "migra", que já incluiria termos como migração, migrações, migrante, imigrante, entre outros. A partir dessa busca, foram mapeados onze livros que contivessem os termos buscados e se encaixassem na temática de deslocamento. No Quadro 1 são apresentados os principais dados de cada obra, como título, autoria, ilustração, indicação do ano escolar etc.

Quadro 1: obras sobre migrações no PNLD literário 2023

Título	Autoria	Ilustração	Anos escolares	Nacionalidade	Editora	Gênero literário
A cidade politicamente correta	Elisabete Da Cruz	Laís Dias	4º e 5º anos	Brasileira	Carochinha	Conto
A vida sem Léo	Andrea Maturana	Francisco Javier Olea	4º e 5º anos	Chilena	Rovelle	Conto
Caminhando, eu vou!	Flávia Savary	Mauricio Veneza	1º e 3º anos	Brasileira	Salesiana	Conto

Até que enfim, Serafim!	Suppa	Suppa	1º e 3º anos	Brasileira	Larousse	Poema Narrativo
Dora: uma menina nordestina	Gabriel Ben	Gabriel Ben	1º e 3º anos	Brasileira	Escrita Fina	Conto
Em busca do mar	Georgina Martins	Camilo Martins	1º e 3º anos	Brasileira	Quase Oito	Conto
Família: cada um tem a sua	Alice Weber	Alice Weber	4º e 5º anos	Brasileira	Falare	Conto
Lápis novos para todos os povos	Jonas Ribeiro	Ana Laura Alvarenga	4º e 5º anos	Brasileira	Cortez	Conto
O aniversário do Tiltapes	Christina Dias	Elma	1º e 3º anos	Brasileira	Escrita Fina	Conto
O reciclador de palavras	Barbara Parente	Carla Chagas	4º e 5º anos	Brasileira	Palavrinhas	Conto
Olha aqui o Haiti	Carla Caruso e Marcia Camargos	Roberta Nunes	4º e 5º anos	Brasileira	Promobook	Novela

Fonte: Elaborado pela autora com base no guia do PNLD literário 2023 (Brasil, 2023).

Como base para seleção, foram lidas todas as descrições que estão no PNLD ou na capa dos livros e excluídas as que de primeiro momento já se mostravam não-literárias ou não tratavam as migrações como assunto principal. Ademais, foram procurados autores e ilustradores já conhecidos por trabalhos prévios, pensando em encontrar títulos de mesma qualidade.

Entre todas as obras analisadas de acordo com os critérios mencionados anteriormente, selecionamos os seguintes livros: *Até que enfim, Serafim!; A vida sem Léo; Em busca do mar* e *O aniversário do Tiltapes;* Na próxima seção, apresentamos as obras escolhidas.

Apresentação das obras

Para a seleção das quatro obras, obedecemos ao seguinte percurso metodológico: ler a descrição da obra no guia PNLD, bem como a capa apresentada, prezando por elementos que antecipassem a literariedade, como a presença de cores e elementos que conversassem com a história, como foi o caso de *Em busca do mar* (Figura 2), que mostra Clara com a mão esticada em direção a uma pequena casa no canto inferior, podendo representar a saudade do lar e também demonstrando a saudade da mãe que migrou; e *A vida sem Léo* (Figura 4), na qual o vazio que persegue Bia pela narrativa ocupa o maior destaque da página. Assim, foi possível designar as obras que melhor se encaixassem no tema de estudo.

Após, ocorreu a consulta das obras na íntegra. Antes de ter acesso ao material físico, o único meio de estudá-las foi por meio da descrição contida no guia e pela capa apresentada. Tendo em vista esse fato, percebemos uma disparidade entre o que constava na descrição do livro e o que foi encontrado na realidade redundante, percebendo traços de didatismo ou falta do tema procurado, as pessoas migrantes. Entretanto, algumas obras surpreenderam positivamente, pois contavam com alto valor estético, literariedade e sensibilidade no que se tratava da representação das migrações.

Neste estudo, as obras selecionadas são vistas de forma sucinta, visando o mapeamento inicial do estudo. Cabe ressaltar que a análise crítica integral e o detalhamento de cada título serão objeto de um artigo subsequente.

Até que enfim, Serafim!

Figura 1: Até que enfim, Serafim!

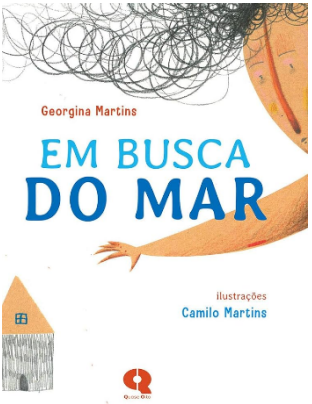


Fonte: PNLD literário 2023 (Brasil, 2023).

Escrito e ilustrado por Suppa, *Até que enfim, Serafim!* é um livro que conta com três poemas destinados do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e foi publicado pela editora Larousse em 2012. No guia do PNLD literário 2023 consta na descrição que "Serafim é um imigrante e tem dificuldade para ser aceito, mas ao longo do tempo encontra sua vocação como ator e se realiza ao fim da história" (Brasil, 2023). Essa caracterização insere a obra no contexto das migrações.

Em busca do mar

Figura 2: Em busca do mar



Fonte: PNLD literário 2023 (Brasil, 2023).

De Georgina Martins e ilustrações de Camilo Martins, a obra *Em busca do mar* é destinada a crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Narrada sob a perspectiva da pequena Clara, a história acompanha a migração da mãe para o Rio de Janeiro e é marcada por cartas que revelam o distanciamento progressivo do mar e o silêncio da mãe, que, então, já dura dois anos, o que motiva a família a partir em sua busca. Ao chegarem ao destino, o encontro com o oceano contrasta com um desfecho em aberto, no qual a esperança da criança de reencontrar a mãe convida o leitor a refletir sobre as incertezas e as realidades inacabadas das trajetórias migratórias.

O aniversário do Tiltapes

Figura 3: O aniversário de Tiltapes



Fonte: PNLD literário 2023 (Brasil, 2023).

Publicado pela editora Escrita Fina, a obra escrita por Christina Dias e ilustrada por Elma é um conto acumulativo que apresenta o percurso de uma lebre a caminho do aniversário de Tiltapes, personagem criado pela cultura alemã. Mesmo com as respostas cheias de medo e receio dos outros animais, a lebre consegue chegar ao destino e se diverte com Tiltapes. A narrativa encaixa-se no contexto de migrações, pois somente com a abertura da porta que a história subverte as advertências anteriores e o encontro revela-se acolhedor, assim como acontece na vida.

A vida sem Léo

Figura 4: A vida sem Léo



Fonte: PNLD literário 2023 (Brasil, 2023).

A obra chilena escrita por Andrea Maturana, ilustrada por Francisco Javier Olea e traduzida por Fabio Weintraub trata da história de Bia e Léo, que são muito amigos e fazem tudo juntos, até o momento que Léo precisa ir para longe, pois seu pai vai se mudar para outro país.

Após esse ocorrido, o tempo parece ir devagar e Bia sente um vazio enorme. Todavia, com o passar do tempo a menina conhece novos amigos e volta a praticar outras atividades, de modo que, quando Léo retorna, Bia não sabe como vai encaixá-lo em sua vida, agora que há outras pessoas ocupando o espaço que antes pertencia somente a ele. A obra finaliza na compreensão sensível de que, apesar das transformações, "há espaços que o tempo não toca" (Maturana, 2015, p. 42).

Outras obras

Além das obras citadas, outros três títulos apresentados no Quadro 1 foram adquiridos, mas não representavam o migrante de maneira literária, portanto, não foram selecionados para o estudo. São eles: *Caminhando, eu vou!*, de Flávia Savary e ilustrações de Maurício Veneza; *Olha aqui o Haiti!*, escrito

por Marcia Camargos e Carla Caruso e ilustrado por Roberta Nunes; e *O reciclador de palavras,* de Barbara Parente e com arte gráfica de Carla Chagas.

Caminhando, eu vou! não representa o migrante em sua totalidade, pois, mesmo apresentando a temática no guia do PNLD literário 2023, se trata de um menino nordestino que encontra Moisés e os hebreus no deserto, para então acordar e descobrir que tudo havia sido um sonho; o personagem não saiu de sua casa no sertão. Enquanto isso, *Olha aqui o Haiti* narra a trajetória de um menino e seus pais migrando do Haiti para o Brasil, onde o restante da família os espera. A história relata os desafios e os medos que os migrantes passam no decorrer do trajeto, contrastando com a alegria e carinho encontrados no destino. Entretanto, há traços de didatismo que afastam a obra da literariedade, mesmo assim, com a mediação correta, pode ser utilizada para iniciar conversas sobre as vivências de cada criança migrante. Por fim, *O reciclador de palavras* explana a ida de um homem nordestino para São Paulo em busca de melhores oportunidades de trabalho. Quando não as encontra, torna-se reciclador, relembrando como sua mãe o ensinava a reutilizar resíduos. Tudo muda subitamente quando encontra livros perto de uma lixeira e inicia um novo propósito na vida: além de reencontrar-se com os títulos que lia na época da escola, os leria para outras crianças da comunidade. O texto, mesmo abordando o poder da literatura de mudar vidas, trata do assunto com didatismo e não o desenvolve de maneira a aprofundar o assunto, pois, assim que o personagem principal, Luiz, começa a ler para as crianças, chega o momento de voltar à sua cidade natal para a colheita de algodão, e ele deixa os livros para o pequeno público de suas leituras em São Paulo.

Em suma, a análise inicial das obras revela que a presença da temática migratória, embora descrita nos guias oficiais, nem sempre se traduz em qualidade literária. A distinção entre as obras selecionadas e as descartadas reside, principalmente, na superação do didatismo e na presença de literariedade.

Considerações finais

Enfatizando as obras analisadas, *Caminhando, eu vou!* e *O reciclador de palavras* não demonstraram ser literárias em sua totalidade ou representar o migrante propriamente. Comparando a descrição apresentada no guia do PNLD literário 2023 e o que é visto na íntegra, há disparidades que podem confundir os docentes que irão escolher os títulos para o acervo escolar. Enquanto isso, *Olha aqui o Haiti!* consegue apresentar a realidade vivida por migrantes, os quais enfrentam medo, fome e violência até chegar ao local de destino. Se apresentada em uma conversa mediada, a obra possibilita o compartilhamento de pensamentos e experiências, mas, por conta de seus traços de didatismo, não preza pela literariedade que promove o acolhimento.

Em outro cenário, *Até que enfim, Serafim!* e *O aniversário do Tiltapes* trazem a representação do migrante com algumas ressalvas. O poema de Suppa narra a trajetória de um mosquito tentando se encaixar na nova sociedade após seu deslocamento, e isso só ocorre quando Serafim fica famoso, o que sai da ficção e se encontra na realidade. Todavia, encontramos traços de didatismo ao fim do poema, com uma lista de espécies mosquitos, além de outros dois poemas que não tratam de migrações e também incluem uma lista de boas maneiras, por exemplo. Por outro lado, *O aniversário do Tiltapes* conta a vivência de imigrantes alemães de maneira indireta, pois somente ao fim do livro descobrimos que Tiltapes é a representação do medo e da estranheza que os demais moradores sentiam da cultura dos novos vizinhos. Lido por esse viés, a obra representa a necessidade de conhecer e abrir a mente para a diversidade.

Por fim, *Em busca do mar* e *A vida sem Léo* são obras sensíveis que também representam a vivência de quem fica, caso de diversas crianças que veem os pais migrando para outras regiões e países a fim de construir uma vida melhor para a família antes de levarem os filhos consigo. *Em busca do mar,* sob o olhar de Clara, que passa pela experiência de ver a mãe

indo para outro estado, também à procura de mais oportunidades, até que não obtém mais notícias dela, apresenta um final incerto, o leitor não descobre onde está a mãe da menina, talvez nem Clara descubra, mas mesmo assim há esperança, pois ela está junto de sua tia e de sua prima e conseguiu chegar ao mar, mostrando que mesmo nos piores cenários é possível ter expectativas e admirar os momentos bons. Já em *A vida sem Léo,* Bia passa por diferentes fases de "luto" quando seu melhor amigo migra para outro país: a primeira mostra como o vazio era enorme e a seguia por todos os lados; a segunda, como consegue fazer novos amigos e encontrar novas atividades; e a terceira, o seu receio de se o amigo ainda caberá em sua vida após ela ter preenchido todo o espaço vazio, para então descobrir que a distância e o tempo não alteram sentimentos e relações profundas.

Neste texto, por meio da análise das narrativas, foi possível apresentar uma lacuna de obras literárias que tratem propriamente de migrações e que representem o migrante e suas vivências de modo integral e humano no PNLD literário 2023. Isso demonstra que o assunto ainda precisa de mais atenção e espaço, o que será analisado em trabalhos posteriores. Portanto, concluímos que, por se tratar de um programa governamental que garante às crianças e jovens de escolas públicas o acesso à literatura, há uma responsabilidade ética na seleção dessas obras. A divergência entre o guia e o conteúdo literário não apenas dificulta o trabalho docente, mas compromete o direito do estudante de encontrar narrativas que tratem a temática da migração com a profundidade que o tema exige, demandando critérios de avaliação mais rigorosos e sensíveis em editais futuros.

Referências

ARIZPE, Evelyn. Literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento: el programa Leer con migrantes. *In*: ROJAS, E. (ed.). *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes*. Ciudad de México: Dirección General de Publicaciones de la Secretaría de Cultura, 2018, p. 23-63.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Histórico*. Brasília, DF: FNDE, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico. Acesso em: 29 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia PNLD Literário 2023*. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2023_anos_iniciais_objeto_03/inicio. Acesso em: 29 dez. 2025.

CAMARGOS, Marcia; CARUSO, Carla. *Olha aqui o Haiti!*: Le voilà, Haïti ici! Ilustrações de Roberta Nunes. Versão para o francês Heloisa Albuquerque-Costa. Itapira, SP: Estrela Cultural, 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 169-191.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. *Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2024*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2025.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. *Relatório Anual OBMigra 2024*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

DIAS, Christina. *O aniversário do Tiltapes.* Ilustrações de Elma. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2016.

MARANGONI, Marli Cristina Tasca; RAMOS, Flávia Brocchetto. Um estatuto para a poesia infantil contemporânea: reflexões a partir do PNBE. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, [*S. l.*], n. 50, p. 330-350, 2017. DOI: 10.1590/2316-40185021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/10184. Acesso em: 29 dez. 2025.

MARTINS, Georgina. *Em busca do mar*. Ilustrações de Camilo Martins. Rio de Janeiro: Quase Oito, 2019.

MATURANA, Andrea. *A vida sem Léo.* Ilustrações de Francisco Javier Olea. Trad. Fabio Weintraub. Rio de Janeiro: Rovelle, 2015.

MEZACASA, Lívia Berro; RAMOS, Flávia Brocchetto; MARANGONI, Marli Cristina Tasca. Tratamento da literatura em documentos normativos do PNLD literário 2023. *Signo*, [*S. l.*], v. 50, n. 97, p. 167-182, 2025. DOI: 10.17058/signo.v50i97.19934. Disponível em: https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/19934. Acesso em: 29 dez. 2025.

PARAGUASSU, Fernanda. A literatura infantil como ferramenta de sensibilização para a inclusão de refugiados. *In*: HARTMANN, Luciana et al. *Infâncias migrantes e refugiadas*: acolher com arte e educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. p. 353-361.

PARENTE, Barbara. *O reciclador de palavras*. Ilustrações de Carla Chagas. São Paulo: Palavras, 2022.

PETIT, Michèle. *A arte de ler*: ou como resistir à adversidade. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: 34, 2010.

SAVARY, Flávia. *Caminhando, eu vou!* Ilustrações de Maurício Veneza. São Paulo: Salesiana, 2007.

SENGIK, Aline Sberse; RAMOS, Flávia Brocchetto. Literatura como instrumento de discussão acerca da morte. *Psicologia da Educação*, [*S. l.*], n. 41, p. 119-126, 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/27849. Acesso em: 15 jan. 2026.

SUPPA. *Até que enfim, Serafim!*. São Paulo: Larousse, 2012.

Caroline de Morais[7]

Preservar as raízes afro: a literatura faz viver

Palavras introdutórias

A pluralidade das nações traz uma vasta possibilidade temática em que a construção de obras literárias pode se amparar, direcionando as narrativas para abordagens culturais e sociais. Desse modo, entende-se que a literatura é formativa e transforma o leitor ao permitir uma aproximação com as vivências e situações contempladas principalmente pelos personagens principais. Com isso, defende-se que a literatura é vida, pois combina com a arte de viver, posto que o leitor passa a fazer parte de uma esfera sociocultural ao adentrar nas páginas da literatura, saindo, ao final, com novas experiências.

Nessa perspectiva, o presente estudo volta-se para a literatura de temática africana e afro-brasileira com o propósito de vincular o cenário literário ao ambiente escolar, para isso, tem-se como objetivo identificar os principais aspectos históricos e culturais abordados na obra literária *Meu avô africano*, a partir da vivência do personagem principal. A importância deste estudo é pautada pela educação para as relações étnico-raciais (ERER), compreendendo que a literatura e o percurso escolar auxiliam na formação cidadã e na

[7] Doutora em Letras (UCS). Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade (UCS). Especialista em Educação a Distância (UNOPAR). Graduada em Letras(UPF). Atua como docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Caxias do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPq: Pesquisas em educação, sociedade e trabalho. E-mail: caroline.morais@caxias.ifrs.edu.br

ampliação do conhecimento quanto à estrutura, à história, à formação, à cultura e aos costumes que remetem à herança africana. Nesse sentido, a literatura mediada em sala de aula potencializa a discussão de diversas temáticas, permitindo o envolvimento com a diversidade e a pluralidade que permeiam a sociedade. Munanga e Gomes (2016) evidenciam que:

> Ninguém nasce com preconceitos: eles são aprendidos socialmente, no convívio com outras pessoas. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e até na inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que se convive em um mundo que coloca as pessoas constantemente diante do trato negativo do negro, do índio, da mulher, do homossexual, do velho e do pobre (Munanga; Gomes, 2016, p. 182).

Com base na premissa de que o texto literário auxilia para uma educação antirracista, a presente investigação contempla a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que insere a temática da história e da cultura africana e afro-brasileira no contexto escolar, difundindo as particularidades e a riqueza da cultura afro na formação da sociedade brasileira. Por essa razão, elege-se a obra *Meu avô africano*, que atende ao viés temático escolhido neste estudo e integra o acervo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Literário de 2018, destinado ao Ensino Fundamental (anos iniciais). Ressalta-se que o PNLD é uma importante política pública de distribuição de obras literárias para as escolas brasileiras, sendo que nesta edição foram 400 diferentes títulos somente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, logo, as ações do PNLD atualizam os materiais literários escolares.

O percurso metodológico deste estudo ampara-se na abordagem qualitativa, ao analisar o contexto proposto pela obra literária *Meu avô africano* (Campos, 2010), relacionando com os princípios para a ERER. Nesse ponto, a pesquisa é

desenvolvida pela descrição e análise dos principais acontecimentos vividos pelo personagem Vítor, associando-os com as heranças africanas. O referencial teórico fundamenta-se em Rosa (2022), Rufino (2021) e Adichie (2019) para a cultura africana e afro-brasileira; em Candido (2011) para o reconhecimento da literatura como elemento humanizador; na Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) para a temática afro inserida no ambiente escolar. Esse embasamento teórico articula-se com a narrativa da obra literária, que possibilita situações de discussão e conhecimento do percurso de lutas dos africanos.

A estrutura estabelecida neste texto está organizada em três momentos que se complementam. O primeiro traz a família e a escola como propulsores para a formação antirracista. Em seguida, o segundo momento adentra no contexto familiar com ocasiões permeadas pelo ensinamento do avô e da tia de Vítor. O terceiro tópico retoma as atividades da escola como formativas para a ERER, aproximando-se da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003). Por fim, as considerações finais pretendem não encerrar o assunto, revelando que a temática afro precisa ter continuidade em diversas esferas.

Experiências de vida: a literatura na família e na escola

A obra literária *Meu avô africano* (Campos, 2010) traz aspectos culturais e históricos do continente africano por meio do olhar curioso do personagem principal. Direcionado ao público dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o enredo aproxima-se da rotina das crianças, ao valorizar a convivência familiar e educacional. O garoto Vítor Iori, de 9 anos, compartilha com o leitor sua vida na casa dos avós, uma festa de aniversário e a apresentação de um trabalho escolar.

A escritora Carmen Lucia Campos tem vários livros infantojuvenis publicados. Mesmo sem conhecer os próprios avôs, a autora encontrou nesta obra literária uma forma "[...] de inventar um avô legal, como ela gostaria de ter" (Campos, 2010, paratexto). Nesse caso, o avô paterno é descendente de

africanos, demonstrando a relação da escritora com a história e com a cultura africana.

Meu avô africano (Campos, 2010) tem como personagem central o neto Vítor Iori, não o avô, como muitos leitores podem esperar no primeiro momento ao ler o título. Contudo, o avô participa de diversos momentos, trazendo ensinamentos e conhecimentos para o seu neto. A escolha do nome do menino foi feita pelo avô Zinho (José), que buscou um nome de origem africana, indicando para o menino: "[...] Você foi o primeiro neto da família e sua mãe me deu a honra de escolher o seu nome. Mas não foi fácil: eu queria uma palavra que lembrasse a terra de seus antepassados... Finalmente encontrei Iori, de origem africana..." (Campos, 2010, p. 4). A narrativa literária inicia com essa informação sobre o nome do jovem personagem e encerra com a revelação de que a palavra "Iori" significa "a força da luz", evidenciando que o nome escolhido pelo avô está cercado pela expressividade da cultura africana.

Nessa perspectiva, a narrativa pode despertar a curiosidade sobre as origens dos leitores, considerando a coletividade e também a individualidade, ao buscar o significado de cada nome. Dessa maneira, salienta-se que o texto literário tem a perspicácia de auxiliar os docentes na introdução de diversas temáticas em sala de aula, permitindo que os estudantes se posicionem e partilhem de experiências de vida. Esse envolvimento remete ao que Rufino (2021, p. 62) defende ao indicar que "[...] o chão da escola nos convida a nos reconhecermos como seres em relação e responsabilidade com o todo [...]". Assim, é na escola que o estudante recebe uma formação quanto à diversidade e aos aspectos sociais, tornando-o cidadão. Para o pesquisador, a educação não é apaziguadora e não é conformadora, constatando que

> [...] A educação não é apaziguadora do conflito, pois este se manifesta como dimensão criativa e não como oposição, subordinação e extermínio do outro. A educação não é conformadora, ela é uma força errante, que negaceia, instaura dúvida, avança nas perguntas e persegue o seu fazer como prática de liberdade. A educação como radical da vida, como experiência corporificada do ser e de suas práticas de saber é comum a todos [...] (Rufino, 2021, p. 11).

Com base no exposto, verifica-se que a escola fomenta a discussão para a liberdade e para o respeito à sociedade e sua história. A partir disso, observa-se que a construção da narrativa literária se situa nos contextos da família e da escola, demonstrando como esses dois ambientes contribuem para a formação humana e para a Erer. Desse modo, as próximas seções são formadas por esses eixos, amparando-se nos desdobramentos da narrativa literária. Assim, a primeira reconhece, no convívio com os parentes, a contextualização de termos como senzala, imigrantes, quilombo; e a segunda articula os ensinamentos escolares que registram os países africanos e a relação com a Festa das Nações, potencializando a pluralidade cultural na instituição de ensino.

Vivências familiares: a herança africana

A obra literária é cercada pelo contexto familiar, em que a família de Vítor Iori está morando temporariamente na casa dos avós, esperando que o novo apartamento fique pronto. Esse ambiente de reencontro e convivência gera inúmeras experiências para o menino, que se diverte com as histórias e os ensinamentos do avô Zinho. Amplamente, as situações representadas em *Meu avô africano* (Campos, 2010) trazem relatos para o leitor quanto à cultura, à geografia, à história, aos costumes africanos, assim, a narrativa permite que o leitor conheça e se aproxime das heranças africanas.

Uma dessas situações está na lembrança de um aniversário de casamento em que todos os parentes estavam na casa da avó Inês, mãe do pai de Vítor, então, foi preciso improvisar lugares para dormir, por isso, colchonetes foram espalhados pela sala e essa memória fez o avô lembrar da senzala. Tia Jô,

irmã gêmea de avô Zinho, aproveitou a curiosidade das crianças e explicou que "[...] senzala era o lugar onde os escravos viviam antigamente. Era um local muito apertado, sujo, sem janelas..." (Campos, 2010, p. 9). Nesse caso, uma lembrança suscita a oportunidade de compreender o que é a senzala, reconhecendo as condições em que os escravizados eram submetidos.

Na narrativa literária, o contexto histórico africano está presente em diferentes momentos que remetem a situações cotidianas. Avô Zinho e tia Jô trabalham juntos numa van escolar, sendo uma circunstância de convívio com as crianças e uma oportunidade para ensinar sobre a lenda do baobá. Tia Jô é muito sábia e sempre tem uma história para contar enquanto estão em deslocamento, ela relata que a lenda do baobá é baseada nas contestações da árvore, que "[...] vivia reclamando de seus galhos e das suas folhas. Isso acabou irritando o Criador, que virou a árvore de cabeça pra baixo. Aí ela ficou como é hoje: seus galhos parecem raízes e suas flores nascem em direção ao chão" (Campos, 2010, p. 13).

O baobá é uma árvore representativa da cultura africana, ganhando destaque em diversas obras literárias, como é o caso de *Uma aventura do Velho Baobá* (Andrade, 2021), em que o baobá é o personagem central da narrativa; *Tayó em quadrinhos* (Oliveira, 2021), em que há um quadrinho destinado à árvore; *Contos africanos* (Abad, 2019), que traz no último capítulo uma referência ao baobá. Esses são exemplos de obras literárias que trazem em algum momento representações do baobá, ressignificando a cultura africana. Além disso, salienta-se que essas três obras pertencem aos acervos do PNLD.

A importância do baobá é realçada na fala de tia Jô, indicando que "O baobá é uma árvore imensa que vive até 6 mil anos e pode ficar mais alta do que um prédio de dez andares! Ela é sagrada no Senegal e em outros países africanos" (Campos, 2010, p. 14). De modo associativo, a explicação da lenda do baobá insere o Senegal como uma nova vertente de pesquisa para a temática dos países africanos, podendo despertar

no leitor a curiosidade acerca da composição geográfica da África.

Quando a família está se deslocando para o litoral, a mãe comenta que a Imigrantes estava sem congestionamento, se referindo à rodovia. Essa fala cotidiana sobre o trânsito possibilitou o conhecimento acerca do significado por trás do nome da rodovia. Mais uma vez, tia Jô é a porta voz e explica que: "[...] Imigrantes é o nome dessa estrada que liga São Paulo ao litoral. E você sabe por que ela tem esse nome? É uma homenagem aos imigrantes, pessoas de outros países que há muitos e muitos anos mudaram para o Brasil" (Campos, 2010, p. 15). Nesse ponto, a personagem traz uma informação adicional, reconhecendo as diferenças entre a vinda dos europeus e dos asiáticos e a vinda dos africanos:

> [...] Os europeus e asiáticos escolhiam vir para o Brasil e eram pagos pelo seu trabalho. Já os africanos eram comprados em sua terra como mercadoria. Viajavam em navios superlotados, sujos e recebiam pouca comida e água. Muitos morriam durante a viagem e os que chegavam estavam bem fracos e doentes e viravam escravos, sem qualquer direito [...] (Campos, 2010, p. 16).

Essa é uma temática extremamente relevante para ser inserida no ambiente escolar, exigindo que o professor tenha informações corretas e preparação para contextualizar a história dos africanos e da diáspora africana. Num primeiro momento, o conceito de diáspora refere-se aos judeus que estão longe de sua pátria, porém, a diáspora é estendida "[...] para designar os negros de origem africana deportados para outros continentes e seus descendentes (os filhos dos escravos na América, etc.)" (Munanga, 2025, p. 79).

De forma complementar, na narrativa literária, avô Zinho acrescenta que "[...] o que os nossos antepassados sofreram não dá nem pra imaginar: trabalhavam muito, comiam pouco e ainda eram castigados com crueldade. Apanhavam de chicote, eram acorrentados, tinham os dentes arrancados [...]" (Campos, 2010, p. 16). Por meio dessa descrição, observa-se a brutalidade sofrida pelos africanos, tornando-se uma parte

da obra literária que necessita de uma pausa para discussão do tema.

Nesse contexto, a avó Helena avisa que as crianças também sofriam, dizendo que "Nem as crianças africanas escapavam dessa vida dura. Algumas até brincavam com os filhos dos senhores, mas sempre levavam a pior; beliscões, tapas, ofensas e humilhações [...]" (Campos, 2010, p. 16). Esse registro literário pauta-se em aspectos históricos da trajetória forçada dos africanos para o Brasil, permitindo que o assunto seja desdobrado na aula de História, em atendimento à Lei nº 10.639 (Brasil, 2003).

A partir das prerrogativas da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), muito lentamente, as obras literárias começaram a dedicar-se a enredos permeados pela história e pela cultura africana e afro-brasileira. De modo mais específico, Rosa (2022, p. 109) destaca que "Além de suas conquistas para a população negra, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 também potencializou a literatura infantil afro-brasileira, que ganhou novo fôlego. [...]". Diversos textos literários começaram a ter o planejamento destinado para a temática, uma vez que que a lei se refere ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, não atendendo a etapa da Educação Infantil, contudo, percebe-se que a literatura motiva a formação humanizadora, como propõe Candido (2011). Com isso, identifica-se que a temática africana e afro-brasileira pode ser inserida em todas as etapas da Educação Básica. Rosa (2022) constata que a literatura se tornou um instrumento pedagógico aos professores, reforçando que:

> A Lei n.º 10.639/2003 exigiu que os professores adquirissem novos conhecimentos para que pudessem aplicá-los, com competência, em suas salas de aula. Foi na literatura voltada para a temática afro-brasileira que muitos deles encontraram uma real possibilidade de aprofundamento desses conhecimentos. Por meio de livros infantis, os saberes africanos e afro-brasileiros "invadiram", da melhor maneira, as bibliotecas e salas de aula de todas as escolas públicas do Brasil, através de programas governamentais no âmbito municipal, estadual e federal [...] (Rosa, 2022, p. 115).

Com base no exposto, é reconhecida a associação entre o texto literário e a vida dos leitores. Além disso, Rosa (2022) realça que os programas governamentais do livro fomentam a literatura de temática afro em espaços de ensino. Em *Meu avô africano* (Campos, 2010), o contexto histórico e cultural africano está presente na totalidade da narrativa, sendo que a conversa sobre a rodovia Imigrantes é seguida pelo reconhecimento da expressividade dos quilombos. Essa explicação é dada por tia Jô, revelando que "Eles [os escravizados] iam para o meio do mato e lá formavam comunidades, os quilombos, onde voltavam a ter liberdade e podiam seguir novamente sua religião, seus costumes, que os senhores, os seus 'donos', proibiam" (Campos, 2010, p. 17). Nesse sentido, salienta-se que os quilombos se tornam um local seguro e significativo para manter viva as tradições e costumes do povo africano.

A herança cultural também recebe destaque nessa obra literária, pois as crianças comem quindim e descobrem que a palavra tem origem africana e significa "dengo... encanto". Nos festejos do aniversário, com todos os parentes reunidos, há muita alegria com alusão à música e à dança por meio da roda de samba, sendo que, nesse momento contagiante, os familiares cantam uma música que fala sobre Luanda, despertando o interesse das crianças pelo fato de a cidade ter o nome da irmã de Vítor. Avô Zinho esclarece que a música não trata da menina, dizendo que "[...] A Luanda da música é uma cidade, a capital de um país africano chamado Angola. [...]" (Campos, 2010, p. 20). Diante da resposta, a neta lembra de uma aula sobre a galinha d'angola, com isso, a história literária traz mais uma possibilidade de conhecer um país africano.

Durante os festejos, a canção "parabéns a você" foi diferenciada, aliando-se à roda de samba. Essa canção é passada entre as gerações na família, "[...] assim como acontecia com as receitas, os remédios caseiros e as histórias da África [...]" (Campos, 2010, p. 22). Nessa perspectiva, constata-se que as tradições perduram e são respeitadas pelos mais jovens, prestigiando a herança cultural africana.

Vítor e Luanda também ganharam um presente, mesmo sem ser o dia de seus aniversários. A tia Bete deu às crianças um mapa da África com a indicação: "Pra Luanda achar onde fica a cidade que tem o nome dela e o Vítor localizar o Congo, terra dos nossos antepassados" (Campos, 2010, p. 22). Nesse âmbito, a narrativa literária inclui mais um país africano na vivência das crianças. O Congo é o país de onde a bisavó da avó de Vítor tinha vindo. A ilustração na obra literária traz a imagem da tia Bete com o mapa colorido da África aberto sob o olhar atencioso dos irmãos, o que pode ser uma prerrogativa, em sala de aula, para associar a obra com os ensinamentos de Geografia, cumprindo a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003).

Na família de Vítor confirma-se a preocupação em manter as vivências e as tradições africanas, em que os mais velhos passam para as crianças suas origens, perpetuando o aspecto histórico e cultural. Por meio dos personagens adultos, avô Zinho, avó Helena, tia Jô e tia Bete, revela-se que cada um tem uma forma diferente de transmitir seus conhecimentos. Por conseguinte, a obra literária revela-se como um material de identificação entre leitores e personagens, podendo ser inserida em sala de aula com a mediação do professor.

Representação de vida: a literatura no contexto escolar

A Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) direciona para a escola a tarefa de inserir a temática africana e afro-brasileira nas turmas das escolas públicas e particulares, sugerindo que as áreas de Artes, de Literatura e de História absorvam essa proposta. Mediante a obra literária *Meu avô africano* (Campos, 2010), encontra-se a própria escola representada na rotina de Vítor e, por isso, pode ser associada ao cotidiano dos estudantes. Nesse caso, pontua-se duas situações centrais que envolvem o contexto escolar: a curiosidade com os mapas e os eventos institucionais que promovem as culturas de diferentes lugares, trazendo as famílias para a escola.

A aproximação do personagem principal com os mapas é iniciada com o presente recebido de tia Bete. Para o menino, manusear o mapa foi a melhor parte na viagem de retorno para casa, pois assim ele conheceu todos os 53 países do continente africano. Essa liberdade para visualizar a imensidão da África, considerando o quantitativo relevante de países, expressa a pluralidade do continente, e não o permite ser reduzido a apenas um conceito ou uma perspectiva de entendimento (Adichie, 2019).

O garoto relacionou essa ocasião com a "Festa das Nações", evento tradicional em sua escola. Vítor conta aos familiares que uma colega fizera uma fala preconceituosa, dizendo que ele deveria pesquisar sobre a África devido a sua cor de pele. O pai de Vítor esclarece que existem africanos brancos, por exemplo, no Egito e na África do Sul, desfazendo essa construção errônea. Essa imagem equivocada traz para discussão o que Adichie (2019) entende como o perigo de conhecer uma história única, muitas vezes moldada pelo conhecimento parcial ou fragmentado. Diante disso, a obra literária se utiliza da sabedoria de tia Jô ao explicar que:

> A África não é só o lugar de miséria que mostra na televisão. Ou de pessoas com roupas coloridas que cantam e dançam com muito ritmo. Tem muito mais lá do que selvas e caçadas de leões e elefantes. Há uma cultura rica e muita história. Os primeiros homens que surgiram na Terra nasceram no continente africano (Campos, 2010, p. 27).

O esclarecimento dado pela personagem reforça que o continente africano é diverso, tanto em sua cultura, quanto em sua história, não se limitando a estereótipos atribuídos à África. Nesse sentido, contempla-se a importância de ter um outro olhar para o continente africano, compreendendo que "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 essa dignidade despedaçada" (Adichie, 2019, p. 32).

Esse aprendizado é prontamente compreendido pelo neto que, por meio das conversar com o avô, reconhece que "[...] a África era mais do que a terra dos nossos antepassados, coisa antiga. Ela fazia parte da nossa vida de hoje e um monte de costumes, comidas, palavras tinham vindo de lá. [...]" (Campos, 2010, p. 27). Essa pluralidade africana é exibida na narrativa literária pelos ensinamentos do avô africano; pela culinária permeada pela feijoada, moqueca, bobó; pelos aspectos culturais como o samba, a batucada e a capoeira, identificando que esses e outros elementos têm relação com os escravizados africanos.

O neto conta para a família que irá pesquisar sobre a Nigéria na "Festa das Nações", introduzindo mais um país africano no aprendizado do personagem e, por conseguinte, do leitor da obra literária. Esse momento escolar é significativo pela representatividade em envolver vários países de diferentes continentes, ampliando não somente o conhecimento geográfico, como também aspectos sociais e culturais de cada um dos países escolhidos pelos estudantes. Vítor relata sua vivência escolar:

> Na minha apresentação, falei da Nigéria e contei que era um lugar que tinha muito a ver com o Brasil. E não era só por causa do futebol, não. Muitos escravos vieram de lá e depois da Abolição alguns voltaram para a sua terra e levaram costumes que tinham aprendido aqui. Até hoje algumas pessoas comem feijoada, arroz-doce e falam "bom-dia" e "boa-tarde" pra se cumprimentar na Nigéria! (Campos, 2010, p. 29).

Nesse contexto escolar e de aprendizagem, destaca-se como a literatura traz a representação da vida dos estudantes e também complementa os ensinamentos curriculares, ou seja, a literatura combina com o propósito da vida. O trabalho escolar elaborado pelo protagonista se assemelha à rotina de estudos de vários leitores desta obra literária, com isso, ocorre uma identificação entre o leitor e o personagem, que compartilham uma prática escolar semelhante. A literatura potencializa o aprendizado, se caracteriza como elemento construtor, pois ela "[...] aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não

há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação [...]" (Candido, 2011, p. 176).

Para além da experiência vivida por Vítor, o leitor é beneficiado com informações sobre os países africanos. Desse modo, a obra literária é consolidada com dados que reforçam a história e a cultura africana e afro-brasileira pelo viés da sensibilidade, que é permitida pelo texto literário. Além disso, salienta-se que o leitor pode encontrar, por meio da vivência de Vítor, novas referências sobre a África, fugindo do conhecimento de uma história única, alertado por Adichie (2019). Essa condição pode se assemelhar ao depoimento do garoto quando reconhece as novas histórias aprendidas sobre a África:

> Sabe que, depois de fazer o trabalho para a escola, mudei de opinião sobre a África? Percebi que a terra dos meus antepassados é muito bonita e importante de verdade. Comecei a reparar que havia negros famosos não só no futebol. Eram cantores, músicos, atores, *top models* e até presidente dos Estados Unidos! (Campos, 2010, p. 30).

A partir dessa declaração de Vítor, percebe-se que a escola é fator relevante para a aproximação com diversas culturas, agindo como elemento transformador. Assim como a tarefa escolar elaborada para a Festa das Nações trouxe informações para a formação cultural do personagem principal, a obra literária *Meu avô africano* (Campos, 2010) proporciona ao leitor apreciar o contexto diversificado do continente africano, contribuindo para a formação humana ao considerar que a literatura "[...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver" (Candido, 2011, p. 178). Dessa maneira, a escola e a literatura potencializam a Erer e constatam que os materiais literários são pautados em episódios de vida e de vivências ancestrais.

Ao final da narrativa um último país africano é mencionado: Quênia. O avô conta a história de que, quando era jovem, gostava muito de correr, participando, inclusive, da corrida de São Silvestre, conseguindo completar o trajeto

com muito esforço, mas sem nenhuma premiação, pois os atletas do Quênia se destacavam nas competições. Nesse caso, tem-se um espaço em que os africanos recebem destaque mundialmente, sobressaindo a informação de que em diversos esportes os primeiros lugares são conquistados por atletas africanos.

A narrativa literária enfatiza que avô e neto se reconhecem como africanos, demonstrando orgulho de suas origens. Esse pertencimento é registrado no seguinte diálogo entre os dois:

> – Mas sabe que, no fundo, eu sou mesmo queniano, nigeriano, angolano... africano, enfim. Afinal, meus antepassados, que também eram seus, vieram da África e isso está no sangue, vai passando de pai para filho, e de avô para neto!
> – Então, quer dizer que eu tenho um avô africano! E que eu também sou um pouco africano?
> – Isso mesmo, senhor Vítor Iori! [...] (Campos, 2010, p. 32-33).

A identificação com a ancestralidade africana é vista de maneira positiva, salientando todos os destaques e as riquezas que envolvem a África, em sua história e suas culturas. A narrativa literária em *Meu avô africano* (Campos, 2010) fortalece a discussão acerca do continente africano, tornando-se um recurso para gerar a curiosidade do leitor e potencializar que ele busque novas informações sobre os diferentes povos que formam a sociedade brasileira. Por fim, revela-se que a literatura está próxima da vida do leitor, contribuindo para a formação cidadã.

Para não concluir

A literatura permite essa inquietação e a não conclusão; isso mesmo, não se quer concluir esse estudo. Nesse caso, entende-se o texto literário de forma fluida, que atende a um revisitar eterno. A obra literária *Meu avô africano* (Campos, 2010) não se encerra por meio desta investigação, pelo contrário, ela é um ponto de partida, pois a narrativa possibilita inúmeras outras aproximações. A obra literária guiada por avô e neto trazem muitas vivências para que o leitor se identifique,

sendo assim, a narrativa admite a imersão e a identificação com a rotina dos jovens leitores.

A temática africana e afro-brasileira ainda carece de atenção, de discussão e de inserção no ambiente escolar, por conseguinte, este estudo não se encerra por aqui. É preciso que a obra literária esteja viva em sala de aula e no cotidiano dos estudantes, por intermédio da mediação do docente e em prol da ERER, a fim de perpetuar uma educação antirracista. Nesse ponto, revela-se que o ambiente escolar é propulsor do material literário, formando cidadãos que respeitem a diversidade sociocultural e compreendam a pluralidade da formação da sociedade brasileira ao se sentirem protagonistas de suas vidas e se reconhecerem na literatura.

A narrativa literária em destaque neste estudo fortalece a história e a cultura africana por meio das relações estabelecidas nas vivências do personagem principal. Diante da análise realizada, observa-se que tanto família quanto escola contribuem para desfazer alguns equívocos, registrando a história de luta e resistência dos povos africanos. No ambiente familiar, tradições e costumes africanos são mantidos, valorizando a ancestralidade, os ensinamentos e a herança dos antepassados. No cenário escolar, identifica-se que as nações são prestigiadas em eventos que reúnem a multiplicidade de características de vários povos. Desse modo, a narrativa literária associa-se a dois elementos presentes na vida do leitor: família e escola.

Por meio deste estudo, comprova-se que os aspectos históricos e culturais africanos estão assegurados na obra literária, trazendo informações sobre senzala, quilombo, baobá, imigrantes, diferentes países africanos e outras propriedades que se aproximam do que propõe a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003). O personagem Vítor guia o leitor por descobertas de forma natural, mostrando com simplicidade as inúmeras inserções do contexto africano no dia a dia com a família e também na escola.

A partir do exposto, reitera-se que o texto literário é baseado na vida, nas vivências dos personagens e, por conseguinte,

dos leitores. A literatura estimula a formação humana, desperta a curiosidade, traz inquietação, enfim, envolve o leitor em novos conflitos e contempla um modificar-se para a vida. Esse alimento que é o material literário preserva as raízes de um povo, neste caso, por meio da obra *Meu avô africano* (Campos, 2010), o povo africano. Para não concluir, evidencia-se que a temática africana e afro-brasileira merece espaço de discussão não somente no meio acadêmico, mas também no ambiente familiar e escolar, protegendo a pluralidade da formação social brasileira.

Referências

ABAD, Ernesto Rodríguez. *Contos africanos*. 3. ed. São Paulo: Callis, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. *Uma aventura do Velho Baobá*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília: Presidência da República, 2003.

CAMPOS, Carmen Lucia. *Meu avô africano*. São Paulo: Panda Books, 2010.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude*: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2016.

OLIVEIRA, Kiusam de. *Tayó em quadrinhos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

ROSA, Sonia. *Literatura infantil afrocentrada e letramento racial*: uma narrativa autobiográfica. São Paulo: Jandaíra, 2022.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda*: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

Diana Lusa[8]

Não há cadeados com os quais seja possível trancar a liberdade de meu pensamento: mulheres e o ato de escrever

> "Porque é um enigma perene a razão pela qual nenhuma mulher jamais escreveu qualquer palavra de uma literatura extraordinária quando todo homem, ao que parece, é capaz de uma canção ou de um soneto."
>
> (Virginia Woolf).

Esta escrita ensaia reflexões sobre os limites da arte, da ficção com a realidade de mulheres que escrevem – ou que pretendem escrever. Busca entender sentidos construídos, espaços imaginados, momentos em que não há interrupções da vida cotidiana, para que leituras e escritas fluam na vida das mulheres. Este ato de refletir-imaginar é inspirado em escritas de Virginia Woolf (2014), Noemi Jaffe (2014), Marina Colasanti (2020), Michèle Petit (2019; 2024). Autoras que embasaram teoricamente minha tese defendida em 2024, intitulada *Tornar-se leitora: percursos de professoras*. O estudo realizado na tese é revisitado, mas com foco na escrita de mulheres. Busco elucidar como diferentes mulheres escritoras, em diferentes tempos históricos, abordam a questão "mulheres e suas relações com a escrita e com a leitura"

[8] Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Veranópolis. Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico (UNINTER, 2011) e Especialista em Educação Infantil (UFPel, 2008). Graduada em Pedagogia e Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail: diana.lusa@veranopolis.ifrs.edu.br

marcando as dificuldades desse grupo em escrever e, em muitos momentos, até de ler, devido às urgências do dia a dia; por meio de narrativas, poemas, histórias, busco mostrar como o tempo das mulheres parece ser (e é) mais escasso para a dedicação à escrita e à leitura, se comparado ao tempo dos homens. As urgências cotidianas, atribuídas socialmente às mulheres, fazem com sejam deixados de lado, algumas vezes por longos períodos, interesses particulares, como ler e escrever – que parecem, ainda aos "olhos sociais", menos urgentes do que dar conta da vida real que se impõe dia a dia. Ainda assim, a liberdade de pensamento permanece, possibilitando inventar o viver; possibilitando alimentar a vida real com outras narrativas, outras possibilidades.

Iniciando no cotidiano e retornando a ele, começo com a fotografia (Figura 1) dos livros das autoras que inspiram essa escrita. Os livros estão sobre a mesa da cozinha e, ao redor deles, estão dispostas flores. É nesse meio que muitas escritas femininas fluem; na casa, em espaços físicos socialmente destinados às mulheres, entre um afazer e outro. As reflexões dos espaços e tempos das mulheres para a escrita será iniciada com Virgínia Woolf e, na sequência, voltarei o olhar para dois poemas de Marina Colasanti, até chegar às minhas escritas de profissional- pesquisadora nesse tempo atual, buscando andar por esse fio comum e invisível que parece ligar, em muitos aspectos, mulheres de todos os tempos.

Figura 1: Livros de autoras em espaço da casa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2026).

Volto o olhar, inicialmente, à obra de Virginia Woolf publicada originalmente em 1929, *Um teto todo seu*; Noemi Jaffe é a autora do posfácio que compõe a edição utilizada nesta escrita. Para Jaffe (2014, p. 165), "os limites entre ficção e realidade não estão claramente explicitados neste ensaio porque o tema mulheres e ficção é, em si mesmo, uma espécie de ficção". A distância das mulheres da escrita literária era, e pode-se dizer que ainda é, tanta que, tanto Woolf, em 1929, quanto Jaffe, em 2014, tratam o fato como algo próximo da ficção. O caminho, antes de saber ler e, mais tarde, de saber escrever e da escolarização para as primeiras mulheres que tiveram acesso à educação, foi longo, foi intenso em debates, em disputas para que o acesso ao básico da educação pudesse ser garantido a elas.

Virginia Woolf (2014) apresenta reflexões, em sua narrativa, sobre as diferenças que observa entre homens e mulheres, especialmente no meio acadêmico e na produção literária. Um ponto sobre o qual a autora põe luz é o luxo conhecido pelos homens e desconhecido às mulheres: sentarem-se em poltronas confortáveis, beber vinho no jantar, degustar refeições diferenciadas. Woolf (2014, p. 38) pensava "[...] na urbanização, na genialidade e na dignidade que são filhas do luxo, da privacidade e do espaço", das quais as mulheres de seu meio estavam privadas, enquanto os homens do mesmo meio desfrutavam desses prazeres e privilégios. Sobre as mulheres serem privadas de entrar em bibliotecas da universidade, não terem acesso aos mesmos espaços frequentados pelos homens, a autora escreve: "[...] pensei em como é desagradável ficar presa do lado de fora; e pensei em como talvez seja desagradável ficar presa do lado de dentro" (Woolf, 2014, p. 39). Estar no polo de cada um dos sexos e não poder se mover muito talvez represente para ambos os sexos uma prisão, cada qual em suas prisões. A questão, como também apresenta Woolf, é que, ainda que preso, um tem a chance de ser próspero e seguro, enquanto outro acaba sendo pobre e desprotegido, sem dispor para si de tempo, de um espaço só seu, de recursos que lhe garantam poder estudar e desfrutar de um ócio criativo; do direito de escrever e dizer a sua palavra, do direito de frequentar todos os espaços intelectuais de universidades no século XIX.

Cabe aqui uma reflexão sobre as mulheres, ancorada em Virginia Woolf. Como o título da obra sugere, *Um teto todo seu*, a autora aborda as condições necessárias para que as mulheres pudessem, à época, estudar, produzir, progredir, serem independentes. Por exemplo, para escrever ficção, "[...] uma mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu, um espaço próprio" (Woolf, 2014, p. 13), argumento que é defendido no ensaio. Por meio de narrativa ficcional, Woolf aborda as desigualdades que presenciava entre homens e mulheres no meio acadêmico, no mundo profissional, em especial, as desigualdades nas oportunidades da escrita, da autoria. A

autora diz que, de seus lábios, "[...] fluirão mentiras, mas talvez haja alguma verdade misturada a elas" (Woolf, 2014, p. 14). Na narrativa em que descreve uma série de privações inventadas, mas reais das mulheres, se pergunta: Por que nossas mães não nos deixaram riquezas? Por que o nosso sexo é repreensivelmente pobre? Na narrativa, a autora descreve e faz considerações sobre Mary e sua vida, personagem da obra, que pode ser ela mesma ou outra mulher.

> O que nossas mães ficaram fazendo que não tiveram riqueza alguma para nos deixar? Retocando a maquiagem? Olhando vitrines? Tomando sol em Monte Claro? Havia algumas fotografias sobre a lareira. A mãe de Mary – se é que era ela no retrato – pode ter sido preguiçosa e esbanjadora em seu tempo livre (ela teve treze filhos com um ministro da Igreja), mas, se isso for verdade, sua vida feliz e esbanjadora deixou pouquíssimos traços de deleite em seu rosto (Woolf, 2014, p. 35).

Antes de prosseguir, problematizo sobre as mulheres das quais Woolf fala em seu ensaio. Ela se dirige especialmente às mulheres inglesas, brancas, de determinada classe social – as que poderiam ter acesso às universidades – e de um determinado período histórico – início do século XX – olhando para os séculos anteriores para compreender as condições das mulheres das quais fala. São realidades, tempos e espaços definidos, mas as considerações de Woolf trazem uma base de reflexão importante sobre ter filhos e estudar, e trabalhar, e cuidar da casa, ao passo que ela responde à questão do porquê de as mães – essas mães – não terem deixado fortuna para as filhas. Considerando as questões da época sobre as impossibilidades de as mulheres ganharem dinheiro ou, ainda, até determinada época, terem posse de seu dinheiro – que, mesmo que fosse ganho, pertenceria aos maridos –, Woolf conclui que se a mãe de Mary, "[...] a senhora Seton e seus pares tivessem ido trabalhar aos 15 anos, não haveria – esse era o centro da discussão – nenhuma Mary" (Woolf, 2014, p. 36). Nenhum ser humano seria capaz de fazer fortuna e criar 13 filhos. Woolf (2014, p. 36) pede que se considerem os fatos:

> Primeiro há os nove meses antes de o bebê nascer. Depois há os três ou quatro meses usados para alimentar o bebê. Depois que o bebê é alimentado, há certamente mais cinco anos gastos em brincadeiras com ele. Não se pode, ao que parece, deixar as crianças correrem pelas ruas.

As considerações de Virginia Woolf colocam luz no trabalho invisível desempenhado pelas mulheres, como ter filhos, criá-los, cuidá-los, educá-los. É essa parte das reflexões da autora que tomo emprestadas, pois o tempo, o espaço e o meio social de Mary, narrada por Woolf, é outro, talvez distinto do tempo, espaço, classe social das mulheres brasileiras, de diferentes classes sociais, espaços, etnias. Muitas talvez ainda estejam um passo antes de buscar um teto todo seu; buscam estudar e ter uma profissão com certa valorização social, por meio da qual também possam crescer como seres humanos, desenvolver suas habilidades e talentos. Muitas ainda fazem tudo isso ao mesmo tempo em que cuidam de seus filhos e filhas, cozinham, limpam as casas, em múltiplos – e provavelmente extenuantes – turnos de trabalho.

Publicado em 2020, o poema *Como Deus é servido*, de Marina Colasanti, toca poeticamente no cotidiano desigual entre mulheres e homens que escrevem, que se nutrem da literatura e que também criam essa arte para dar sentido às suas vidas e às vidas daquelas e daqueles que cruzarem por essa arte construída com palavras. Colasanti, por meio de escrita poética, em suas narrativas e poemas, dá luz ao feminino e aos seus conflitos, como vemos em seu poema a seguir (Colasanti, 2020, p. 41):

> Como Deus é servido
>
> A escrita dos meus colegas homens
> corre
> em geral
> entre as primeiras horas da manhã
> e o meio-dia.
> Assim têm me contado.
> Eu, de manhã,
> Atendo a sede das plantas
> e a fome do cão
> aliso a colcha da cama
> desdobro a toalha da mesa

abro a porta a quem chega
fecho a porta a quem vai
saio correndo em busca de gravetos
volto com meu carregamento de raízes. E
a tarde já filtrando pelos dedos
entro o soprar as brasas para o ferro
e cezir linhos puídos
como Deus é servido
sento e escrevo.

Nesse poema, Marina Colasanti, escritora contemporânea, nascida em 1937 – uma escrita realizada mais de um século após *Um teto todo seu*, de Woolf – expressa o eu-lírico feminino em relação ao ato de escrever, comparando as possibilidades de escrita das mulheres com as possibilidades de escrita dos homens. A escrita dos homens corre, em geral entre as primeiras horas da manhã e o meio dia. E só. Essa é a prioridade e a liberdade que eles têm para escrever; nada mais a pensar a respeito da organização familiar, da casa, da vida prática para além da escrita. O Eu-lírico feminino do poema, de manhã precisa atender as plantas, os animais, garantir a organização da casa e da vida familiar, garantido as refeições, ajustando o que precisa ser ajustado – externamente e internamente – ao "cezir linhos puídos". E, após tudo, havendo energia, inspiração, quando o dia acaba – mas ainda há dia – é possível sentar e escrever.

Outro poema de Marina Colasanti, *Como se fosse, sem que*, expressa a urgência feminina, abrigada e escondida nos cantos, porões e sótãos da casa – "espaço da mulher" – enquanto manifesta sua atenção para o corre-corre cotidiano, para a organização da vida familiar, de forma que tudo aconteça em harmonia. Ainda que a natureza possa ser voraz e carnívora, a cabeça estará baixa, a boca não será ameaçadora; está mastigando as palavras, por muitas vezes não ditas. A seguir lemos o poema de Marina Colasanti (2020, p. 18):

Como se fosse, sem que

Herbívoro não sou.
Cabeça baixa
e de boca macia
acostumada a mastigar palavras
rumino o tempo meu
na mó dos dentes
e abrigo nos desvões
o sangue quente.

Rumino o tempo meu. O sangue quente, que tem urgência, é abrigado, guardado, espera a hora – precisa esperar a hora, que não é toda hora. Precisa deixar para depois a inspiração. Precisa anotar ideia vagas, mas profundas, de forma apressada, sem ter, quando elas surgem, a oportunidade de entranhar-se nelas para aprofundá-las, senti-las, vive-las e devolvê-las ao mundo em forma de narrativas ou poemas; para as mulheres, a urgência do sangue quente precisa abrir espaço para as urgências cotidianas. Muitas ideias permanecem nas gavetas da escrivaninha ou nas gavetas da memória. Muitas palavras são mastigadas, deixadas para depois, abrigadas nos esconderijos da alma.

Como escreve Michèle Petit (2019, p. 53-54), somos seres de linguagem, cheios de palavras. Quanto maior nosso vocabulário, mais podemos nos constituir por meio das possíveis histórias que contamos de nós mesmos, pois as palavras estão relacionadas ao nosso ser. Buscamos frases, poemas, músicas que nos ajudem a dizer-nos. "Para que o espaço seja habitável e representável, para que possamos nos situar, nos inscrever nele, ele deve contar histórias, ter toda uma espessura simbólica, imaginária" (Petit, 2019, p. 19). Precisamos de uma "espessura simbólica" para sentirmos que fazemos parte de nosso espaço. Petit (2024, p. 7) também nos recorda de que "o utilitário nunca basta. Talvez sejamos, antes de tudo, animais poéticos, pois os humanos criam obras de arte há mais de quarenta mil anos, bem antes de inventar a moeda ou a agricultura". Nessa busca por criar, por existir, por expressar o que há dentro de nós, que é tão único, mas que também encontra ressonância em outras vozes, em outras existências, nós, mu-

lheres, criamos, mesmo em meio ao caos ou às turbulências cotidianas, mesmo que existam prazos para outros fazeres, a arte precisa ser extravasada, o dia a dia pede de forma intensa um olhar e uma consideração poética. Apresento aqui uma situação que vivi enquanto escrevia a tese – uma escrita que exige concentração, atenção aos detalhes; minha escrita acontecia nos intervalos possíveis, quando não havia ruídos em casa, quando eu conseguia estar sozinha – quando se tem filhos pequenos, os espaços de solidão diminuem. Em meio à escrita da tese, senti necessidade de escrever sobre a escrita, conforme o poema a seguir (Lusa, 2024, p. 15):

Escrever a tese

Emocionar-se com a ideia do percurso.
Encontrar um problema de pesquisa em mim.
Caminhar. Refletir. Pensar.
Escrever a tese.
Encher-se de inspiração.
Escrever a tese.
Chorar.
Escrever a tese.
Fingir não ouvir os ruídos de casa.
Escrever a tese.
Fazer carinho na gata.
Escrever a tese.
Concluir disciplinas.
Escrever a tese.
Fazer prova de proficiência.
Escrever a tese.
Tomar café da manhã com o filho.
Escrever a tese.
Ler.
Escrever a tese.
Publicar artigos e trabalhos.
Escrever a tese.
Dar comida para o cachorro.
Escrever a tese.

Brincar.
Escrever a tese.
Fazer uma poção mágica.
Escrever a tese.
Caminhar ao ar livre para ruminar os dados.
Escrever a tese.
Responder a uma – a mil – chamadas de casa.
Escrever a tese.
Ler. Ler. Ler.
Escrever a tese.
Respirar.
Escrever.
A.
Tese.
Fingir que acabou.

Retomando a escrita desse poema, dois anos depois, percebo nele como muitos elementos do *fazer feminino* – do fazer socialmente atribuído às mulheres – estão presentes. Atender o filho. Atender os animais de estimação, que esperam carinho e alimento. Atender os chamados da casa, que não terminam e que partem de muitos lugares. As constantes interrupções que compõem o cotidiano feminino. A necessidade de muitos olhos – ver tudo –, muitas ações, muitas decisões que enchem o dia a dia da maioria das mulheres e que seguem "invisíveis" à sociedade. Aqui é possível retomar a epígrafe deste capítulo e entender o questionamento reflexivo proposto por Woolf (2014, p. 63): "Porque é um enigma perene a razão pela qual nenhuma mulher jamais escreveu qualquer palavra de uma literatura extraordinária quando todo homem, ao que parece, é capaz de uma canção ou de um soneto". Para falar sobre esse "enigma", em alguns momentos – ou em muitos – tocamos e somos tocadas pelas questões de gênero.

Para Gebara (2000), a partir da questão de gênero, o cotidiano, no sentido das vivências diárias, aparecerá como elemento-chave na historiografia das mulheres. O cotidiano põe-se como tudo o que se faz para viver hoje: encontrar tra-

balho, garantir alimento para os seus, cozinhar, lavar roupas, demonstrar amor, "[...] encontrar um sentido imediato para a vida" (Gebara, 2000, p. 121-122).

Nossas histórias pessoais e nossos sentimentos diante dos acontecimentos são o cotidiano. O cotidiano das mulheres começa a aparecer como um local em que a história se faz, "[...] é exatamente o que estava oculto que aparece, graças ao feminismo, e especialmente ao desenvolvimento da teoria do GÊNERO" (Gebara, 2000, p. 122). O cotidiano, vivido, pensado teoricamente, refletido pela possibilidade de, nas últimas décadas, ter acesso à educação, começa a mostrar outras possibilidades para as mulheres. No contexto do cotidiano que flui, as identidades – incluindo a de gênero – estão em construção. O cotidiano das mulheres é refletido nas escritas das mulheres que escrevem: a dureza, a observação atenta, os conflitos, os aprendizados, viram poesia, conforme vemos em muitas escritas, como no poema De mãe, de Conceição Evaristo (2008, p. 79):

> O cuidado de minha poesia
> Aprendi foi de mãe
> mulher de pôr reparo nas coisas
> e de assuntar a vida.

Os versos de Evaristo sublinham que o cuidado com que o sujeito poético trata a poesia foi aprendido junto à figura materna, que perscrutava a vida atentamente. É possível dizer que o cuidado é atribuído à ideia que se tem de "feminino", de mulher, mesmo que também existam homens desempenhando ocupações consideradas femininas. Petit, citando Laurence Devillairs, nos mostra que: "O que nos move não é a realidade, mas a ficção e os sonhos, a esperança e as ideias. Todo desejo é, nesse sentido, desejo do impossível, de uma vida mais intensa, mais dramática. Uma vida como lemos nos livros" (Petit, 2024, p. 12). Escrever a vida de forma literária é o caminho trilhado pelas mulheres que escrevem para celebrar o cotidiano, para construir um mundo mais habitável, mais amigável. Resistir à realidade com a literatura é abrir-se a uma nova dimensão criada por meio de um encontro com

um continente de "desejos, sonhos, devaneios, que não é apenas um consolo, mas uma parte vital de cada um de nós" (Petit, 2024, p. 13).

Como nos recorda Woolf (2014, p. 109):

> A literatura está aberta a todos. Recuso-me a permitir que você, mesmo que seja um bedel, me negue acesso ao gramado. Tranque as bibliotecas, se quiser; mas não há portões, nem fechaduras, nem cadeados com os quais você conseguirá trancar a liberdade do meu pensamento.

A consideração de Woolf traz em si um pouco do sentimento que a autora expressa em sua obra e, provavelmente, um pouco dos sentimentos das mulheres em algum ponto da vida, no que diz respeito às tentativas de conciliar as inúmeras atribuições da vida privada com as exigências profissionais, desde a formação até a atuação. É provável que, para as mulheres que escrevem, a literatura tenha ficado e ainda fique de lado em muitas passagens da vida, dando espaço a outras urgências cotidianas, ainda que a literatura esteja "aberta a todos", como escreveu Woolf (2014). A liberdade do pensamento, essa, sim, permanece, possibilitando inventar o viver para muitas de nós, que realizamos alquimias para alimentar os filhos, que lemos de madrugada, após as crianças dormirem, para alimentar a vida real com outras narrativas, outras possibilidades; que escrevemos nos intervalos das demandas da vida. Necessitamos de espaços que sejam todos nossos, sejam eles físicos ou temporais, para que a vida possa acontecer também em nosso imaginário. Mesmo, muitas vezes sem tê-los, usamos os intervalos para poetizar nossas vivências e seguimos escrevendo nossas narrativas, que podem ser encontradas nas gavetas de casa ou nos recantos da existência.

Referências

COLASANTI, Marina. Como Deus é servido. *In*: COLASANTI, Marina. *Mais longa vida*. Rio de Janeiro: Record, 2020.

EVARISTO, Conceição. De mãe. *In*: *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008, p. 79-80.

GEBARA, Ivone. *Rompendo o silêncio*: uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LUSA, Diana. *Tornar-se leitora*: percursos de professoras. 2024. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo*: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: 34, 2019.

PETIT, Michèle. *Somos animais poéticos*: A arte, os livros e a beleza em tempos de crise. São Paulo: 34, 2024.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

Estella Maria Bortoncello Munhoz[9]

Pode entrar na brincadeira: o jogo entre imagem e palavra no livro *Claro, Cleusa. Claro, Clóvis*, de Raquel Matsushita

Introdução

Ler sempre foi mais do que decifrar letras ou seguir linhas impressas: ler é brincar com o mundo. Desde a infância, somos convidados a experimentar a linguagem como um espaço de jogo, um lugar em que palavras se escondem como no esconde-esconde e em que imagens saltam à nossa frente como na amarelinha. Entre texto verbal e visual, existe um território de significados compartilhados, construídos não apenas pela razão, mas também pela imaginação, pela memória e pela sensibilidade.

Ao longo do tempo, as práticas de leitura expandiram-se para além do livro tradicional, incorporando imagens, grafismos, cores, sons e movimentos. O leitor de hoje é chamado a navegar em linguagens híbridas, atuando como detetive de sentidos: observa, compara, interpreta e escolhe caminhos possíveis dentro de cada construção narrativa. Nesse processo, palavras e imagens deixam de ocupar papéis hierárquicos

[9] Mestra em Letras e Cultura na linha de pesquisa de Literatura e processos culturais pela Universidade de Caxias do Sul (2022), bacharela em Design com ênfase em Design Gráfico e de Produto pela Universidade de Caxias do Sul (2018) e pós-graduada em Literatura Infantil e Juvenil pela mesma universidade (2021). Licenciada em Letras pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (2023). E-mail: munhozestella@gmail.com

e passam a coexistir em diálogo: ora complementares, ora tensionadas.

Este texto é uma adaptação de parte da dissertação de mestrado "Enlace entre imagem e palavra: o livro ilustrado criado por mulheres", defendida em 2022 na Universidade de Caxias do Sul. Na pesquisa original, foram analisados diferentes livros ilustrados incluídos no PNLD Literário, com foco na relação estética e semiótica entre texto verbal e texto visual. Para este capítulo, um dos exemplares estudados foi escolhido como recorte a fim de aprofundar a reflexão. O livro selecionado é *Claro, Cleusa. Claro, Clóvis*, de Raquel Matsushita, publicado em 2018. A obra destaca-se pelo jogo gráfico, pela composição visual e pela tensão criativa entre palavra e imagem, característica marcante no trabalho da autora.

Neste trabalho, o livro terá suas instâncias verbais e visuais analisadas separadamente e, ao final, em conjunto. Compreender o texto verbal e o texto visual como dimensões equivalentes amplia nossa percepção sobre o ato de ler. Este texto parte dessa perspectiva: explorar, com olhar curioso, os modos como textos visuais e verbais constroem significado, investigando suas estratégias, encontros e desencontros. Ler, afinal, é sempre um convite para entrar no jogo.

Para entrar na brincadeira

Claro, Cleusa. Claro, Clóvis, de Raquel Matsushita, ainda no título, convida o leitor a brincar com os sentidos. O livro integra o acervo Básico FNLIJ (2017), na categoria Criança. Dentro dos temas do PNLD, a obra pertence ao tema "família, amigos e escola". Segundo o Guia Digital do PNLD Literário, o livro "trata de questões, como, amizade, diversidade e aceitação das diferenças, de maneira metafórica, sem a presença de características humanas que identifiquem os personagens."

Claro, Cleusa. Claro, Clóvis narra a história de três personagens representados como figuras geométricas: Cleusa é um triângulo amarelo, Clóvis é um quadrado azul e Catarina é um

círculo vermelho. Cleusa e Clóvis são crianças inseparáveis que não aceitam outro colega para brincar junto. No entanto, quando Clóvis não vai à aula, a colega Catarina acaba brincando com Cleusa. Ao retornar à escola, Clóvis se sente excluído. Ao final, as duas meninas aceitam o amigo na brincadeira e os três passam a se divertir juntos.

Em relação à materialidade, o livro é quadrado e suas dimensões são: 240 x 240 milímetros. A impressão foi realizada em papel *couchê* fosco nas páginas internas e na capa. A tipografia *Whitney* foi empregada em caixa alta e sua forma sem serifa confere tom minimalista à diagramação. O título também foi escrito com a mesma fonte, mas em negrito.

Na capa, estão dispostas três figuras geométricas: o círculo em vermelho, o quadrado em azul e o triângulo em amarelo. Há, portanto, combinação entre cores e formas primárias. O título está localizado na parte superior direita da página no mesmo tom do círculo. O fundo é acinzentado. No verso, as mesmas formas e cores estão repetidas, mas em uma posição diferente. O triângulo tem a ponta de um dos vértices virada, como se fosse uma dobradura de papel (Figura 1).

Figura 1: capa e quarta capa do livro



Fonte: Matsushita (2018).

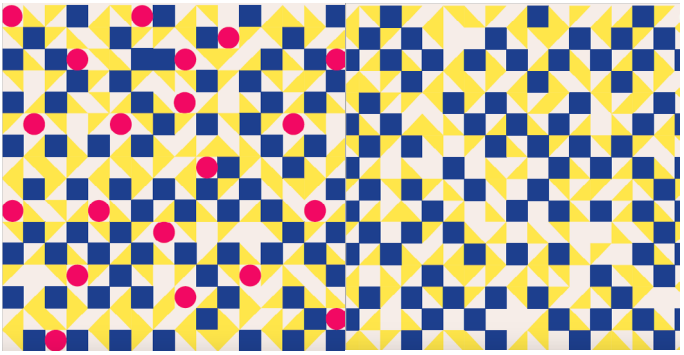
Além das figuras geométricas, o título é elemento importante da capa. Segundo Nikolajeva e Scott (2011, p. 312), os

títulos de livros ilustrados "[...] são uma parte muito importante da interação texto-imagem e contribuem para todos os tipos de interação que observamos dentro dos próprios livros". Na obra analisada, ocorre uma brincadeira com as palavras, assemelhando-se a um trava-línguas: "Claro, Cleusa. Claro, Clóvis". Desse modo, a aliteração provocada pelas consoantes /c/ e /l/ em todas as palavras é uma forma de mostrar o tom humorado da obra. O uso de pontuação após "Cleusa" permite que todas as palavras, quando escritas em caixa baixa, estejam com a inicial maiúscula, gerando uma aproximação sonora e gráfica entre todos os termos. O fato de as quatro palavras estarem dispostas uma acima da outra reforça a semelhança entre elas. Consoante Zilberman (2005, p. 136-137), a Língua Portuguesa "oportuniza a incorporação de inúmeros recursos sonoros, propícios à expressão que provoca a graça, o riso ou a piada, além de se aproximarem da oralidade e de se mostrarem adequados à memorização e à repetição, imprimindo-se nas lembranças agradáveis do leitor."

Desse modo, o título retoma a oralidade e a cultura popular. As consoantes oclusivas dialogam com o gênero trava-línguas e desafiam o leitor a dizer com clareza os versos que podem parecer difíceis de pronunciar devido à concentração de sílabas com o mesmo som (Zilberman, 2005).

Na segunda e terceira capa, bem como nas folhas de guarda, há a repetição das formas geométricas nas mesmas cores empregadas na capa. Antes da narrativa, a segunda capa e a folha de guarda apresentam o triângulo amarelo e o quadrado azul, formando uma espécie de *pattern*, ou seja, as formas geométricas se repetem gerando um padrão visual. Após a narrativa, o mesmo *pattern* aparece com o acréscimo do círculo (Figura 2).

Figura 2: Folha de guarda inicial e final de Claro, Cleusa. Claro, Clóvis



Fonte: Matsushita (2018).

Na folha dupla em que há o agradecimento da autora há apenas dois itens: na página da esquerda e centralizadas na lateral estão as três figuras geométricas citadas em tamanho reduzido e, na lateral da folha direita, a frase: "Aos amigos, um dos melhores presentes da vida" (Matsushita, 2018, p. 5). Desde a capa, passando pela folha de guarda até os agradecimentos, percebe-se que não há presença de outros elementos senão as três figuras primárias e o texto escrito. A redução da forma, o uso de cores puras e a tipografia reta conduzem o leitor a uma narrativa cuja estética se associa ao minimalismo.

O esconde-esconde das palavras: o texto verbal

Em *Claro, Cleusa. Claro, Clóvis*, o narrador em terceira pessoa mostra os três personagens e a amizade que existe entre eles. As frases e os parágrafos são curtos e há orações com uma única palavra: "Brigaram" (Matsushita, 2018, p. 25). A maioria das frases segue a ordem canônica com sujeito, verbo e objeto: "A raiva foi passando e elas voltaram a brincar" (Matsushita, 2018, p. 26-27).

A passagem temporal pode ser percebida pelo uso de advérbios de tempo deslocados para o início da frase, pontuando a temporalidade: “Um dia, Clóvis faltou a escola” (Matsushita, 2018, p. 16); “De repente, chegaram a um impasse” (Matsushita, 2018, p. 22). Dessa forma, o narrador conduz o leitor a uma sequência de acontecimentos que se desenvolvem linearmente.

Além disso, a pontuação é vasta, com uso de ponto final, vírgula, exclamação, interrogação e travessão para indicar diálogos: “— Claro que não, Catarina!” (Matsushita, 2018, p. 15), “— Posso brincar com vocês?” (Matsushita, 2018, p. 34). A presença de diferentes pontuações, em especial ao longo dos diálogos, acrescenta às personagens sentimentos humanos e permite que o leitor perceba as distintas ênfases que o texto verbal gera quando as crianças estão felizes e quando estão contrariadas.

O texto escrito está localizado, na maioria das vezes, na parte central superior da folha e, em alguns momentos, na parte central inferior. Nessa diagramação, a escrita conduz o olhar para a imagem que está localizada abaixo dela. Apenas na última página, a frase, além de ser maior, está centralizada, diferenciando-se das demais.

Quanto à construção da narrativa, o texto também conta com as cinco partes do modelo quinário proposto por Adam (2008), conforme pode ser verificado no Quadro 1.

Quadro 1: Estrutura da narrativa verbal de Claro, Cleusa. Claro, Clóvis.

Estrutura narrativa (Adam, 2008)	**Claro, Cleusa. Claro, Clóvis**
Situação inicial	Cleusa e Clóvis, amigos e colegas inseparáveis, são apresentados pelo narrador.
Nó desencadeador	Surge a figura de Catarina, que deseja brincar com os amigos Cleusa e Clóvis, mas não é aceita por eles.
Re-ação/ avaliação	Clóvis falta à escola e Cleusa e Catarina brincam juntas.
Desenlace/ resolução	Clóvis retorna à escola, mas as meninas não notam sua presença.
Situação final	Clóvis pede para brincar com Cleusa e Catarina e os três brincam juntos.

Fonte: elaboração própria, baseada em Adam (2008).

Na situação inicial, o narrador apresenta os dois personagens do título: "Esta é a Cleusa. Este é o Clóvis" (Matsushita, 2018, p. 6-7). As frases curtas e diretas, apesar de serem objetivas, permitem que o leitor leia de forma pausada, pois estão dispostas em páginas distintas, lado a lado. Além disso, o texto verbal não revela quem são os dois personagens, pois essa informação é complementada pela imagem.

A explicação acerca do título está contida na situação inicial. Segundo o narrador, "Quando Cleusa, que é uma perguntadeira, faz uma pergunta ao Clóvis, ele concorda: – Claro, Cleusa" (Matsushita, 2018, p. 8-9). Há um espelhamento entre a relação dos dois: "Sempre que Clóvis, que é um brincalhão, inventa uma brincadeira com Cleusa, ela ri: – Claro, Clóvis" (Matsushita, 2018, p. 10-11). Os excertos citados estão divididos em quatro páginas, de forma que as expressões "Claro, Cleusa" e "Claro, Clóvis" estão escritas separadamente em

cada folha, recebendo ênfase. A relação de concordância estabelecida entre os personagens, além de dialogar com o título, também expressa a sintonia que une os dois: "Um verdadeiro grude" (Matsushita, 2018, p. 12). Destaca-se a forma lexical "perguntadeira", que reforça a ludicidade das palavras empregadas.

Depois da explicação acerca de Cleusa e Clóvis, há mudança na narrativa, pois ocorre o nó desencadeador. A brincadeira rotineira dos dois é atrapalhada por uma terceira pessoa, o que fica evidente pelo emprego do termo "até que": "Até que surge Catarina, a nova aluna da classe" (Matsushita, 2018, p. 13). A presença de Catarina modifica a narrativa e interrompe o relacionamento harmonioso entre Cleusa e Clóvis. A escolha do nome da personagem, apesar de também começar com C, demonstra o contraste entre ela e os demais: enquanto os nomes de Cleusa e de Clóvis têm a inicial "c" seguida de "l" e vogal, o que confere sonoridade fluida e leve, no de Catarina não há o som do /l/ e sua sonoridade é mais rígida devido à combinação de sons com consoantes plosivas como /k/ e /t/ seguidas da vogal /a/. Acrescenta-se que, se por um lado, "Cleusa" e "Clóvis" têm duas sílabas, por outro, "Catarina" conta com quatro, destoando dos demais personagens. Por isso, quando Catarina pergunta aos amigos se pode brincar com eles, ouve um sonoro: "– Claro que não, Catarina!" (Matsushita, 2018, p. 15).

No entanto, na re-ação da história, Clóvis falta à escola, e Cleusa aceita brincar com Catarina. Os acontecimentos são descritos de forma sucinta e sem uso de adjetivos: "Cleusa sorriu. Brincaram. De repente, chegaram a um impasse. [...] Brigaram. A raiva foi passando, e elas voltaram a brincar" (Matsushita, 2018, p. 20-27). O uso de verbos mostra as ações pontuais das personagens. Além disso, há novamente um jogo com a sonoridade das palavras, visto que "brincar" e "brigar", apesar de sentidos opostos nesse contexto, apresentam sons que se aproximam. Na diagramação, as duas palavras estão dispostas sozinhas em cada uma das páginas. Há também relação com o conhecimento de mundo do leitor, visto que a

amizade envolve a alegria do brincar, mas também, às vezes, o impasse do brigar.

No desenlace, Clóvis volta para a escola. No entanto, nota-se uma diferença entre o início da narrativa – com ele e Cleusa inseparáveis – e o momento atual, em que Cleusa, absorta na brincadeira com a nova amiga, mal nota sua presença: "As meninas nem perceberam. Ele esperou, esperou e nada" (Matsushita, 2018, p. 31-33). Por meio das palavras, o leitor pode inferir que a mesma história de Catarina parece se repetir com Clóvis, visto que, agora, é o menino que não tem com quem brincar. Trata-se de uma tensão que permeia essa parte da narrativa.

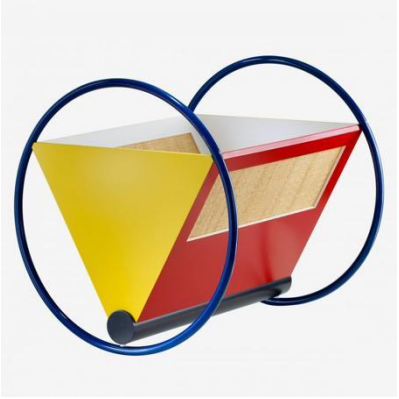
No entanto, na situação final, o suspense é dissolvido e Clóvis é aceito pelas meninas. Diferente da primeira vez em que Catarina perguntou se poderia se juntar a eles na brincadeira, agora, ao questionar se poderia brincar com as meninas, Clóvis ouviu um animado "– Claro, Clóvis!" (Matsushita, 2018, p. 36). A tipografia maior e centralizada mostra a empolgação das duas e indica o fechamento da narrativa. A última frase do enredo faz alusão ao título da obra, em um movimento circular.

A amarelinha das imagens: o texto visual

Na obra, a imagem confere à palavra outros significados. Apesar de a história verbal elaborar o jogo sonoro com as palavras e permitir uma compreensão polissêmica da narrativa, a imagem e a palavra precisam ser lidas juntas para que os sentidos da história possam se efetivar. Somente a partir da observação do desenho o leitor compreende que Cleusa, Clóvis e Catarina estão representados não como crianças, mas por meio de formas geométricas. Conforme Dondis (1997, p. 57), "a abstração pode existir não apenas na pureza de uma manifestação visual reduzida à mínima informação representacional, mas também como abstração pura e desvinculada de qualquer relação com dados visuais conhecidos, sejam eles ambientais ou vivenciais".

A combinação de formas e cores primárias pode remeter à Bauhaus. Trata-se de uma escola de vanguarda voltada aos ofícios manuais e ao design, criada em 1919 por Walter Gropius, na cidade de Weimar. O Modernismo influenciou diretamente na escola, provocando inovações nas artes, na arquitetura e no design. Uma das características da Bauhaus eram as formas radicalmente simplificadas e associadas à funcionalidade (Farthing, 2011). Na imagem 3, há um berço de bebê criado por Peter Keler, estudante da escola. Com base na foto, é visível a opção pelas cores primárias e pelas formas básicas, assim como no livro de Matsushita.

Figura 3: Baby Cradle, criado por Peter Keler



Fonte: site Bauhaus now haus.

O uso de formas reduzidas na obra de Matsushita (2018) também dialoga com a arte minimalista. Segundo Farthing (2011), o termo "minimalista" surgiu em 1965, a partir do ensaio do filósofo britânico Wollheim, que afirmava se tratar de uma arte que refletia um esforço manual mínimo. O termo minimalista era uma referência aos artistas que pensavam em objetos simplificados em que não se objetivava criar uma representação da realidade ou causar uma ilusão. Nesse sentido, *Claro, Cleusa. Claro, Clóvis* elabora a narrativa por

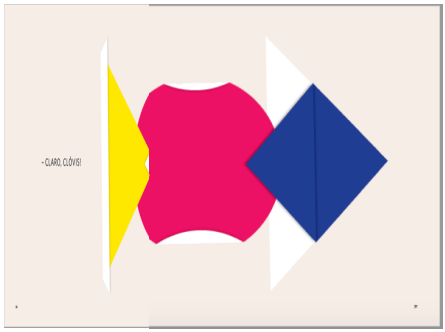
meio das formas e das cores básicas, sem que haja uma aproximação entre o que é visto na imagem e o real.

Em relação ao desenho, a autora optou por utilizar apenas vetores (elemento gráfico digital que pode ser escalonado em qualquer tamanho) para a construção narrativa. As únicas figuras presentes ao longo do livro são as três formas básicas já citadas: círculo, triângulo e quadrado. Segundo Dondis (1997, p. 33), as formas básicas "[...] são figuras planas e simples, fundamentais, que podem ser facilmente descritas e construídas, tanto visual quanto verbalmente". O próprio formato do livro é quadrado quando fechado.

Além disso, ainda que as formas representem crianças, cabe ao leitor imaginar o personagem para além da geometria que enxerga, pois na imagem há lacunas que precisam ser preenchidas pelo imaginário. Consoante Oliveira (2008, p. 37), "[...] um dos objetivos básicos do ilustrador é tornar incomum o comum, transformar o real em fantástico, sugerir e representar o que o leitor supõe ver". As formas básicas no livro de Matsushita (2018) compõem o próprio desenho por si mesmas. Em outras palavras, não fazem parte apenas da base do desenho, pois, no livro de Matsushita (2018), são o próprio desenho.

Um elemento adicional às formas geométricas é o detalhe da dobradura em algumas cenas. Por meio desse detalhe, é conferido aos personagens um aspecto de sombra que gera a leve impressão de tridimensionalidade. O leitor enxerga a figura como se fossem dobraduras coladas na folha e visualiza tanto o lado colorido, que fica à mostra, quanto a cor branca, localizada no que seria a parte de trás do personagem, como pode ser visto na Figura 4.

Figura 4: Personagens de Claro, Cleusa. Claro, Clóvis

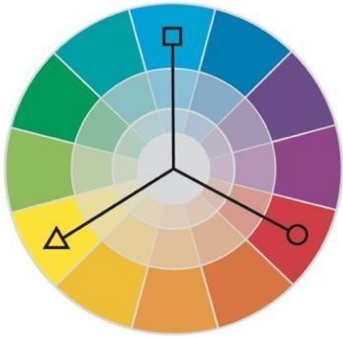


Fonte: Matsushita (2018, p. 36-37).

As cores apresentam simbologia relacionada ao enredo. Clóvis é o quadrado azul, e Cleusa é o triângulo amarelo. Desse modo, há uma complementariedade estabelecida entre um tom quente e outro frio. Se, por um lado, Cleusa e Clóvis parecem se complementar, por outro, Catarina é caracterizada por uma diferença significativa em relação a eles. Segundo Heller (2013, p. 65), ainda que o vermelho e o verde sejam cores complementares, o azul e o vermelho são as que contrastam com mais força e causam a impressão de discordância: "As cores psicológicas opostas são constituídas por pares de cores que [...] dão a impressão de se oporem com máxima intensidade; essas oposições serão aplicadas de maneira fundamental na simbologia".

No entanto, com a ausência de Clóvis, Cleusa aceita brincar com Catarina. Nesse sentido, o amarelo da personagem dialoga com sua própria personalidade instável: "[...] pertence também ao simbolismo do amarelo o fato de que nenhuma outra cor é tão instável quanto ela – uma pitada de vermelho transforma o amarelo em laranja, uma pitada de azul e ela se torna verde [...]" (Heller, 2013, p. 152). No desfecho, quando os três amigos aceitam brincar em trio, eles compõem a triangulação do círculo cromático, conforme Figura 5.

Figura 5: Triangulação das cores no círculo cromático



Fonte: elaboração própria (2022).

Em relação à forma, enquanto Clóvis e Cleusa são formas geométricas com arestas, Catarina é arredondada. Trata-se, portanto, de mais um aspecto que diferencia os personagens e dialoga com o fato de eles não serem amigos no início da história. Nas palavras de Dondis (1997, p. 33-34):

> O quadrado é uma figura de quatro lados, com ângulos retos rigorosamente [...]. O círculo é uma figura continuamente curva, cujo contorno é, em todos os pontos, equidistante de seu ponto central. O triângulo equilátero é uma figura de três lados cujos ângulos e lados são todos iguais.

Durante a leitura das imagens, as formas geométricas se transformam: ora se fecham como uma dobradura, ora se abrem; às vezes, expandem-se, às vezes, escondem-se em um canto da página. A posição das formas, o tamanho e o nível de distanciamento entre os elementos da obra permitem que o leitor interprete a história e associe as figuras com personagens que sentem e agem como seres humanos. Assim, mesmo com a redução da forma e da cor, a imagem se relaciona ao texto verbal e articula-se ao modo narrativo, permitindo ao leitor preencher seus espaços:

> No livro ilustrado, texto e imagens às vezes se ignoram, se contradizem... mas não podem ser compartimentados ou separados por completo. Presentes em conjunto num único espaço, o da página dupla, são apreendidos por um mesmo olhar e necessariamente se relacionam do ponto de vista da forma (Linden, 2018, p. 92).

Corroborando essa ideia, Oliveira (2008, p. 50) explica que o "[...] material a ser utilizado pelo ilustrador não está diretamente nas palavras, mas no espaço entre elas". Assim, a autora opta por não criar personagens humanos, a fim de permitir que cada um imagine, por meio das figuras geométricas, como Cleusa, Clóvis e Catarina poderiam ser.

A dança das cadeiras do sentido: o enlace verbal e visual

Assim como nas demais obras analisadas, o livro *Claro, Cleusa. Claro, Clóvis* adquire materialidade devido ao design. Além da junção entre as partes, a forma como o livro é diagramado permite que o leitor compreenda a narrativa por meio da visualização e leitura das palavras e imagens: "[...] no livro ilustrado, a diagramação é trabalhada no intuito de articular formalmente o texto com as imagens" (Linden, 2018, p. 47).

Na situação inicial, as frases apresentam Cleusa e Clóvis. A partir da imagem e por meio dos pronomes demonstrativos "esta" e "este", o leitor compreende que o narrador se refere ao triângulo e ao quadrado. Na primeira página dupla, as duas formas geométricas são representadas lado a lado em folhas distintas; no entanto, em seguida, as formas começam a se misturar, dialogando com o texto escrito: Cleusa e Clóvis eram "[...] um verdadeiro grude" (Matsushita, 2018, p. 12). A Figura 6 mostra a cena em que os dois personagens aparecem.

Figura 6: Situação inicial de Claro, Cleusa. Claro, Clóvis



Fonte: Matsushita (2018, p. 6-7).

Ainda na situação inicial, Cleusa e Clóvis são desenhados de diferentes modos. Mesmo que sejam representados por meio da forma inteira – triângulo e quadrado – no decorrer da narrativa, eles se transformam, pois, na qualidade de dobraduras, sugerem outras formas. Nas palavras de Dondis, "[...] a partir de combinações e variações infinitas dessas três formas básicas, derivamos todas as formas físicas da natureza e da imaginação humana" (Dondis, 1997, p. 33-34). Assim, as duas figuras unidas parecem brincar de gangorra, de casinha e de barquinho, conforme a Figura 7. A cada mudança de posição de uma das formas, toda a brincadeira se altera e se renova, como se Cleusa e Clóvis estivessem se divertindo.

Figura 7: Brincadeiras de Cleusa e Clóvis



Fonte: Matsushita (2018, p. 8, 9, 11).

Durante o nó desencadeador, Catarina surge perguntando se pode participar da brincadeira. Nessa etapa, ocorre uma diferença na postura dos personagens, pois as formas geométricas se fecham, de modo a reforçar o conteúdo escrito: "– Claro que não, Catarina!" (Matsushita, 2018, p. 15). Como pode ser visualizado na Figura 8, quando o círculo se aproxima do triângulo e do quadrado, os dois amigos unidos se contraem, como se fechassem os braços para rejeitar a colega que deseja se unir a eles.

Figura 8: Chegada de Catarina



Fonte: Matsushita (2018, p. 14-15).

Depois dessa cena, durante a re-ação, Clóvis falta à escola e Cleusa se sente "[...] uma metade" (Matsushita, 2018, p. 17). A imagem e a palavra dialogam constantemente, pois, quando o menino está ausente, a folha fica vazia e, quando Cleusa é descrita como uma metade, sua figura geométrica é dobrada ao meio, conforme a figura 9.

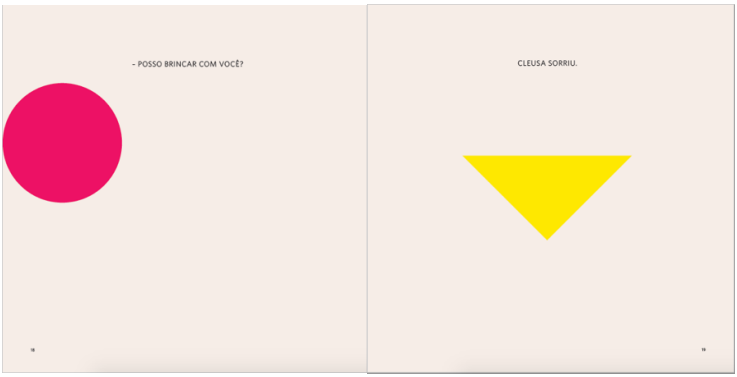
Figura 9: Re-ação em Claro, Cleusa. Claro, Clóvis



Fonte: Matsushita (2018, p. 16-17).

Ainda nessa parte da narrativa, Catarina e Cleusa passam a brincar juntas. As imagens acompanham as palavras no decorrer das páginas. Por exemplo, quando Catarina pergunta se pode brincar com a colega e Cleusa sorri, o triângulo é desenhado com a hipotenusa voltada para cima, como se os dois lados iguais representassem um sorriso. Mesmo ainda aplicando a forma geométrica básica e sem nenhum tipo de dobradura, o fato de a personagem estar acompanhada do texto escrito permite que a posição em que ela está desenhada adquira novos sentidos durante a leitura. Assim, a pequena movimentação do triângulo pode remeter a um sorriso, conforme a imagem da página da direita da Figura 10. Catarina também é desenhada no canto da página, como se estivesse chegando perto da colega, em movimento.

Figura 10: Cleusa sorrindo

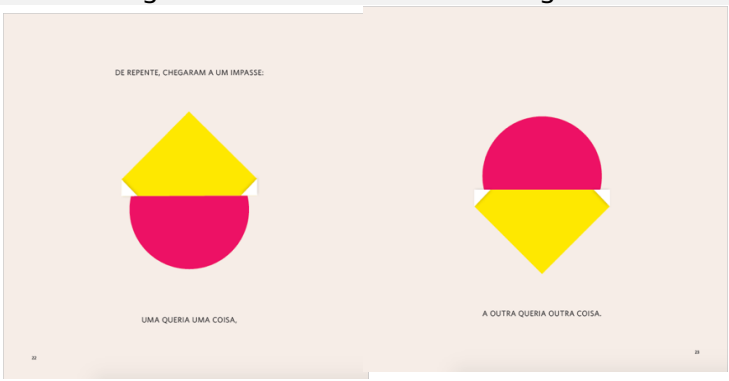


Fonte: Matsushita (2018, p. 20-21).

Durante a diversão das meninas, o livro brinca com a construção de figuras por meio de dobraduras. Assim, juntas, elas parecem formar um cachorro, um menino de chapéu, um sorvete e um pato – figuras que, para cada leitor, podem se transformar ou parecer ser outra coisa, visto que a imagem e a palavra são polissêmicas.

Quando Catarina e Cleusa brigam, há uma oposição de interesses entre o que cada uma deseja: “Chegaram a um impasse: uma queria uma coisa, a outra queria outra coisa” (Matsushita, 2018, p. 22-23). Para representar as opiniões divergentes, as duas são desenhadas formando a mesma figura, mas de forma invertida, o que, para o leitor, muda o sentido do que está sendo lido: primeiro, a dobradura parece um menino com chapéu e, depois, um pequeno sorvete. Assim, do mesmo modo como a angulação do triângulo permite inferir que se trata de um sorriso, a simples mudança de posição entre as personagens muda o sentido do que está sendo representado por meio das formas (Figura 11).

Figura 11: Cleusa e Catarina divergindo



Fonte: Matsushita (2018, p. 22-23).

Adiante na narrativa, uma única palavra compõe o texto verbal: “Brigaram” (Matsushita, 2018, p. 23). Apesar da aparente objetividade do verbo intransitivo e de ação, as personagens são desenhadas de modo subjetivo: em lados opostos na página, ambas estão dobradas, como se estivessem cruzando os braços em sentido de contrariedade (Figura 12). Na página dupla seguinte, as mesmas formas são desenhadas, no entanto, cada uma delas está com um dos lados abertos e estão mais próximas uma da outra: “A raiva foi passando” (Matsushita, 2018, p. 26). A forma e o modo como as figuras estão dispostas guiam o leitor na interpretação narrativa, pois a composição “[...] não é apenas um recurso de puro esteticismo ou de diletante equilíbrio de formas. Sua função é também transmitir as intencionalidades do texto” (Oliveira, 2008, p. 64).

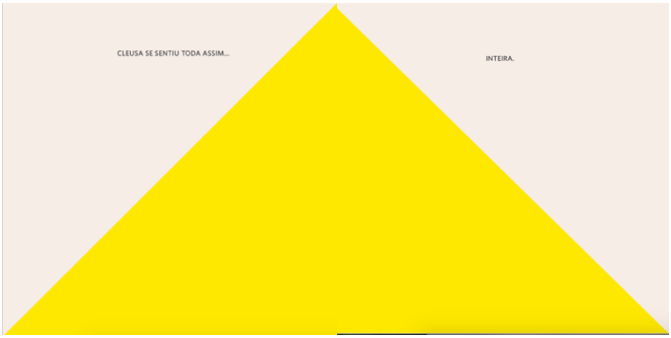
Figura 12: Cleusa e Catarina brigam



Fonte: Matsushita (2018, p. 24-25).

Quando Cleusa e Catarina voltam a brincar juntas, ocorre uma mudança na imagem. Ainda que permaneça em sua forma, Cleusa é desenhada ocupando um espaço grande na página, quebrando o ritmo que estava estabelecido até então. Segundo Dondis (1997, p. 33), "[...] a escala pode ser estabelecida não só através do tamanho relativo das pistas visuais, mas também através das relações com o campo ou com o ambiente". A imagem se relaciona com a palavra. Por exemplo, na mesma página em que o narrador afirma: "Cleusa se sentiu toda assim... inteira" (Matsushita, 2018, p. 28-29), a personagem é desenhada em tamanho maior, como se o seu formato também abrangesse – quase – toda a folha. Assim, pela primeira vez na narrativa, uma figura ocupa a página dupla (Figura 13).

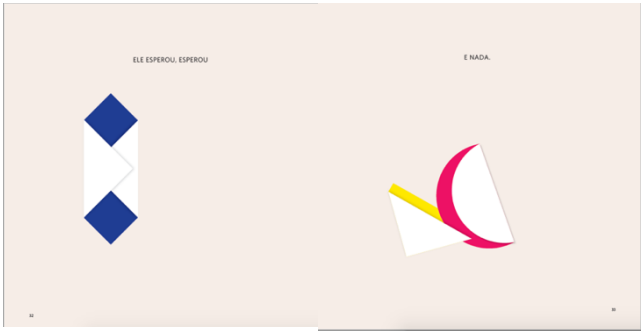
Figura 13: Mudança rítmica na história



Fonte: Matsushita (2018, p. 26-27).

No desenlace, Clóvis retorna à escola, todavia, entretidas na brincadeira, as meninas não percebem sua presença. Para representar a cena, as duas estão desenhadas juntas na página direita voltadas para o lado oposto em que Clóvis está (Figura 14). Além disso, o quadrado está dobrado e representado na vertical, como se estivesse estático e encabulado, esperando ser notado pelas colegas: "Ele esperou, esperou e nada" (Matsushita, 2018, p. 32-33). Diferentemente de Clóvis, as meninas, na folha da direita, parecem estar em movimento.

Figura 14**:** Desenlace de Claro, Cleusa. Claro, Clóvis

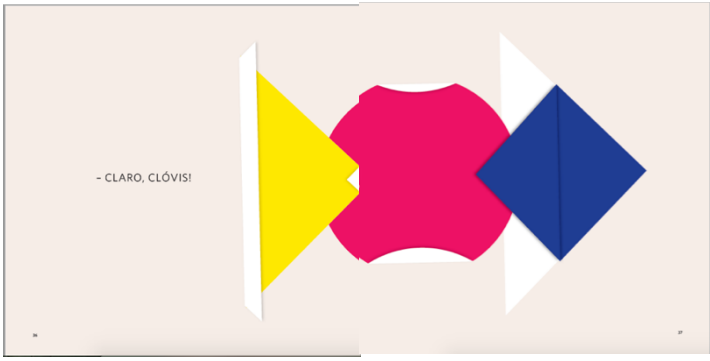


Fonte: Matsushita (2018, p. 31-33).

Na situação final, Clóvis resolve pedir para participar da brincadeira. No desenho, o quadrado se move e se inclina em direção às outras duas formas. Para demonstrar que as meninas notaram sua presença, um dos cantos de Cleusa se abre em direção ao amigo. Assim, a narrativa se encerra com a afirmação das meninas: "– Claro, Clóvis!" (Matsushita, 2018, p. 36). Na imagem final, as três formas ocupam a página dupla e são desenhadas uma ao lado da outra, unidas e dobradas. Catarina, a personagem rejeitada no início da história, está posta entre Cleusa e Clóvis, o que comprova que agora os amigos compõem um trio.

Além de demonstrar união, as formas estão interligadas sugerindo a formação de novas figuras, como se estivessem brincando de imitar um peixe – ou será que Cleusa e Clóvis estão dando um beijo na bochecha de Catarina? (Figura 15). Segundo Oliveira (2008, p. 37), o espaço "[...] entre o visto e não-visto é a área preferencial de atuação dos ilustradores ante a sua inexorável referência a um texto literário".

Figura 15: Desenlace de Claro, Cleusa. Claro, Clóvis



Fonte: Matsushita (2018, p. 36-37).

A partir da observação das fases da narrativa, nota-se que, em todas as imagens, o tom de fundo se mantém estável: o que muda são as figuras geométricas que estão desenhadas em contínuo movimento. Desse modo, as imagens, ainda que

minimalistas, têm linearidade. O modo como as figuras estão dispostas em cada folha e o formato de dobradura adquirido pelos personagens ao longo da narrativa permitem que o leitor infira uma continuidade, conectando uma página a outra e compreendendo a passagem do tempo. Segundo Linden (2018, p. 107), "quando duas imagens se relacionam, surge a possibilidade de expressar uma progressão. Ao ligar uma imagem à seguinte, o leitor as inscreve dentro de uma continuidade. Mais que isso, imaginando o que ocorre entre as duas, preenchendo o lapso temporal".

Apesar dessa linearidade, a narrativa não informa com clareza seu tempo de duração. Entende-se que a história se desenvolve em mais de um dia, pois há uma data em que Clóvis faltou à escola; porém, não é possível delimitar o tempo exato. O texto verbal pode conter elipses temporais, mas é mais contínuo e linear que as imagens: "Apenas com o texto visual, não há como avaliar quanto tempo se passou entre as duas ilustrações" (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 218).

Outrossim, a brincadeira entre Cleusa e Clóvis é representada no próprio jogo de formas que as figuras constituem. Mesmo quando estão separadas, o modo como as dobraduras são desenhadas faz com que o leitor consiga inferir o sentimento exalado pelo personagem e possa acompanhar suas mudanças de humor ao longo das páginas. Assim, apesar de serem formas geométricas, os nomes de crianças e seus sentimentos as humanizam.

Além disso, ao final da narrativa, é possível estabelecer uma conexão entre a história e a folha de guarda. Na primeira folha de guarda há os padrões com o quadrado azul e o triângulo amarelo; na folha de guarda final, a adição do círculo vermelho. Com base no fechamento da história, conclui-se que Catarina foi aceita pela dupla de amigos, de maneira que a mudança ocorrida é representada na folha de guarda final, com a inclusão do círculo. Esse detalhe reforça a ideia de que, mesmo sem serem parte da narrativa, os elementos paratextuais podem contribuir com os sentidos da história (Nikolajeva; Scott, 2011).

As cores são outro elemento significativo da narrativa. Além dos já analisados tons primários, cada figura geométrica, ao ser dobrada, mostra uma parte branca. Pela imagem, pode-se deduzir que todos os personagens apresentariam dois lados: um colorido e um branco, que costuma estar voltado para baixo e só é mostrado quando a figura é dobrada. Conclui-se que, apesar das diferenças naturais entre os três personagens, eles tenham em comum a superfície branca que, em analogia com a realidade, pode ser a própria condição humana que une cada uma das crianças.

Por fim, destaca-se a indissociabilidade entre imagem e palavra. O texto, ao ser lido sem as figuras, pode ser compreendido, afinal, o leitor pode imaginar que os personagens são colegas de classe. No entanto, ao ler as duas instâncias de forma simultânea, os sentidos da narrativa são ampliados por meio das figuras geométricas desenhadas: não há adjetivos escritos que caracterizem os sentimentos dos personagens, todavia, a forma como cada um está desenhado permite que o leitor imagine o que eles sentem. Mais do que repetir o que está escrito, os desenhos conferem sentidos complementares à narrativa, de modo que palavra e imagem constroem a história em forma de colaboração (Linden, 2018). Portanto, mesmo empregando frases curtas, cores primárias e formas básicas, o livro permite ao leitor inferir sentidos e preencher os espaços infindáveis com sua imaginação.

Para terminar a brincadeira

Em *Claro, Cleusa. Claro, Clóvis*, a dança das formas geométricas e as cores primárias conduzem a narrativa. Apesar da aparente simplicidade, há sentidos que só podem ser alcançados quando palavra e imagem são lidas de forma complementar. A obra de Matsushita é construída seguindo o mesmo enquadramento do início ao fim, contudo, os detalhes da representação dos personagens geram diferentes formas de leitura. Lidas de forma apartada, imagem e palavra,

ainda que possam ser entendidas, não concretizam o sentido literário.

Destaca-se ainda a relevância do design gráfico como elemento que propicia a união entre as linguagens. No livro ilustrado, a imagem e a palavra constroem a narrativa por meio de aproximações e distanciamentos que promovem a significância. Todavia, o enlace entre essas duas instâncias só acontece por meio do design gráfico: ele confere materialidade ao livro, colabora para a organização de elementos narrativos e paratextuais e costura o modo como as duas linguagens são dispostas.

Além disso, o livro analisado conecta-se com os temas propostos pelo PNLD: aborda relações entre amigos de escola e o mundo natural e social. No entanto, mais do que cumprir critérios relevantes que levou a obra a ser incluída no Programa, nota-se a sua qualidade literária. De diferentes modos, o livro possibilita o acesso à literatura de qualidade porque permite ao leitor inferir relações intertextuais, criar possibilidades de leitura, mergulhar nos sentidos da língua materna, percorrer a história da arte, ampliar o repertório cultural e educar o olhar para ver além do que está posto.

Ademais, é necessário mencionar a relevância do letramento para as imagens, visto que, no livro ilustrado, ler as palavras é insuficiente para entender as possibilidades de sentido oferecidas pela narrativa. Desse modo, assim como o autor cria possibilidades imagéticas, o leitor preenche a leitura em uma escavação profunda por entre imagens e palavras para elaborar o sentido daquilo que visualiza, lê e sente. A leitura da imagem, assim como a da palavra, requer iniciação metodológica que deve ser praticada. Se há algo que permanece, é a certeza de que, no campo do livro ilustrado, a leitura é sempre movimento: uma amarelinha interminável, um esconde-esconde de sentidos, um convite à descoberta.

Referências

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual*: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FARTHING, Stephen. *Tudo sobre arte*: os movimentos e as obras mais importantes da história da arte. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

HELLER, Eva. *A Psicologia das Cores*: como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

LINDEN, Sophie Van Der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2018.

MATSUSHITA, Raquel. *Claro, Cleusa. Claro, Clóvis*. São Paulo: Jujuba, 2018.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado*: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos jardins Boboli*: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PNLD Guia Digital 2018. *Ministério da educação*, 2018. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld. Acesso em: 21 nov. 2025.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler literatura infantil brasileira.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Lívia Berro Mezacasa[10]

Dragões à solta

Dragões, príncipes, princesas e uma série de outros personagens de histórias maravilhosas povoam o imaginário de crianças e adultos. Tais figuras integram contos de fadas, e o conto é um gênero fundamental quando pensamos em literatura para crianças. As histórias clássicas são tão difundidas que chegam aos pequenos leitores não somente pelos livros, mas também por filmes, desenhos animados e, ainda, oralmente quando contadas pelos adultos que convivem com eles.

Ao pensarmos sobre literatura infantil e sua seleção para os pequenos leitores, é fundamental levar em consideração a relevância do gênero citado, além da percepção de que os elementos dos contos clássicos seguem aparecendo na literatura infantil e sendo reinventados de diversas maneiras. No estudo que apresentamos neste capítulo, que integra a dissertação "O que e como dizem mulheres autoras de obras integrantes do PNLD Literário 2023" (Mezacasa, 2024), levamos essas características em consideração para selecionar a obra que analisamos entre as tantas que integram o Programa Nacional do Livro e Material Didático – PNLD, em sua edição de 2023, voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com isso em vista, realizamos uma análise da obra *Boca de dragão*, de autoria de Flávia Lins e Silva e ilustrado por Mariana Massarani, levando em consideração os critérios para seleção de obras infantis propostos por Arroyo (1968) e

[10] Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela mesma instituição. Tem MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo – USP. E-mail: lbmezacasa@ucs.br

as características presentes nos estudos de Zilberman (2003) acerca dos modos de adaptação para a literatura infantil e, ainda, entendimentos importantes sobre literatura em geral. Olha-se também, nesta seleção, para a escrita de autoras mulheres, percebendo a sutileza com que as temáticas são tratadas, trazendo modernidade, humor e inovação às histórias.

Boca de dragão atrai o olhar do leitor pelos elementos fantásticos ao mesmo tempo em que conversa de igual para igual com uma geração de crianças que trazem consigo vivências e aprendizagens cada vez mais complexas e modernas. Nessa obra, somos apresentados a Pedro, um menino aparentemente comum que se descobre capaz de transformar-se em dragão quando irritado. Na narrativa, Pedro vivencia situações muito familiares àquelas do cotidiano das crianças, em especial o conflito com colegas de escola. Suas dúvidas e reações aos fatos postos no enredo são, ainda, retratos da fase de crescimento e de descoberta do eu pela qual passam todas as crianças, possibilitando aos leitores identificação com o enredo e com o personagem.

Ao longo da história, ainda que comecemos a leitura sem saber o que acontece com o protagonista, a visualidade vai dando pistas sobre a relevância da figura do dragão. A ilustração da capa e da contracapa acrescenta elementos relacionados a dragões: a figura de Pedro aparece preenchendo boa parte da capa do livro, de perfil e, embora com semblante aparentemente calmo, é da sua boca entreaberta que saem as palavras que compõem o título da obra. O personagem também é retratado com uma camiseta estampada com escamas, e esse padrão de ilustração se repete na segunda e na terceira capas do exemplar. Predominam tons de verde e vermelho, que se mantêm ao longo da obra.

No início do livro, temos a ilustração da princesa Belatrix montada no dragão Dragoberto. Nestas primeiras páginas, somos convidados a imaginar que há uma história antiga que se entrelaça com a história de Pedro. Da boca de Dragoberto, sai um facho de luz que divide a página da direita, deixando as

informações de autoria, título e ilustração na parte de cima, e edição na parte de baixo. A luz ainda age orientando o sentido da leitura, como se convidasse o leitor a virar a página.

A ilustração de Mariana Massarani é rica em detalhes e, nas sutilezas, vai dando pistas ao leitor sobre pontos do enredo. Na dedicatória do livro − "Para Gabriel, que não é nenhum dragão, apenas torce pelo Fogão!" (Lins e Silva, 2014, p. 5) −, observamos um menino, talvez com idade aproximada da de Pedro, o protagonista, que olha para cima e parece ler a própria dedicatória. Além da camisa de time, citada pelo texto, Gabriel ainda segura um livro na mão, no qual observamos um dragão ilustrado na capa. É a presença da obra literária dentro dela própria.

Nas primeiras linhas da narrativa, dois pontos chamam a atenção: (i) o texto é em primeira pessoa, escolha que não é tão comum nos livros para crianças, mas gera engajamento e aproxima o leitor do enredo, contribuindo para o clima de aventura que se desenha; e (ii) a primeira página do enredo assume, em parte, a função de prólogo à história que segue, localizando a distância temporal e de espaço entre essa parte e o restante do texto quando inicia dizendo: "Tudo começou na França, na Idade Média, quando minha ta-ta-ta-tataravó, a princesa Belatrix, conheceu meu ta-ta-ta-tataravô, o dragão Dragoberto Pimenta" (Lins e Silva, 2014, p. 6). Nessa abertura, a história já é contada por Pedro, embora ele ainda não tenha sido apresentado ao leitor, e a escolha linguística da autora de não utilizar o chavão *era uma vez*, mas outra expressão que dá o mesmo tom, mostra ao leitor a aproximação que a história tem com os contos de fadas, ao mesmo tempo em que se distancia, inovando.

Na personagem de Belatrix, apresentada ao leitor nessa primeira parte da narrativa, há traços da escrita feminina em sua caracterização. A princesa, a exemplo do conto de fadas *A Bela e a Fera* e honrando a referência presente em seu nome, opta por casar-se com o dragão, ainda que houvesse um príncipe a caminho para salvá-la. Chama a atenção a caracterização dada a cada um dos personagens: Belatrix é

delicada, Dragoberto é grande e desajeitado e o príncipe Max é "[...] o maior banana!" (Lins e Silva, 2014, p. 6).

Nesse trecho de prólogo, a narrativa evidencia a contrariedade à expectativa dos contos de fadas clássicos. Após ser raptada pelo dragão, que aqui não é simbolizado de forma negativa e mostra-se apaixonado por Belatrix, a princesa, enquanto espera seu resgate, entrega-se aos talentos musicais, narrativos e culinários de seu sequestrador e, de forma emancipatória, acaba optando por permanecer com ele.

Aqui a ilustração e a diagramação do texto verbal, que se encontra concentrado na página da esquerda e alinhado também à esquerda, acompanhando no lado direito a borda da ilustração, chama a atenção. Reproduzimos essas páginas na Figura 1:

Figura 1: Dragoberto e Belatrix



Fonte: Mariana Massarani.

Observamos que nos quadros de família expostos na parede há bebês dragões, sugerindo que Dragoberto e Belatrix teriam tido filhos humanos e filhos dragões. Em outro quadro estão retratados o rei e a rainha que voltam o olhar à filha; ele, com expressões sérias e julgadoras. Ainda, os

brinquedos espalhados pelo chão remontam à batalha do príncipe contra o dragão, da qual o primeiro havia fugido ao ouvir um rugido. Dragoberto e a esposa são representados com expressões contentes: o dragão oferece a ela uma pimenta – fruto que terá relevância na continuação da história –, e a fumaça que sai de sua boca tem formato de coração. Detalhes como esses na ilustração são marcantes e merecem destaque quando olhamos pela perspectiva artística, entendendo que a visualidade amplia o texto verbal.

Somos apresentados, na página 8 do exemplar, à mãe de Pedro que, assim como Belatrix, é uma personagem feminina marcante na narrativa. Ambas são descritas com características que contradizem a imagem usual de princesa e de mãe. Enquanto Belatrix se opõe ao casamento com o príncipe que fora enviado para salvá-la, a mãe é representada de forma transgressora: segundo o narrador, ela tem a boca quente, esbraveja e, quando nervosa, fica a ponto de soltar "palavrões cabeludos". Pela hereditariedade da mãe, Pedro ganha a habilidade que o fará especial no enredo da história, e é ela, também, que, de certa forma, adivinha o processo de transformação pelo qual o filho precisaria passar, já que colocava sempre uma pimenta junto ao lanche do menino.

Um conflito com outro colega na escola, situação corriqueira no ambiente escolar, é o motivo que leva Pedro a ficar tão nervoso que gostaria de soltar um palavrão, mas as palavras entalam e ele começa a tossir. Frente ao ocorrido, o protagonista vale-se da pimenta que a mãe cultivava e colocava sempre em sua lancheira. Depois de comê-la, Pedro vive a sua primeira metamorfose em dragão.

A personagem dragão é frequente nas histórias ficcionais para crianças. Colocar, em um contexto atual, um ser fantasioso é uma das características marcantes da obra *Boca de dragão*, e a própria transformação pela qual Pedro passa é uma metáfora para o crescimento e para as mudanças naturais que vêm com ele, quando entendemos que as crianças passam a ter outras prioridades, atitudes e reações emocionais com a proximidade da adolescência.

Simbolicamente, o dragão é um personagem de significados amplos e, por vezes, contraditórios. Em algumas representações, "Ele é, na verdade, o guardião dos tesouros ocultos, e, como tal, o adversário que deve ser eliminado para se ter acesso a eles." (Chevalier; Gheerbrandt, 2001, p. 349) Essa representação é refutada já na primeira parte da obra, quando o narrador nos apresenta a história de Dragoberto, dragão bondoso e com traços principescos quando se trata da relação com sua amada. Chevalier e Gheerbrandt (2001) também trazem que o dragão, entretanto, representa o poder, a potência criadora e o princípio ativo de poder divino.

No caso de Pedro, é a capacidade de transformar-se em dragão que lhe dá coragem para enfrentar as injustiças que presencia contra sua amiga, personagem que se desenha, ainda, como a princesa de conto de fadas que precisa ser salva e tem, ao final da narrativa, um tom de par romântico para o protagonista. Quando olhamos por essa perspectiva, Pedro é, ao mesmo tempo, o dragão e o herói, ou melhor, só é capaz de ser herói por ser dragão. Ainda segundo a simbologia explorada por Chevalier e Gheerbrandt (2001), o dragão é um personagem de dualidade, pois a luta clássica entre ele e o herói representa a descoberta desse lado sombrio que habita o ser humano. "Na maioria das pessoas, o lado tenebroso, negativo, da personalidade permanece inconsciente. O herói, ao contrário, deve dar-se conta de que a sombra existe e que ele pode tirar forças dela" (Chevalier; Gheerbrandt, 2001, p. 351).

Essa jornada de descoberta, de crescimento, é posta em cena na obra. As linguagens visual e verbal ajudam a mostrar transformações, que podem ser delicadas quando traçamos paralelo com a vida dos pequenos leitores, de forma leve e engraçada. Enquanto o texto apresenta principalmente frases curtas, presença da linguagem oral e, por vezes, uma certa teatralidade, a visualidade contribui com a dinâmica de aventura apresentada pela narrativa, utilizando recursos de histórias em quadrinhos em diversas páginas. Observamos,

na Figura 2, a representação visual da primeira transformação de Pedro em dragão:

Figura 2: Pedro transforma-se em dragão pela primeira vez



Fonte: Mariana Massarani.

A ilustração, ao mostrar as fases da transformação pelas quais passa o protagonista, contribui para a compreensão do que é exposto pelo texto verbal, ao mesmo tempo em que acrescenta detalhes. Contar histórias desenhadas, utilizando quadrinhos com números, é muito característico das crianças em idade escolar quando convidadas a criar uma narrativa, de forma que o uso da mesma técnica pela ilustradora instiga o engajamento do leitor.

O humor fica por conta dos detalhes da ilustração: na Figura 2, por exemplo, observamos que, mesmo após transformar-se em dragão, Pedro continua usando seus tênis. Ainda, ao longo de toda a obra, há traços na ilustração que

acrescentam elementos engraçados, como a representação dos cabelos extravagantes, roupas estampadas e narizes proeminentes. No caso dos familiares de Pedro, a ilustração se soma à história contada ao representá-los sempre utilizando peças que referenciam a figura do dragão, com estampas de escamas ou pimentas e detalhes de rabos.

Na resolução do conflito, a visualidade novamente tem papel relevante, pois, por meio dela, percebemos o antagonista da história sendo ridicularizado, como observamos na Figura 3. Em imagens como essa, fica demarcada a função narrativa da ilustração, que amplia os sentidos dados pelo texto verbal.

Figura 3: Maurício com as calças queimadas



Fonte: Mariana Massarani.

No contexto da literatura infantil, desfechos que, de alguma forma, sobrepõem o bem ao mal, são significativos para a criança na elaboração inconsciente de seus próprios conflitos. Ver Pedro vencer o valentão Maurício e, ainda, rir dele perante o restante da turma, dá à criança a possibilidade de se colocar também nesse lugar de vitória: o fraco pode vencer o forte. Em *Boca de dragão*, o humor com que é contada a história a afasta do tom diretivo presente em fábulas, por exemplo, embora também traga a temática do crescimento.

Tal característica é frequentemente vista em narrativas infantis que misturam ficção e realidade, usando elementos de fantasia. Lajolo e Zilberman (2017) destacam que, nesse tipo de enredo, o confronto entre protagonista e antagonista "[...] pode ser interpretado como mimetizando o conflito de gerações, o atrito entre pais e filhos, e, em sentido mais amplo, o antagonismo entre o Bem e o Mal" (Lajolo; Zilberman, 2017, p. 119). O conflito em tela não se dá com a figura do adulto: Maurício é fisicamente maior e mais forte, sendo necessário que Pedro se transforme, use sua força interna para sobrepô-lo inclusive em tamanho e, assim, seja capaz de vencê-lo.

Os personagens que mobilizam a ação são, todos, crianças. Segundo Zilberman (2003), essa é uma tendência que não nasceu junto com o gênero da literatura infantil, mas foi uma modificação que se observou a partir da segunda metade do século XX e que favorece ao leitor encontrar, "[...] um elo visível com o texto, vendo-se representado no âmbito ficcional" (Zilberman, 2003, p. 73). A estudiosa alerta para o fato de que essa representação infantil precisa ser observada com atenção na escolha das obras, pois

> [...] é preciso que se examine em que medida são os interesses das personagens que saem valorizados no transcorrer dos eventos narrativos, averiguando se os livros falam a linguagem de seus leitores, oferecendo a eles um ponto de orientação e entendimento diante de sua realidade existencial e do ambiente dominado pela norma adulta (Zilberman, 2003, p. 73).

Em *Boca de dragão*, entendemos que tanto o enredo quanto a linguagem fazem jus ao ponto de vista da criança, por apre-

sentar um protagonista que, apesar de suas inseguranças, é capaz de superá-las e alcançar seu objetivo. O texto verbal, em muitos momentos, faz referência ao amadurecimento de Pedro, que descobre sua habilidade especial ao mesmo tempo em que precisa aprender a controlá-la.

Há referências à dualidade entre a "boca quente" da mãe do menino e a "língua fria" que Pedro tenta manter para controlar-se. Ao conhecer a história de sua família e ficar sabendo da herança que carregava, os dois personagens travam o seguinte diálogo: "– Você precisa tomar cuidado, Pedro. Tem que aprender a controlar essa língua! / – Mas como a gente controla o fogo que existe dentro da gente, mãe? Como?!" (Lins e Silva, 2014, p. 16). É o "fogo dentro da gente", citado por Pedro, que habita também os leitores na fase da descoberta da adolescência, dos primeiros amores e das diferenças com os adultos e com as outras crianças que os cercam, o que possibilita o reconhecimento de seus próprios conflitos representados na literatura.

Na narrativa, a mãe representa papel muito relevante, ainda que secundário, pois conduz o amadurecimento do protagonista através de seus conselhos e atitudes sutis. Apesar de orientar o filho a ser cuidadoso, era ela quem colocava, propositalmente e todos os dias, uma pimenta na lancheira do menino, o que deixa subentendido já haver uma compreensão de que Pedro viria a precisar dela. Pela figura da mãe, percebemos a presença do feminino, que honra a ancestralidade de sua ta-ta-taravó Belatrix, e apresenta, como ela, um perfil desafiador e, ao mesmo tempo, amoroso.

A certo ponto da história, após sua primeira metamorfose em dragão, Pedro decide fazer uma dieta à base de milk-shake e sorvete, na intenção de controlar as labaredas que saíam de sua boca. Além disso, o menino ainda opta por manter-se calado, o que causa preocupação nos pais. Ele "[...] não queria abrir a boca para mais nada. Pelo menos de boca fechada eu sabia que não corria o risco de soltar outra labareda" (Lins e Silva, 2014, p. 18). Fases de silêncio e introspecção são comuns às crianças e pré-adolescentes, de forma que, mais uma vez,

a narrativa usa os acontecimentos da vida de Pedro para criar relação com o leitor.

Todos esses acontecimentos são postos com humor e sensibilidade. As escolhas da autora no uso da linguagem verbal, com a presença frequente de frases curtas, discurso direto, exclamações e marcas da oralidade são também indicativos de uma das características apontadas por Zilberman (2003) como marca da literatura infantil: a adaptação do estilo. Em textos como *Boca de dragão*, percebemos a preferência da escritora por "[...] um tipo de redação que coincida com as particularidades do estilo infantil" (Zilberman, 2003, p. 141).

Tal característica une-se, ainda, às demais formas de adaptação:

(i) do assunto, com o retrato escolar de Pedro e da essência da infância − fase de descobertas e transformações. A metamorfose pela qual passa o protagonista serve de metáfora para as mudanças características da infância, na qual é preciso, assim como Pedro, aprender a lidar de forma saudável com seus sentimentos, desejos e frustrações. O menino aprende a se expressar e a se defender, e a relação possível dele com o leitor permite que a criança também se veja capaz desse processo;

(ii) da forma, a partir do momento em que o enredo se desenvolve linearmente e com agilidade mobilizando leitores mirins. O estilo da escrita, com marcas da oralidade, o uso predominante de discurso direto e frases curtas é observado em toda a narrativa, com destaque a trechos marcantes nos quais o narrador parece conversar com seu leitor, explicando como se sentia. Exemplificamos: "Nunca me achei parecido com ela. Muito pelo contrário. Sempre fui calmo, tranquilo, da paz" (Lins e Silva, 2014, p. 10);

(iii) do meio, já que toda a visualidade da obra contribui para torná-la atrativa à criança. Não apenas as ilustrações são coloridas e de traço marcante, mas também a diagramação do exemplar utiliza-se de fonte ampliada em certo trecho, para demarcar a reação emocional e o grito do protagonista.

Assim como em Pedro, há um pouco de dragão em todos os leitores que se relacionam com a obra literária e com os conflitos expostos por ela. O protagonista aprende, através de sua jornada de autodescoberta, a não ter medo do desconhecido que morava dentro de si: "E eu também já não tinha medo de minhas palavras ou de minhas labaredas em brasa. Só precisava aprender a usar meu poder na dose certa" (Lins e Silva, 2014, p. 30). Sem didatização, a obra deixa aos leitores a possibilidade de elaboração das mudanças da infância, por meio da identificação com o personagem.

Referências

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANDT, Alain. *Dicionário de símbolos*: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*: uma nova outra história. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

LINS E SILVA, Flávia. *Boca de Dragão*. Ilustração Mariana Massarani. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovelle, 2014.

MEZACASA, Lívia Berro. *O que e como dizem mulheres autoras de obras integrantes do PNLD Literário 2023*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Bento Gonçalves, RS, 2024. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/bitstreams/ee48f60d-47bd-4dcd-a44a-5a130cbde29a/download. Acesso em: 27 fev. 2026.

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

Márcia Tatiana Funke Dieter[11] • Lovani Volmer[12]

Um olhar para a representação da diversidade sociocultural nas obras literárias em prosa do PNBE e do PNLD literário de 1998 a 2018 – anos iniciais do Ensino Fundamental

Introdução

A literatura, por adotar uma linguagem estética e simbólica que se desvia de forma acentuada da linguagem cotidiana, possibilita ao leitor experimentar diferentes situações, no mundo ficcional, que podem vir a modificar seu olhar, seu pensamento e suas atitudes na realidade em que vive. Candido (2011) reforça essa ideia ao afirmar que, por meio da literatura, o leitor pode ampliar sua visão de mundo e dar forma a sentimentos e emoções, organizando-os internamente e libertando-os do caos, o que contribui para a sua humanização. Nessa perspectiva, entende-se que quanto mais diversas

[11] Mestranda do curso de Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, como bolsista CAPES/PROSUC; Graduada em Letras pela Universidade Unisinos (2009); cursando especialização em Literatura Infantil e Juvenil: da composição à educação literária na Universidade de Caxias do Sul (UCS); especialista em Cultura e Literatura pela Barão de Mauá (SP); pós-graduada em Artes Visuais pela Faveni (ES). E-mail: escritora.marciafunkedieter@gmail.com

[12] Graduada em Letras – Português/Alemão pela Unisinos; graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo-Brasileiro. Pós-graduada em Informática Educativa pela Feevale; pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo. Pela Tampere University da Finlândia, em Mentored Teacher Education Programme. Mestre em Letras pela UNISC e doutora em Letras pela UCS/Uniritter (2015). E-mail: lovaniv@feevale.br

forem as realidades apresentadas pela literatura maior será a ampliação de mundo do leitor e maior será a chance de ele reconhecer a pluralidade humana, de ouvir vozes historicamente silenciadas e de ver sujeitos invisibilizados.

No contexto brasileiro, muitas crianças só têm acesso ao livro literário no ambiente escolar. Assim sendo, torna-se fundamental voltar nossa atenção para as obras literárias disponibilizadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – e pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD Literário. Tanto o PNBE como o PNLD Literário possibilitam a formação e o crescimento dos acervos de obras literárias na escola, além do acesso e do contato dos estudantes com a literatura. Por meio desses programas, muitas crianças tiveram – e ainda terão – contato com livros literários.

Essas políticas públicas, corroborando Schmidt (2018), são universais, porque visam uma população em geral – da educação infantil ao ensino médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – diferente das focalizadas, que são direcionadas a um segmento específico da sociedade. Por meio desses programas de leitura literária, pode-se promover uma sociedade mais justa, principalmente se os livros que os estudantes acessam envolverem a representação da diversidade sociocultural, potencializando a formação identitária.

Nesse viés, este estudo[13], que se insere no contexto da inclusão a partir do tema diversidade nos programas de leitura no Brasil, busca investigar a representação da diversidade sociocultural em obras literárias infantis em prosa selecionadas pelo PNBE (1998 a 2014) e pelo PNLD Literário (2017 a 2018) para os anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente, as representações das culturas afro-brasileira e indígena e de pessoas com deficiência. Para discutir a leitura da literatura e a constituição do sujeito, o estudo está ancorado na contribuição de teóricos, como Candido

[13] Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora, intitulada "'Eu existo!': um olhar sobre a diversidade em obras literárias em prosa do PNBE e do PNLD literário", defendida em 2025 junto ao Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. A dissertação está disponível em: https://pergamum.feevale.br/acervo/288635.

(2011) e Jouve (2002). Para refletir sobre a identidade e a diversidade, tem como base os estudos de Stuart Hall (2016) e Lapolli, Paranhos e Wilherding (2022). Por fim, para abordar as políticas públicas, apresentam-se pesquisas de João Pedro Schmidt (2018).

A diversidade sociocultural e a literatura infantil

Os estudos antropológicos indicam que, com o início dos descobrimentos geográficos e o contato com novos povos – os chamados "nativos" –, as diferenças humanas passaram a ser percebidas, porém não de forma positiva. Esses povos foram reconhecidos como seres em níveis menos evoluídos, o que deu origem a concepções hierarquizadas da diversidade. Por se considerarem mais evoluídos e superiores, os ditos descobridores buscaram consolidar a ideia de um mundo homogêneo no qual a diferença era vista como perigosa e negativa, de modo que tudo o que não se assemelhava ao modelo europeu era classificado como inferior e atrasado. A apreensão do mundo operava pela repressão das alteridades em prol de visões binárias: a dimensão religiosa reduzia-se ao duelo entre fiéis e infiéis, enquanto a pluralidade étnica era simplificada na polaridade entre brancos civilizados, e a barbárie, imputada aos povos negros e indígenas (Chávez, 2010).

Essa relação inicial configurou-se como uma relação de inferiorização e dominação. Consoante Lapolli, Paranhos e Wilherding (2022), ao imporem imagens extremamente negativas aos povos descobertos os colonizadores faziam uso de uma poderosa estratégia de dominação. Essa negatividade era, e ainda é, internalizada por muitos dos povos submetidos a esse processo. Os grupos pensam estratégias para ordenar a estrutura social, impondo ou tentando impor a sua concepção de mundo social, trazendo os seus valores, dentro de um contexto cultural (Chartier, 2002).

Na contemporaneidade, especialmente graças aos estudos decoloniais, essas concepções sobre diversidade foram sendo

transformadas na/pela sociedade. Refletir sobre diversidade implica refletir sobre direitos humanos, sobre valorização e respeito ao que se é e ao que o outro é. Para Freire (2008, p. 5), "[...] o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros" é essencial para a evolução em direção a uma sociedade mais humanizada.

Nesse contexto, a diversidade sociocultural na literatura contribui para o entendimento da pluralidade humana e para a compreensão das diferenças. Quando a diversidade sociocultural é incorporada à literatura, especialmente à literatura voltada às crianças, ela valoriza diferenças e pode despertar sentimentos capazes de promover mudanças no leitor. Isso porque o acesso à literatura desde a infância, conforme Petit (2008, p. 73), "[...] desempenha um papel no campo da construção de si mesmo".

Logo, quanto mais diversas forem as realidades apresentadas pela literatura, mais ampla tende a ser a visão de mundo do leitor, sobretudo do leitor mirim, que pode desenvolver um olhar mais empático. Nunes (2019) destaca a importância de inserir a literatura nas propostas pedagógicas dos anos iniciais, enfatizando a necessidade de refletir sobre as mensagens presentes tanto nos textos quanto nas imagens das obras literárias. De acordo com a autora, essas mensagens produzem representações e imaginários que podem estabelecer relações entre a ficção e a realidade social do leitor, construindo ou reforçando identidades.

Cabe destacar que, conforme Hall (2005), a identidade não nasce com o sujeito, não é algo fixo, ao contrário, é algo que vai se construindo e que pode mudar. A identidade é algo que vai se formando ao longo do tempo, é um processo que está em constante construção; ela surge não só pelo que está dentro de nós, como também pelo que está em nosso exterior. A literatura é, nessa perspectiva, um elemento externo que muito contribui no processo de consciência identitária. Para Lapolli, Paranhos e Wilherding (2022, p. 53), a identidade

> [é] formada dialeticamente entre as pessoas e a sociedade, ou seja, por meio do diálogo, de modo argumentativo, sendo modificável inconscientemente, num processo que inclui a identificação própria e a identificação reconhecida por outros. Quando falamos que é modificável, estamos nos referindo ao fato de que uma pessoa é responsável pelo caminhar de sua biografia, por suas escolhas, e pode construir novas identidades ao longo de sua existência, permitindo um novo reconhecimento nas interações sociais de que ela faz parte.

Assim, observar criticamente as obras que chegam às escolas públicas é essencial, pois a literatura pode tanto reproduzir injustiças sociais, como discriminação e preconceitos, quanto contribuir para a valorização e o respeito a todos os seres humanos.

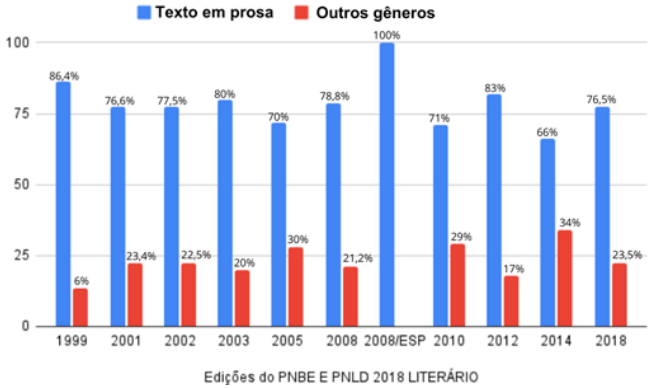
A diversidade sociocultural nas obras literárias em prosa do PNBE e do PNLD literário

As histórias a que temos acesso, seja por meio da leitura ou da escuta, como bem destaca Volmer (2015), participam da constituição dos sujeitos que nos tornamos. Neste estudo, as obras em prosa foram escolhidas para análise por estarem presentes em todos os editais do PNBE e do PNLD Literários, sendo mais prováveis que cheguem às mãos dos estudantes. Além disso, foram escolhidas obras literárias direcionadas aos anos iniciais do ensino fundamental, porque, conforme Coelho (2000), as crianças dos 6 aos 10 anos, idades dos estudantes dos anos iniciais, estão no processo de socialização e racionalização da realidade, e são capazes de refletir sobre os acontecimentos do mundo real e do ficcional e de relacionar um com o outro.

Para investigar a representação da diversidade sociocultural em obras literárias infantis em prosa selecionadas pelo PNBE (1998 a 2014) e pelo PNLD Literário (2017 a 2018) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em um primeiro momento, verificaram-se as obras que compõem os acervos de cada uma das edições dos programas direcionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Realizada essa primeira etapa da pesquisa, constatou-se um total de 1.350 obras li-

terárias, sendo 1.029 delas em prosa. No Gráfico 1, a seguir, apresenta-se a predominância dessas obras em prosa em cada uma das edições dos programas de leitura analisadas neste estudo.

Gráfico 1: Obras em prosa no PNBE e no PNLD 2018 Literário



Fonte: Dieter, 2025.

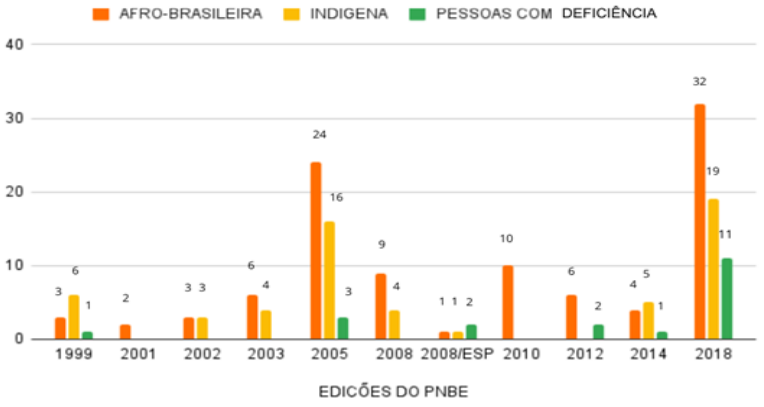
Como evidencia o Gráfico 1, a prosa representou mais de 50% do total dos títulos em todas as edições dos programas; no edital de 2008 Especial, 100% das obras foram em prosa. Para Paiva (2015, p. 174), essa preferência pela prosa "parece responder a uma equivalente preferência do mercado escolar por gêneros em prosa, na literatura infantil".

Selecionadas as 1.029 obras em prosa, na sequência, o intuito era descobrir quais apresentavam características da diversidade sociocultural, mais especificamente, as representações das culturas afro-brasileira e indígena e de pessoas com deficiência. Para verificar aspectos explícitos e implícitos à temática em questão, os textos da quarta capa de cada uma das obras em prosa foram lidos e analisados, assim como as avaliações disponíveis no Guia Digital do site do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e os resumos disponibilizados pelas

editoras e livrarias das obras. Além da textualidade, também foram analisados os elementos pictóricos, quando eram encontrados na capa e quarta capa das obras. Segundo Ramos e Panozzo (2011), a capa e a quarta capa são espécies de embalagens dos livros e podem abrir frestas, revelando sinais do que poderá ser encontrado em suas páginas, despertando a curiosidade e a imaginação do leitor por trazerem pistas e informações relevantes sobre a história, além de possíveis abordagens já na parte externa da obra.

Os resultados da diversidade sociocultural – culturas afro-brasileira e indígena e pessoas com deficiência – encontrada nas obras literárias em prosa de cada edição dos programas analisados neste estudo são apresentados no Gráfico 2, que segue.

Gráfico 2: As culturas afro-brasileira e indígena e pessoas com deficiência nas obras literárias em prosa do PNBE e PNLD 2018 Literário (1999 a 2018)



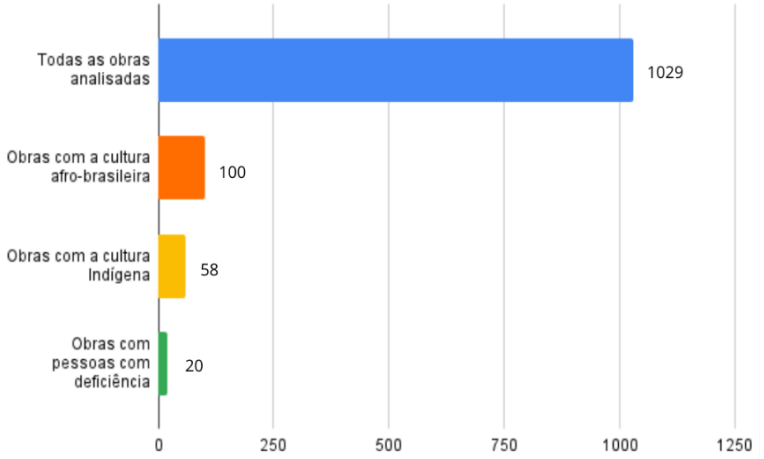
Fonte: Dieter, 2025.

Como explicitado no Gráfico 2, a diversidade sociocultural está presente em todas as edições do PNBE e do PNLD Literário. A cultura afro-brasileira, por exemplo, está representada em todas as edições; a cultura indígena não aparece

em três (3) edições − 2001, 2010 e 2012 −; já a representação das pessoas com deficiência não foi identificada em obras literárias de cinco (5) edições − 2001, 2002, 2003, 2008 e 2010.

Na sequência, apresenta-se, no Gráfico 3, a quantidade de obras dedicadas a cada temática, em relação ao total das obras literárias em prosa analisadas neste estudo.

Gráfico 3: As obras que contemplam as culturas afro-brasileira e indígena e pessoas com deficiência



Fonte: Dieter, 2025.

Conforme o Gráfico 3, das 1.029 obras literárias em prosa analisadas neste estudo, apenas 178 títulos (17,29%) contemplam características da diversidade sociocultural aqui analisadas: 100 (9,71%) obras abordam a cultura afro-brasileira, 58 (5,63%), a cultura indígena e 20 (1,94%), pessoas com deficiência.

Esses dados sugerem que os movimentos sociais podem ter forte influência na tomada de decisão das políticas públicas. Destaca-se o movimento negro, que é caracterizado por uma trajetória de lutas intensas em nosso país, trazendo resultados positivos, como a constância de obras a abordarem

a cultura afro-brasileira em todas as edições do PNBE e do PNLD, um reflexo da força dessas movimentações.

Entretanto, o mesmo não ocorre com a representação da cultura indígena e com a das pessoas com deficiências, pois em algumas edições não foram encontradas obras sobre essas temáticas. Essa realidade sugere que os movimentos desses grupos, talvez, ainda não sejam tão efetivos e impactantes quanto o movimento negro vem sendo. Com isso, quando não oferecem obras que contemplem a diversidade humana, os programas deixam lacunas que podem dificultar a valorização *da* e o respeito *pela* diversidade, por conta de invisibização e de silenciamento, levando esses grupos à exclusão. Reyes (2012, p. 28) destaca, nesse sentido, que

> [precisamos] de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para empreendermos essa antiga tarefa do "conhece-te a ti mesmo" e "conheça os demais".

O PNBE e o PNLD Literário/2018 contemplam a diversidade sociocultural, entretanto, a proporção dessas obras em relação ao total disponibilizado pelos programas está longe de ser realmente significativa. Mesmo com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o estudo da história africana, da cultura afro-brasileira e da cultura indígena, e com a Lei 13.146/2015, que evidencia os direitos das pessoas com deficiência, não há uma quantidade realmente significativa de obras que contemplam essas temáticas.

A escassez de obras voltadas à diversidade sociocultural pode estar relacionada aos critérios definidos nos editais do PNBE e do PNLD. Embora as obras tenham sido avaliadas por especialistas e houvesse preocupação com a diversidade, nem sempre os critérios foram transparentes, como no PNBE de 1998, conforme Fernandes e Cordeiro (2012, p. 2): "[...] não foi possível localizar os critérios de escolha nos documentos oficiais referentes ao PNBE-1998, ou seja, se houve critérios eles não foram divulgados". Ao longo das edições seguintes,

especialmente a partir de 2001, no PNBE, e de 2018, no PNLD, consolidaram-se critérios voltados à ampliação do repertório cultural, à diversidade e ao potencial formativo da literatura.

Os editais de 2005 e 2008 (p. 14-15) já destacavam a seleção de obras com temáticas diversificadas: "Serão selecionadas obras com temáticas diversificadas, de diferentes contextos sociais, culturais e históricos". A partir de 2010, intensificou-se a exigência de alinhamento com os princípios da educação inclusiva, rejeitando obras com preconceitos ou estereótipos e valorizando diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Também se reforçou a importância de obras que permitam ao leitor reconhecer sua própria realidade e conhecer outras, o que pode promover uma visão mais ampla da sociedade.

Com o passar do tempo, os editais dos programas de leitura foram trazendo em seus textos um olhar para a diversidade nas obras literárias, considerando que, a partir da leitura dessas obras, os estudantes pudessem refletir sobre si e sobre o outro; sobre as diferenças. Mesmo com o que trazem os editais, constata-se uma falta significativa de obras que contemplem a diversidade.

Como defende Dória (2008, p. 16), o livro "Nunca é um instrumento neutro no processo social". Nesse contexto, considerando, conforme Volmer (2015), que é grande a responsabilidade da escola na seleção das obras literárias, já que elas farão parte da vida das crianças e contribuirão para a constituição de suas identidades, é determinante a observância da presença de obras que contemplem a diversidade nos acervos dos programas de leitura. Essa indicação deve começar pelos próprios editais, aliados à conscientização dos educadores na escolha das obras literárias. Com professores conscientes da importância de obras literárias que observem a diversidade sociocultural, ao incorporarem obras literárias representativas e plurais, docentes formadores viabilizam um diálogo crítico sobre a própria existência, permitindo aos alunos refletir sobre suas vivências e papéis no núcleo familiar, no ambiente escolar e no corpo social.

Considerações finais

Os seres humanos são diferentes entre si, e a forma como cada um percebe o mundo também. Encontrar personagens, na literatura, que compreendem o mundo de outra forma é ter a chance de perceber e compreender que os seres humanos são diversos em seus pensamentos e no seu jeito de ser e estar no mundo. Essa constatação é importante não para diminuir ou excluir, mas para refletir acerca do fato de que não somos iguais e de que nossas diferenças enriquecem as relações humanas e as realidades sociais.

A investigação revela um cenário que, do corpus total de 1.029 títulos analisados, apenas 17,29% das obras contemplam a diversidade sociocultural proposta, evidenciando um descompasso entre as diretrizes de educação inclusiva e o acervo efetivamente disponibilizado para as instituições.

Certamente, as 178 obras literárias em prosa que observam a diversidade sociocultural são insuficientes para proporcionar uma educação que assegure a formação leitora e a ampliação do olhar em relação ao mundo, a si mesmo e ao outro. É muito provável que não se possa representar, na literatura infantil, todas as identidades sociais que há no Brasil, Todavia, não se pode admitir uma literatura infantil restrita a determinado segmento social, uma vez que essa limitação perpetua preconceitos e fomenta a homogeneização sociocultural.

Este estudo evidencia que, inicialmente, não havia uma preocupação estruturada com a diversidade, temática que passou a integrar o escopo dos editais apenas tardiamente. Observa-se que, a partir de 2005, os textos normativos passaram a enfatizar progressivamente esse critério; contudo, permanece um descompasso entre a norma e a prática, uma vez que o volume de obras que efetivamente abordam o tema continua escasso.

A literatura infantil que contempla a diversidade sociocultural não vai solucionar, por si só, as questões de desigualdade social. No entanto, ela tem potencial para o despertar da

consciência crítica, desde a mais tenra idade, favorecendo o combate à discriminação e ao preconceito, contribuindo para a constituição de sujeitos humanizados e comprometidos com a construção de uma sociedade que favoreça a equidade, uma vez que a literatura também é um espaço que legitima existências e cria pertencimento.

Nessa perspectiva, o acesso à literatura que envolva a diversidade sociocultural, desde a infância, auxilia no processo de desenvolvimento de equidade social, porque pode influenciar um novo olhar sobre o outro e a conscientização de que todos são importantes e merecem ser respeitados e valorizados. Essa sensibilização, por sua vez, pode começar na escola, na sala de aula, com os colegas, visto que grande parte dos estudantes têm acesso à literatura no ambiente escolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o *Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE 2005*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/biblioteca_da_escola/edital_pnb e_2005.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)*: leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras de orientação pedagógica aos docentes da educação especial bem como de obras de literatura infantil e juvenil aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais das escolas públicas de educação básica e instituições privadas especializadas sem fins lucrativos para o programa nacional biblioteca da escola - Educação Especial – *PNBE/ESP 2008*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, DF, 17 jan. 2008 Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/biblioteca_

da_escola/edital_pnb e_especial2008_consolidado.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o *Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE 2010*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, DF, 25 mar. 2009. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/biblioteca_da_escola/edital_pnb e_2010.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o *Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE 2012*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/biblioteca_da_escola/edital_pnb e_2012.pd. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o *Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE 2014*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, DF, 12 dez. 2012. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/biblioteca_da_escola/consultas/e dital_pnbe-2014.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição e avaliação de obras literárias para o programa nacional do livro e material didático – *PNLD literário 2018*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, DF, 27 mar. 2018. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/ED ITAL%20PNLD%202018%20LITERRIO%20-%20V13%20-%20COHER%20 %20FINAL%20-%2027%2003%202018.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 2002.

CHAVES, Orlando Pulido. Diversidade social. *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil*: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DIETER, Márcia Funke. *"Eu existo!"*: um olhar sobre a diversidade em obras literárias em prosa do PNBE e do PNLD literário. 2025. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Programa em Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade Feevale, 2025. Disponível em: https://pergamum.feevale.br/acervo/288635. Acesso em: 10 jun. 2025.

DÓRIA, Antonio Sampaio. *O preconceito em foco*: análise de obras literárias. São Paulo: Paulinas, 2008.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 319-328, set./dez. 2012. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11749/8389. Acesso em: 24 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Primavera, 1991.

HALL, Stuart. *Da diáspora:* identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

LAPOLLI, Édia Mafra; PARANHOS, William Roslindo; WILHERDING, Inara Antunes Vieira. *Diversidades*: o bê-á-bá para a compreensão das diferenças. Florianópolis: Pandion, 2022.

NUNES, Beatriz Bloise Pereira. *Sentidos das diferenças nas obras literárias do PNLD-2018.* 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2019/dBeatriz%20Bloise%20Pereira%20Nunes.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

PAIVA, Aparecida. PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na Educação Infantil – uma política em (re)construção. *In:* CORREIA, Monica *et al.*

(org.). *Literatura na educação infantil*: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015. p. 157-180.

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

PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 2000.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Intervenção e Mediação de Leitura Literária pata a Infância*. São Paulo: Global, 2011.

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar* − Literatura, escrita e educação. Trad. Rodrigo Petrônio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SCHMIDT, João Pedro. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. *Revista do Direito*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 3, n. 56, p. 119-149, set./dez. 2018. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/index. Acesso em: 17 jan. 2024.

VIEIRA, L. M. F. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VOLMER, Lovani. *Mostrar? Esconder? Seduzir?* O papel do narrador em obras do PNBE 2010. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2015. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/967. Acesso em: 25 jan. 2024.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Lucila Guedes de Oliveira[14]

Com(ver)s(ações): a interação da imagem e da palavra na obra *O capitão e a sereia*, de André Neves (2007)

O intuito do presente capítulo é de reencontrar um dos capítulos da Dissertação de Mestrado em Educação, intitulada *Leitura de narrativas visuais e verbo-visuais no PNBE – 2010* (OLIVEIRA, 2013*),* defendida no ano de 2013, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul (UCS), sob a orientação da professora Dra. Flávia Brocchetto Ramos. Ao construir o estudo, adentro num um jogo da visualidade, das representações identitátrias dos personagens da narrativa verbo-visual e da minha disponibilidade para tecer os fios da amorosidade e afeto que a leitura literária suscita.

A investigação acerca da obra *O capitão e a sereia* de André Neves, publicada pela editora Scipione, em 2007, propõe novas conversas/leituras a partir dos textos verbo-visuais frente às manifestações expressivas e culturais contidas no título.

No que tange à temática acerca da experiência estética, cabem algumas ideias de Duarte Jr. (2002) para tecer diálogos entrelaçados à experiência do ver, da ação estetizada e transformada, percebendo os discursos das linguagens em uma

[14] Doutora. Mestra em Educação. Especialista em: Arte/Educação pelas Faculdades Integradas de Amparo, em Informática Educativa pela Faculdade Anglo-Americano, em Coordenação Pedagógica pela UFRGS e em em Educação e Relações Étnico-raciais: Investigações de cosmopercepções amefricanas. Licenciatura Plena em Educação Artística e Acadêmica em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: lgoliveira@ucs.br

relação de complementaridade. O autor defende a ideia de que a experiência estética por meio da arte acontece a partir da sensação, da imaginação e da compreensão de quem a interpreta. De que modo, contudo, é possível convocar o olhar do leitor para a visualidade e para a palavra, convergindo-o com as camadas interpretativas?

A leitura literária como experiência estética apreende diretamente o mundo. Duarte afirma que: "[...] na experiência estética, retornamos àquela percepção anterior, à percepção condicionada pela discursividade da linguagem; retornamos a uma primitiva e mágica visão do mundo" (Duarte Junior, 2002, p. 91). No âmbito da educação, há uma perspectiva formativa do humano, já que o fruidor de arte vai se constituindo pela compreensão visual. Ademais, o autor acrescenta ainda que a

> [...] arte é sempre produto de uma cultura e de um determinado período histórico. Nela se expressam os sentimentos de um povo com relação às questões humanas, como são interpretadas e vividas em seu ambiente e em sua época. Através da arte temos acesso a essa dimensão da vida cultural não explicitamente formulada nas demais construções racionais (ciência, filosofia) (Duarte Junior, 2002, p. 18).

Tais considerações servem para conceber o livro literário como objeto artístico portador de sentidos, abrindo-o como espaço constituído de focos singulares, trazendo à memória a ancestralidade e o território em uma invenção cartográfica de experiências advindas do olhar silencioso do leitor e das sensações que as linguagens contidas em cada página suscitam. O contato com os discursos poéticos tramados ao viver num tempo e espaço contribui para a formação de um leitor em um processo de estetização, refinando a atenção para a realidade e seu devir. Como nos lembra Herman,

> [...] a experiência estética dirige nossa atenção para o inesperado, àquilo que é diferente de nós e traz também a promessa de uma reconciliação não forçada do particular com o universal, abrindo um espaço de experiência que não pode ser dado pela justificativa racional (Herman, 2010, p. 73).

A partir das conceituações dos autores, amplia-se a discussão para o saber-perceber, conduzida pela escuta e pelo

toque ao relacionar-se com o objeto cultural, concebido como nutrição estética. Aqui, o termo "nutrição estética", concebido por Miriam Celeste Martins, tem a ver com o ir e vir, um deslocamento que atravessa o leitor, mas também com

> [...]o modo de gerar o abastecimento dos sentidos movendo o saber sensível pelo oferecimento aos aprendizes de objetos culturais como imagens de obras de arte, música, um fragmento de um texto poético ou de um texto teórico, um livro de história, um objeto do cotidiano ou um vídeo dentre outras formas culturais (Martins, 2012, p. 36).

Não é demais, portanto, afirmar que é necessário proporcionar momentos para que haja a experiência sensível, escapando de algo dado, explicado. A leitura literária é o espaço da (re)criação, da conversação, das trocas e dos afetos.

Outra questão refere-se à compreensão das infâncias, relevante para constituir o leitor inicial. Questionar as significações que as crianças elaboram a partir da palavra e da imagem juntas produz um jogo narrativo das histórias que brotam dentro da obra, impulsionando o seguinte problema: *Como a narrativa verbo-visual da obra "O capitão e a sereia" do autor e ilustrador André Neves se movem a partir dos horizontes do leitor, constituindo-se como um devir estético?*

É da natureza da linguagem que o aparato simbólico, imagético e linguístico, conectado à cultura, inclua ideias e novos olhares para o andarilhar do leitor, provocadas por imagens/inquietações e sensações outras. Assim, os contextos, os dedos que apontam para os detalhes, o corpo vibrátil em uma viagem tramada a imagens/memória.

O desafio consiste em adentrar no território do processo de criação e de construção de sentido, frente às mediações e propostas educacionais que ainda estão por vir com a obra narrativa aqui selecionada e que pode auxiliar na discussão da formação do leitor em construção e estetizado.

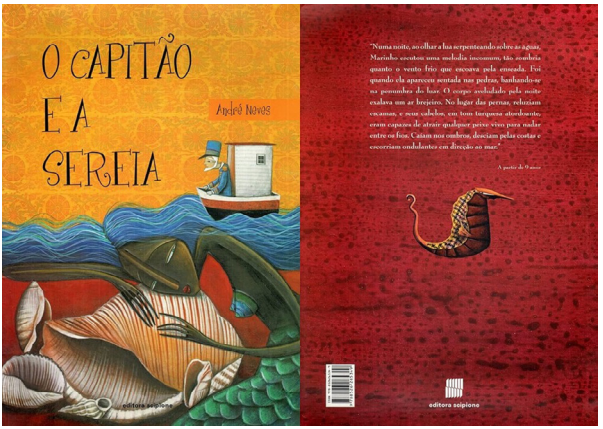
O jogo estético em *O capitão e a sereia*

Embora pareça um lugar-comum, a leitura inicial a partir da capa da obra demarca o encontro entre leitor e objeto-li-

vro. A linguagem da materialidade como lugar da imagem e da palavra registra o simbólico como estética da expressão comunicacional.

O encontro gera condições para a emergência da subjetividade oriunda do ato da leitura de *O capitão e a sereia* (Figura 1) como um território a ser conhecido. A primeira pista confere ao jogo visual de cores, formas, figuras e relevos criado pelo ilustrador a apresentação da narrativa e dos personagens principais da história, que aparecem tecidos pelos fios de cabelo da figura feminina, intensificada pela cor azul, jogando com o olhar do leitor ao movimentar-se pelas imagens da capa, ora como a representação dos cabelos, ora como a representação do mar, sugerindo a ligação existente entre estes dois personagens – O capitão, ao longe, em sua embarcação, e a Sereia, em primeiro plano, que se inclina sobre conchas, cujos volumes são obtidos pelas texturas visuais e pelos efeitos de sombra. Outra pista é a cor vermelha que reveste uma pequena área da composição, que vai aparecer mais tarde como força visual, enunciando um possível reencontro do cavalo-marinho com a sua embarcação terrestre.

Figura 1: Capa e contracapa - A fusão das vozes verbo-visuais



Fonte: Neves, 2007 (capa e contracapa).

A metáfora do mundo líquido constitui-se como uma multiplicidade de arranjos culturais e identitários enunciados nos estados dos personagens e seres fantásticos. No entanto, não é somente o visível da capa que é convocado para integrar os efeitos de sentidos; na contracapa, localiza-se a sinopse como provocação possível, como constituição de tais arranjos.

A apreensão da força criadora da obra carrega em si mesma a força da materialidade, característica do domínio da arte, inclui a estetização do leitor frente às experiências da visualidade. Ao adentrar na narrativa, o leitor penetra em um tempo e em um espaço como linguagem que se desenrola pelas aventuras de Marinho com sua trupe: reencontrando uma concha perdida e partindo em busca de um novo mundo sob a condução por uma sereia (Figura 2) num profundo mergulho rodeado por monstros marinhos.

Chegar a um território onde, muitas vezes, o protagonista já viajara na sua imaginação desde menino, quando pescava em seu aquário inventado, buscando, nos sonhos, histórias e alegrias um universo que nada lhe é estranho, pois as imagens já habitavam às lembranças.

Figura 2: Encontro



Fonte: Neves, 2010, p. 30-31.

As camadas de leitura evocam a imagem nutrida em pensamento pelo viés de atividades semióticas. Cabe lembrar que o livro como objeto portador de sentido é constituído por vozes que emergem das linguagens que se entrelaçam, funcionando como parte de uma brincadeira que, como toda brincadeira, desperta prazer no leitor, e este precisa estar atento(a) para escutar essas vozes. Panozzo (2001, p. 45) associa o ato de ler com ações pertinentes ao universo da criança que brinca de se esconder, afirmando que: "[...] é preciso procurar no jogo-diálogo estabelecido a partir dos componentes do livro, materializados nas unidades constitutivas da visualidade, os elementos para a compreensão significativa daquilo que se apresenta para leitura".

O leitor envolvido nos acontecimentos da história, nas viagens em que Marinho transforma-se no processo de co-criação e nos diferentes lugares produz novas aventuras que brotam do texto poético. Nesse ponto, Ramos comenta que "[...]o leitor tem um papel ativo: não cabe a ele apenas buscar os sentidos do texto, colhê-lo, mas gerá-los, a partir de suas vivências" (2010, p. 26).

A interação do leitor na leitura dos textos verbal e visual, num percurso construído, de aproximação e distanciamentos, manifesta-se de maneira diferente ao decifrar os enigmas e as metáforas postas em cada texto. A percepção do funcionamento de cada linguagem dá um colorido, criando certos questionamentos a respeito dos conflitos e da transformação do personagem ao longo da narrativa, favorecendo o horizonte do leitor, considerando as condições para pensar sobre a própria existência humana.

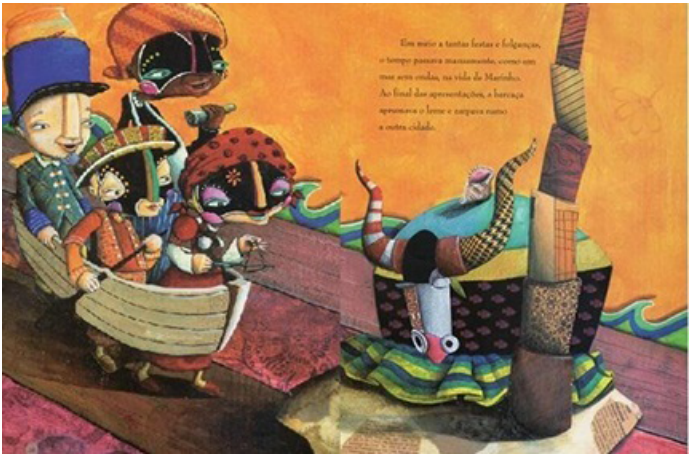
A atitude do leitor a cada virada das páginas pressupõe um encontro que transita pelas dimensões do ser e do estar. É notável a configuração dos cenários e da vida interiorana caracterizadas nas imagens da cidade e dos elementos da cultura popular. Pela ficção, a obra recupera manifestações da cultura brasileira (Figura 3), como o *Bumba meu boi*, que ocupa o espaço cênico da narrativa, o que pode ser verificado pelas máscaras usadas pelos personagens que estão na

embarcação, junto com Marinho; eles carregam uma estética cultural e identitária acerca do ritual expresso pela figura do boi. No andarilhar pelas páginas, a palavra e a imagem vão revelando seres notáveis, como cavalos-marinhos, castelos e florestas que habitam e recriam ambientes, onde se mostra a fauna marítima de maneira visual e verbal.

As ilustrações, por sua qualidade, atingem um grau de verossimilhança, oferecendo pluralidade de significados, porque "[...] irá permitir até mesmo leituras paralelas, portas secretas para que as crianças possam transpor e realizar plenamente sua própria imaginação, criação e fantasia" (Oliveira, 2008, p. 50).

As marcas da cultura popular como fio condutor da narrativa suscitam uma relação dialógica entre o lugar histórico e geográfico. Logo, promovem a sensibilidade do leitor para criar suas próprias histórias.

Figura 3: Aventuras de Marinho



Fonte: Neves, 2007, p. 20-21.

Em virtude de se tratar de uma obra constituída pelas linguagens verbo-visuais, conta com a percepção do leitor, que mobiliza o pensamento imagético e estético diante dos

atributos pertinentes ao texto, como os recursos plásticos que se engendram ao enredo da obra, trazendo para o repertório do leitor iniciante a compreensão estética frente às linguagens constitutivas da narrativa. Trata-se de uma obra que não se fixa no território. Cada página habitada é vista como espaço de passagem, é um lugar de riscos, o que faz o leitor se deter em cada morada, deslocando-se em busca de outras aventuras.

Finalizando a conversa...

É inegável que a leitura de bons livros e a qualidade da mediação deveria acontecer em atividades diárias, ampliando e enriquecendo o conhecimento de qualquer leitor. Partindo da concepção de educação como fator emancipatório, a experiência da leitura articula a ligação entre educação e linguagem, visando a estetização do leitor.

Apontar a constituição dessas linguagens instiga o refinamento do modo de ver avançando para a interação com diferentes gêneros textuais, propiciando um desenvolvimento estético, visto que os atos cognitivos também são feitos de imaginação e fantasia, como por exemplo na obra "O capitão e sereia" (2007), tanto a palavra como as ilustrações propõem diferentes diálogos.

Desse modo, os elementos heterogêneos que constituem os textos, cuja natureza expressiva é verbo-gráfico-plástica, articulam o sentido, na obra, seja por meio do efeito de papel de parede, das figuras, cores, formas, espaços, palavra, entre outros. As figuras fantásticas oriundas do imaginário do protagonista estabelecem conexão com o mundo, abrindo possibilidades para interpretações e sentidos.

A respeito da leitura dos textos, a tríade ação/conflito/solução denota um caminho para os leitores conscientizarem-se dos fatos. Na dimensão linguística, a obra permite esclarecer um conjunto de relações construído pelas metáforas e pelo poético.

Retorno ao ponto de partida: Como a narrativa verbo-visual da obra "O capitão e a sereia" do autor e ilustrador André Neves constitui-se como um devir estético? Lembrando que esse estudo refaz caminhos de leituras e sentidos, desvinculando-se de análises, mas ligando-se a pontos de forças dos discursos das linguagens, focalizando a estetização do leitor pelo literário.

A narrativa ganha um contorno estético ao mostrar, por meio da hibridização das imagens, aspectos relacionados à existência humana. Nas entrelinhas de cada linguagem, o enredo instiga reflexão acerca dos diferentes mundos vividos e do dilema existencial.

A força sedutora das imagens e seu potencial para desenvolver a compreensão visual do leitor pressupõe não apenas os valores culturais, mas o olhar atento, exigente e aventureiro que impulsiona a invenção de novos sentidos e visualidades. Assim, o devir estético advindo da interação da obra artística tem a ver com os (re)encontros, considerando o contexto diário da vida, da cultura popular e das experiências significativas. Um devir como processo e como um caminho possível a andarilhar em busca de novas leituras ligadas às diferentes formas de viver.

Referências

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

HERMAN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum*: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, RS, 2010.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa. *Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Intermeios, 2012.

NEVES, André. *O capitão e a sereia*. São Paulo: Scipione, 2007.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos Jardins Boboli*: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

OLIVEIRA, Lucila Guedes de. *Leitura de narrativas visuais e verbo-visuais no PNBE-2010*. Orientadora: Flávia Brocchetto Ramos. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/handle/11338/427. Acesso em: 30 jul. 2026.

RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura infantil*: De ponto a ponto. Curitiba: CRV, 2010.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Interação e mediação de leitura literária para a infância.* São Paulo: Global, 2011.

Parte 2

Combinando encontros entre livros e leitores

Cleuci Ozorio · Adair de Aguiar Neitzel

Sociopoética literária: um método de leitura literária para um encontro estético

Introdução: os caminhos da leitura que levam ao encontro estético

> "Na Entrada-Das-Águas, Tempo De Afã em toda fazenda-de-gados nos Gerais, um vaqueiro de fora chega à do Pinhém. [...] rapaz moço, bôa cara e comum jeito, sem semêlho de barba nenhum, ar de novidade [...]"
>
> João Guimarães Rosa (2021, p. 125).

Essa epígrafe, fragmento do conto "A estória de Lélio e Lina", de Guimarães Rosa, apresenta um jovem vaqueiro que chega "de fora", com "ar de novidade" e "sem semêlho de barba nenhum". Assim como o vaqueiro adentra as fazendas-de-gados nos Gerais, o leitor do texto literário é um viajante que ingressa na obra literária, até então um território desconhecido. A obra de Guimarães Rosa é sempre um convite para adentrar os esconsos do texto, as suas dobras, as suas lacunas, a fim de enxergar algo para além do que está posto. Esse excerto da obra de Guimarães Rosa aponta para um percurso de sensibilidade necessário de ser traçado pelo leitor que inicia sua jornada como um estrangeiro no texto.

O leitor traz consigo certa bagagem cultural, mas precisa estar aberto ao novo, permitir-se ser deslocado e mobilizado pela potência da obra, pela sensibilidade e pela razão em equilíbrio. A chegada do vaqueiro na "Entrada-das-águas",

no “Tempo de Afã”, representa um momento de trabalho intenso, de renovação e dedicação. Assim, também o leitor precisa estar preparado para permitir-se ser afetado pela arte e para coletar e analisar os elementos estéticos potentes presentes nos fragmentos do texto (lexias), pois o ato de ler exige atenção, cuidado e precisão. É necessário estender-se até a obra, penetrando-a e deixando-se ser penetrado por ela, atitude do leitor fenomenológico, que é aquele, segundo Bachelard (2000), que opera uma leitura do literário em suspenso, um exercício poético de não produzir experiências esquematizadas, próprias do leitor geômetra.

Para Bachelard (2000), é comum, diante do texto literário, haver uma cancerização geométrica do texto, visto que, diante dele, queremos saber, imediata e superficialmente, o que o autor quer nos dizer, e isso impede que pensemos quando lemos. Diante do texto, é preciso ter tempo para pensar e, ao despender tempo nesse exercício, devemos desconfiar das intuições geométricas, das certezas racionais. É preciso, portanto, estarmos livres de qualquer intuição definitiva.

Neste estudo, apresentamos a Sociopoética literária como um método de análise literária criado por Ozorio (2025), que colabora com o movimento fruitivo e laboral do leitor. Entendemos a leitura não apenas como extração de informações de um texto; mais que isso, como um fenômeno profundo no qual as palavras deixam de ser apenas tinta grafada no papel e passam a ser experiência viva: a obra toca o leitor, ele faz uma experiência na leitura e, nesse movimento, se educa esteticamente.

Schiller (2002), em suas *Cartas sobre a Educação Estética do Homem*, propõe que, para o sujeito educar-se esteticamente pela arte, ele necessita jogar com o objeto artístico, para assim mobilizar o “impulso lúdico” e, nesse exercício, harmonizar sua natureza sensível com sua razão formal. O filósofo alemão sinaliza três estados pelos quais o ser humano passa até se tornar cultivado: o estado físico, o estético e o moral. Para chegar ao último estado, o leitor percorre caminhos que exigem tanto técnica quanto sensibilidade e entrega, mas

nunca nos tornamos cultivados; estamos sempre sendo cultivados – é, assim, um estado dinâmico, o qual exige apreciação e reflexão constantes. Não há como termos o cultivo: é um estado de caminho, de permanente educação estética.

Um importante passo para o encontro estético é o abandono da leitura superficial e rápida. A leitura exige tempo, contemplação, reflexão relacional e abertura para o que possa surgir do texto. É importante abrir-se ao afetamento para perceber as camadas de significados e provocar a expansão da consciência e da sensibilidade nesse movimento. Em *O prazer do texto*, Roland Barthes (2013) nos diz que é preciso saborear a linguagem, caminhar ao encontro da obra, pois a leitura estética é um movimento de coautoria. O autor deixa pistas, mas é o leitor fenomenológico quem preenche e une as peças do quebra-cabeça, quem vislumbra pontos de indeterminação da obra e os completa.

Nesse exercício, todo encontro estético é único, pois cada leitor carrega bagagens singulares, acumuladas no decorrer de sua vida, a cada experiência estética que viveu. O texto não muda, mas a forma como o leitor o saboreia é distinta, porque a leitura se transforma dependendo de quem lê. Como afirma Barthes (1987), é necessário que o leitor retire o véu do texto para perceber algo usual como se fosse extraordinário, único ou especial, com o objetivo de reinventar a leitura trivial e mecânica. Contudo, como propor o exercício da diferença em sala de aula? Como provocar os estudantes a uma leitura que, como diz Barthes (1987), os leve a "levantar a cabeça do texto"?

Para responder a essa questão, apresentamos o método de leitura pela Sociopoética literária, partindo da exploração do texto por meio dos cinco sentidos. A seguir, veremos, mais detalhadamente, como esse método se constitui.

Procedimentos metodológicos: um caminho que se faz caminhando

> [...] o vaqueiro Lélio do Higino saiu, sozinho, andando reto, só por querer não ter companhia. Carecia de pensar. Longe enorme, por cima da Serra do Rojo, estavam rompendo relâmpagos, aquela chuva de raios, tochas de enterro. Um podia tremer de ver, achando que a serra e o mundo queimaram. Lélio conhecia aquilo. Ah, o mundo não se acabava não; em horas, mesmo, pelo direito, parecia que o mundo nem estava ainda começando
> (João Guimarães Rosa, 2021, p. 175).

Assim como o vaqueiro encarna o sertão, vive com o propósito de superação constante e, no Pinhém, busca uma felicidade ainda desconhecida, também o fizemos ao pesquisar, assumindo o papel do leitor fenomenológico, aquele que desbrava o texto pelas suas fugas. Foi um percurso de escrita, reescrita, revisão, persistência e superação, como a busca do sertanejo, rapaz moço, pelo ar de novidade, pela terra fértil, pelo gado vistoso e pela vegetação vigorosa.

Tendo em vista o objetivo geral desta investigação, que é problematizar a postura do leitor fenomenológico diante do texto literário, optamos por explorar a leitura do conto de Lélio e Lina, de Guimarães Rosa, pelo viés da Sociopoética literária, que é um método de análise de obras literárias. Segundo Ozorio (2025), o termo "sociopoética" (raiz latina *socius* = parceiro, companheiro; e do grego *poiesis* = criação) aponta para uma produção artística que se faz na alteridade, isto é, com o outro.

Nesse jogo com o outro, com a obra, com a Literatura, entendemos que o ser humano passa a se mobilizar com o que vê, cheira, ouve, toca ou saboreia. Assim, ao lançar o olhar sobre o outro, o lança também sobre si e amplia sua visão sobre essas relações de troca e de aprendizado. Essa escolha deseja marcar que a leitura é sempre criação, produção, movimento de coautoria e se faz na interlocução com o autor e com toda a arca de palimpsestos que é invocada no ato de escrita, uma leitura relacional que nos estimula a ler vários textos em função de outro.

Esse método de leitura se faz pelo desvelo de lexias, textos outros que, de alguma forma, se relacionam, dialogam com o texto tutor, que é o palimpsesto, aquele que provoca leituras outras. No conjunto, teremos um hipertexto, "[...] um texto organizado de forma plurissignificativa, instaurando uma leitura incômoda, porque nunca é definitiva, mas uma obra inesgotável e aberta" (Neitzel, 2002, p. 87).

Barthes (1992) entende a escrita como um material plural, aberto a significações múltiplas, que pode ser estrelado e tergiversado pelo leitor. A abordagem do texto, segundo o autor, considera os signos altamente polissêmicos como a "[...] entrada de uma rede de mil entradas" (Barthes, 1992, p. 46), as quais ele denomina *lexias*. Esse conceito de texto oferecido por Barthes é a base desse método de análise de textos literários. Ele nos faz refletir sobre os desdobramentos da obra no movimento de leitura. Ao ler, cada sujeito interpreta a narrativa com a emoção e os conhecimentos prévios que o acompanham e o ajudam a sentir e a experienciar aquela cena. Assim, em cada contexto, as vozes que falam no texto conotam o que cada um sente e constrói, conceito que Barthes (1992) denomina pluralidade estereográfica.

O termo *sociopoética* foi introduzido na área da metodologia científica pelo pesquisador Gauthier (2012), na obra *O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais*. O autor desenhou esse método inspirado nos fundamentos de Morin (2003), especialmente ao desenvolver suas pesquisas junto aos povos indígenas. Gauthier (2012) compartilhou as vivências e lutas dos indígenas a fim de compreender melhor o que ele chama de "[...] reflexão epistemológica intercultural/transcultural", na qual "[...] cada um lança um olhar crítico sobre o outro e, neste mesmo movimento, se transforma" (Gauthier, 2012, p. 7).

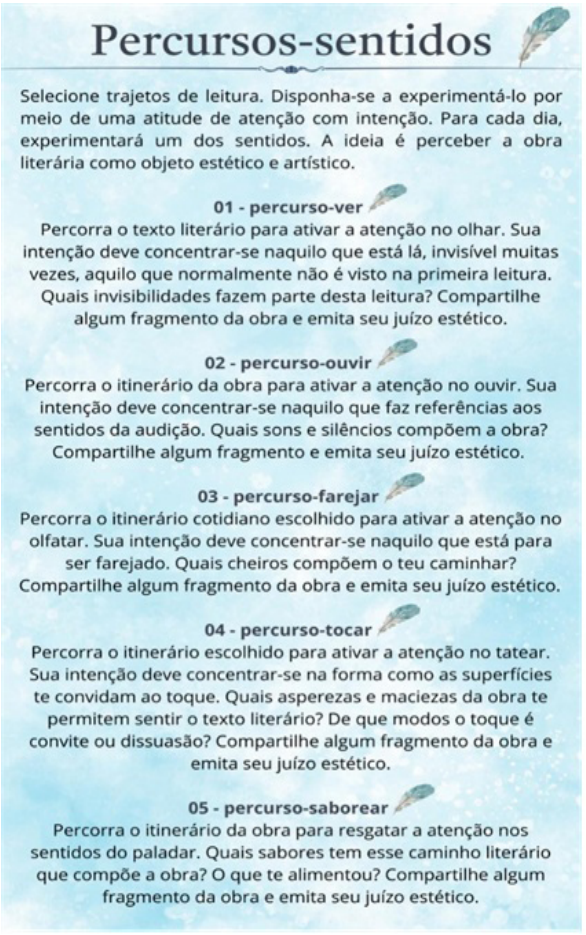
A Sociopoética literária é um método de análise de obras literárias que exige um pesquisador e leitor produtivo, com uma atitude investigativa de leitura que a reconheça como um organismo vivo, pululante, que se dobra e se desdobra na leitura. Nesse método, o pesquisador não coleta dados, mas

os produz, pois participa da produção dos dados e dos resultados. No entanto, como analisamos uma obra pelo método da Sociopoética literária? Por meio de proposições estéticas e artísticas que provoquem o leitor a uma interlocução com a obra, a fazer uma experiência com o literário.

Neste estudo, na análise da obra "A estória de Lélio e Lina", de Guimarães Rosa, adotamos a proposição estética intitulada "Percursos-Sentidos", elaborada pelas pesquisadoras Daniela Schneider, Lívia Lempek, Rafaela Monteiro Alves, Mariana Silva e Isadora Brum, do Grupo de Estudos e Pesquisa Arte, Formação e Experimentações Estéticas (AFEE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Esse grupo criou essa proposição tendo como obra de inspiração a produção visual de Ana Amorim (2005), intitulada *Simplified Map*, a qual pode ser conhecida em Ozorio (2025).

Essa proposição foi produzida por meio de uma pesquisa em rede com 24 universidades da América Latina, coordenada pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP) e pelo Grupo de Pesquisa Mediação Cultural: contaminações e provocações estésicas (GPeMC), da Universidade Presbiteriana Mackenzie, intitulada "Formação docente em e com artes/culturas". É uma proposição que se realiza por percursos dos cinco sentidos: visão, audição, olfato, tato e paladar. O Grupo de Pesquisa (GP) Cultura, Escola e Educação Criadora adaptou essa proposição para um percurso-sentido efetuado na leitura da obra *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior (2019). A seguir, apresentamos os elementos que compõem a proposição estética Percursos-Sentidos, adaptada pelo GP Cultura, Escola e Educação Criadora.

Figura 1 – Percursos-Sentidos



Fonte: Adaptada pelas autoras tendo em vista a proposição do Grupo de Estudos e Pesquisa AFEE.

Nesse método, diante do texto literário, criam-se lexias, que, segundo Barthes (1992), são as aberturas, as fugas e as dobras que o texto possibilita a partir das experiências do leitor, e, por isso, cada um pode se enveredar por percursos diferentes. A seguir, vamos jogar com a obra “A estória de Lélio

e Lina" e desdobrá-la em lexias para, no exercício poético do Percursos-Sentidos, exemplificar como um texto é aberto, plural, reversível e dinâmico às leituras operadas pelo leitor, como pode gerar autonomia intelectual e, assim, educar esteticamente. É importante afirmarmos que a produção de lexias depende do contexto de cada leitor; ela pode ser a remissão a uma memória afetiva, a um livro, a um filme, a um fato; enfim, a muitas dobras e redobras do texto. O percurso feito a seguir, de exploração de lexias, foi proposto por Ozorio (2025).

Caminhando com a Sociopoética literária pelo sertão da obra *A estória de Lélio e Lina*

Percurso – ver

> A Moça, com o pai, o senhor Gabino, a mãe, dona Luiza, um irmão doutor e outros dois rapazes, que eram do Rio de Janeiro. Lélio estava ali para a ver, agarrar de ver, às penas que pudesse, sempre, sempre. Vê-la, e a ouvir, bastava (Rosa, 2021, p. 132-133).

> Ele a via, modo e quando. Sabia que ela não lhe dava atenção maior, nele nem reparava. Assim mesmo, por causa dela, e do instante de Deus, tinha se aventurado no sertão dos Gerais, mais ou menos por causa dela terminava vindo esbarrar no Pinhém. Ela doía um pouco (Rosa, 2021, p. 131).

Lexia 1 – Preconceito social. Lélio percebe que sua figura remete à representação de homem humilde do sertão, que carrega o fardo de não ter poder aquisitivo para se relacionar com a filha do patrão. Ser e ter constituem a visão do homem do sertão. O fragmento remete ao arquétipo da impossibilidade do amor, limitado pelo estigma da condição social.

Lexia 2 – *O Guarani*, de José de Alencar. Tanto na obra de Guimarães Rosa (2021) quanto na de José de Alencar (1994), identificamos a idealização do amor romântico. O cavaleiro medieval é figurado pelo indígena Peri, que é servo de sua amada. As características das trovas românticas, traduzidas pela simplicidade e pela inocência de um guerreiro indígena apaixonado por uma donzela, nos convidam a refletir sobre

a visão do amor romântico e o preconceito incutido naquele contexto.

Lexia 3 – *Corridinho*, de Adélia Prado. Diz Adélia, nesse poema, que "O amor quer abraçar e não pode" (Prado, 2014, p. 41). Assim é Lélio: deseja trapacear como o amor descrito nesse poema. Quer esquecer sua condição social, quer ser visto, notado, envolver seu amor como água que despenca em cachoeira; todavia, como diz a poeta: "Mas água o amor não é" (Prado, 2014, p. 41).

O fragmento escolhido da obra *A estória de Lélio e Lina* cria baraços como rizomas, emaranhados por *flashes* de outras obras, associados a lembranças. Nessa capacidade de associação entre um texto e outro (a intertextualidade), os sentidos do texto se multiplicam. Tais associações produzem "confetos" − termo criado por Gauthier (2012) para sinalizar a junção de conceitos e afetos −, os quais potencializam a educação estética, porque, nesse exercício, o leitor aprecia a obra e reflete sobre ela, aprimora seu juízo crítico, faz o exercício de ter autonomia intelectual diante do texto.

Evidentemente, essa postura provocativa diante do texto, de abertura de lexias, não depende só do leitor. É preciso que o texto nos oportunize essa atitude de leitor fenomenológico. Ele precisa dar espaço para o simbólico, ser plural, e aberto mais a sugerir do que a dizer. Por isso, falamos em leitura suspensa. Ela é suspensa de verdades. É importante entendermos que Bachelard (2000), ao falar do leitor fenomenológico, está a falar de uma filosofia da imaginação que põe a língua em perigo e provoca uma vertigem no leitor. Por que uma vertigem? Porque "[...] a linguagem traz em si a dialética do aberto e do fechado. Pelo sentido, ela se fecha; pela expressão poética, ela se abre" (Bachelard, 2000, p. 224). Segundo o filósofo, ao elaborarmos uma leitura suspensa, fenomenológica, fazemos o movimento do exterior e do interior, isto é, de conhecer o sentido da palavra, do texto. Outro movimento, porém, é necessário: recuperar a sua expressão poética.

Segundo esse método, é necessário efetuar a análise dos excertos e, assim, desenvolvemos a capacidade de associar

o texto lido a outros textos; ao fazê-lo, mobilizamos não só o cognitivo, como também o sensível, isto é, os confetos. Essa dinâmica de vaivéns manifesta as vozes do texto, criando uma cadeia de significados. O leitor que reconhece e explora essa cadeia de significados desafia a noção de verdade na interpretação literária e se abre para uma multiplicidade de sentidos.

Percurso – tocar

> Por aquele sério, num momento Lélio dôidamente pensou no possível de qualquer coisa, como se de repente ela fosse capaz de trazer ali a Sinhá-Linda, gostando dele, estória de sonho – foi só o que ela por fim disse. E ele estava satisfeito. Meante quando se despediu, ela o beijou na testa. Dali, Lélio voltou direto à casa das Tias. Aquele seu bem-estar, de espírito e de corpo, ele precisava de gastar, modo urgente (Rosa, 2021, p. 173).

Lexia 1 – Beijo na testa. As dimensões da escrita literária criam um jogo entre os personagens que contagia o leitor. As sensações da pulsão masculina de Lélio afetam o leitor. A virilidade do vaqueiro Lélio é domada pela pureza do gesto de Rosalina: o beijo na testa. Equilíbrio entre o espírito e o corpo, superação do amor carnal, abre fendas para um ato que acalma e devolve a paz de espírito.

Lexia 2 – "**Monte Castelo", interpretada por Renato Russo**. Uma música que é tributo ao amor espiritual, a qual explora a dimensão de trechos bíblicos (Primeira Epístola aos Coríntios), com versos da epopeia portuguesa *Os Lusíadas*, de Luís de Camões (Monte Castelo, 1989). Uma música sobre o amor como força ética e espiritual capaz de orientar a vida e as relações humanas, como princípio fundamental da existência humana.

Lexia 3 – *O voo da guará vermelha,* de Maria Valéria Rezende. A linguagem como cura. Dona Rosalina tem o poder de tornar possível, por meio de sua linguagem, um sonho do vaqueiro. Irene, personagem da obra *O voo da guará vermelha* (Rezende, 2014), também proporciona a Rosálio o contato com o mundo das letras e o cura de certa ignorância.

Bachelard (2000) afirma que o leitor é um ser entreaberto porque, na leitura, ele se coloca no movimento de fechar e de abrir os sentidos; isso quer dizer que, na leitura, fazemos dois movimentos: o da linguagem que quer se manifestar, o da linguagem que quer se ocultar. E a melhor forma de fazer isso é por meio do jogo metafórico. Entretanto, Bachelard (2000) adverte que é preciso cuidado com as metáforas fossilizadas, que são aquelas construídas sem muito cuidado. E, por isso, escolhemos o texto de Guimarães Rosa, porque nele a linguagem é porta para variados mundos e convida à fenomenologia da imaginação poética.

A partir de sua leitura, muitas imagens são geradas, e a possibilidade de nós as habitarmos se intensifica a cada leitura, um convite à imaginação, porque, sem exercitá-la, não conseguimos fazer o movimento do interior e do exterior; assim, só conseguimos pensar como geômetras. Habitar a imagem significa que ela não só ressoa, como repercute em nós, e nos possibilita recolhermo-nos em nós mesmos. Bachelard (2000) fala na imagem literária que zumbe na cabeça do leitor fenomenológico. Para isso, é necessário ouvir a imagem, para que ela fique em nós, penetre em nós, esteja em nós. Contudo, para que ela fique zumbindo em nossa cabeça, é preciso que a encaremos tal qual o poeta a cria.

O que isso significa? Que um leitor fenomenológico não vê apenas o que quer no texto, mas o que o poeta cria, porque a linguagem fala, como afirma Heidegger (2015). Então, o exercício poético é escutar o que o poeta diz e, a partir do que ele diz, criar nossas significações no ato da leitura, estrelando o texto, criando lexias que ampliam os sentidos e os sobressentidos. Bachelard (2000, p. 230) afirma que "[...] é preciso debruçar-se sobre si mesmo para ler [...] na tonalidade de ser em que ela foi escrita [...]". Foi esse o movimento que procuramos fazer: não escutar apenas a nossa voz, mas a do escritor, e, a partir dela, nos debruçar sobre o texto literário, penetrar nas imagens que ele reverbera em nós e, por meio da dialética do interior e do exterior, criarmos nosso espaço íntimo com as lexias, o que sinaliza a força da linguagem.

Percurso – saborear:

> Ah, porque, partido daquele momento, só o que via era Tomé se desaparecendo na estrada, em manhãzinha, e deixando a Jini, por tantos quantos dias, sozinha ali no rancho, dona de si. Pensava, e queria sentir dó do Tomé, pelo que ele ia sofrer, de saudades de Jini; queria obrigar seu coração a produzir pelo Tomé uma grande pena, de amizade. Pelo Tomé, padeceria, se algum daqueles outros fosse se aproveitar da sua ausência, para seduzir a Jini, que era fruta de beira de estrada, pendurada em pontinha de galho (Rosa, 2021, p. 181).

> A Jini era trago desprendido de cálice ou garrafa, uma tonteira de se beber (Rosa, 2021, p. 183).

Lexia 1 – "Geni e o zepelim", de Chico Buarque. Esse fragmento de Guimarães Rosa reanima a música interpretada por Chico Buarque (Geni e o zepelim, 1979) não apenas pelo som homônimo dos nomes Geni e Jini, mas pela natureza de ambas as personagens: mulheres dadivosas, que se entregam ao prazer carnal e ao desejo. Em ambos os casos, a figura da mulher é construída a partir de um imaginário que associa feminilidade, desejo e transgressão moral; no entanto, em Guimarães Rosa, o erotismo não aparece necessariamente como pecado ou degradação moral. Ao contrário, o sexo e o desejo podem constituir etapas da experiência humana que conduzem à ampliação da consciência e mesmo à ascensão espiritual.

Lexia 2 - *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Estereótipo da mulata sensual. Jini e Capitu não são apenas mulheres sedutoras; elas tipificam um modelo social que atribui à mulher com determinadas características um estigma social. Jini enfatiza a fraqueza do jovem vaqueiro: ela é uma tonteira de se beber, com seus olhos verdes, deixando Lélio tonto. Já Capitu tem "[...] os olhos de cigana oblíqua e dissimulada" (Assis, 1994, p. 154), que envolvem Bentinho e o enredam.

Lexia 3 – *Pobres criaturas*, direção de Yorgos Lanthimos. Emma Stone interpreta Bella Baxter, uma personagem que desafia convenções sociais e morais impostas às mulheres (Pobre criaturas, 2023). Uma figura feminina em constante descoberta do mundo e de si mesma, marcada pela recusa em

submeter seu corpo e seus desejos à moralidade burguesa. Bella vive o desejo e a sexualidade sem culpa ou pudor, rompendo com estereótipos que associam a sexualidade feminina à repressão.

Esse método de leitura e interpretação exige que o leitor jogue com a obra, uma estratégia capaz de preparar o estudante para analisar e compreender textos de maneira mais autônoma, pela fruição, aprimorando suas competências linguísticas e, especialmente, desenvolvendo o gosto pela leitura. O leitor passa a reconhecer o texto literário como obra de arte que se mostra sem fundo e se constrói nas relações tecidas, as quais exigem lentidão, um pensar e um ruminar.

Heidegger (2015) nos ensina que é preciso que a obra nos traga uma experiência transformadora, que nos atravesse, que transcenda o ato de decifrar palavras. É uma oportunidade de nos deixarmos penetrar profundamente pela leitura, de desafiar crenças e valores estabelecidos, de ressignificar nossas relações e de desvencilhar-nos de pré-conceitos. Para tanto, o leitor precisa estar aberto a saborear o texto e se permitir atravessá-lo.

Então, como saborear o texto? Barthes (2013), em *O prazer do texto*, declara que "[...] texto quer dizer Tecido" e, para dar sentido a essa metáfora, ele faz uso da imagem da "[...] aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua teia" (Barthes, 2013, p. 83). Essa metáfora nos leva a pensar que o escritor é aquele que, ao levar o leitor a saborear o texto e escutar suas vozes no desconforto, dilui sua voz, sua autoridade, para deixar falar o outro – uma voz que não se sobrepõe à do leitor.

Ler o texto pelo viés da Sociopoética literária é compreendê-lo como texto plural, dinâmico, que nos possibilita ver além do que está escrito. O texto não tem uma possibilidade de leitura única e individual, mas resulta dos diversos tipos de acessos, e é o leitor que traça caminhos transversais que dão acesso a um grande somatório de vozes, um entrecruzamento de discursos.

> A vivo, ela só falava o que era preciso. Ou, então, o que era bonito e que para sempre valia, como o bom berro de um boi no sozinho do campo, ou o xilixe continuado do riacho na ponta branca das pedras [...] (Rosa, 2021, p. 202).

> Mas Lélio via e pensava muitas coisas. O que gostava era se dona Rosalina pudesse estar ali também: então ela percebia e entendia o acontecimento quieto de tudo, e depois olhava para ele – nem precisavam de conversar. Ela, que sabia ver outras coisas por mais que os buritis e os gaviões, e o caldo dos pastos, verdolengos, que eram o Pinhém (Rosa, 2021, p. 203).

Lexia 1 – A sensibilidade de ouvir o não dito. Rosalina tem a capacidade de ouvir até mesmo o silêncio, e ouvi-la faz bem ao vaqueiro Lélio. Ela tem os sentidos mobilizados e consegue identificar as pistas nas entrelinhas do pensamento de Lélio. É necessário mobilizar os sentidos para se tornar sensível ao não dito.

Lexia 2 – "O seu olhar", interpretada por Arnaldo Antunes. "O seu olhar, seu olhar melhora o meu". Uma música ("O seu olhar", 1995) que apela para a comunicação afetiva e sensível entre as pessoas. O olhar é matéria poética. Rosalina nos ensina a ouvir os silêncios e a refletir sobre a necessidade de expressar o que pensamos, ou não. Ler é um movimento interativo que contempla a escuta e o diálogo com o outro.

Lexia 3 – "Natal na Barca", de Lygia Fagundes Telles. Empatia. Muitas vezes, ser ouvido é a única necessidade real de alguém. A narradora de "Natal na barca" (Telles, 2009) demora a se abrir ao diálogo, em um ambiente que não lhe agrada; anseia por sair logo dali. Todavia, ao se permitir conhecer a mulher que estava ao seu lado, viveu uma experiência marcante. Rosalina se abria ao diálogo, percebia e entendia o acontecimento quieto de tudo, mesmo quando não havia palavras a serem ditas.

Com Rosalina, aprendemos que ouvir o não dito pode ter uma significação maior do que ouvir o que é dito. Para Heidegger (2015, p. 121), "[...] deixamo-nos tocar propriamente pela reivindicação da linguagem, a ela nos entregando e com

ela nos harmonizando". Ao ouvir o texto, como se ouve um rio, o leitor se entrega a ele. O texto flui em suas profundezas, com ideias e significados que se sucedem em correntes fortes e fracas, contornando as pedras. É importante se permitir flutuar com o texto, mergulhar e deixar que as palavras envolvam o leitor.

A Sociopoética literária propõe que, por meio da mobilização dos sentidos – no exercício poético do Percursos-Sentidos, ouvir –, o leitor desvende os significados ocultos da obra e, além de se conectar a outras obras, sinta a ressonância do texto e descubra tesouros profundos nesse mergulho. O que buscamos evidenciar aqui é que, para além da intertextualidade, esse método de análise propõe que o leitor deixe a linguagem falar, como Heidegger (2015) sugere. É preciso escutar o texto, entrar em suas dobras, pois a linguagem anuncia algo. É comum lermos um texto e traduzir seu sentido para aquilo que queremos escutar, não dando vazão à linguagem, mas ao que queremos ver no texto. Ser um leitor crítico, com autonomia, implica abrir-se para o que o texto nos diz, efetuar o movimento de renúncia que é a "[...] prontidão para um novo relacionamento" (Heidegger, 2015, p. 128).

Essa pluralidade de sentidos que o texto evoca possibilita ao sujeito reconhecer a existência de diferentes pontos de vista, pois um texto plural não impõe uma verdade única. A Sociopoética literária é um método que respeita a função estética e artística do texto literário e busca apresentar formas de expor a subjetividade do leitor, considera a potência estética e artística do texto e as possibilidades de interação entre obra e leitor, promove um olhar crítico e reflexivo sobre a obra, movimento de emancipação do leitor.

Percurso – farejar

> Só podia gostar delas. E ali mesmo ia ouvindo, dum e doutro, como elas eram irmãs de bondade, no diário, no atual, e tudo mereciam. Não recebiam dinheiro nenhum – só, lá de vez em quando, quem queria dar dava um presentinho – e estavam ali sempre às ordens. E ainda ajudavam mais: lavavam roupa, botavam remendo ou costuravam botão, faziam

> remédios pra quem precisasse: ainda hoje a Tomázia tinha pilado folhas novas de assa-peixe para pingar o caldo nos olhos do Placidino, que estavam com um começo de inflame (Rosa, 2021, p. 164).

Lexia 1 – *Grande sertão: veredas*. No universo simbólico do sertão rosiano (Rosa, 2019), a experiência do encontro carnal é etapa de aprendizado e de amadurecimento, como um verdadeiro rito de passagem na formação do jagunço. Figuras femininas como Nhorinhá são respeitadas pela energia vital que destinam à figura masculina, descritas como mulheres dadivosas, capazes de oferecer prazer, acolhimento e humanidade.

Lexia 2 – Aproximação das tias com o campo sagrado. Salmo 147:3, que diz: "Só ele cura os de coração quebrantado e cuida das suas feridas" (Salmos, 147:3, 2025). Cuidar das feridas dos vaqueiros é um ato de caridade, de benevolência e, especialmente considerando-se o fato de que quem o fazia não recebia dinheiro nenhum por isso, reitera-se uma associação entre a figura das prostitutas e o campo sagrado. Tomázia e Conceição são as tias que viviam no Pinhém. Naquele contexto, a prostituição não significava apenas dar vazão ao desejo masculino; existia um elo afetivo entre as prostitutas e os boiadeiros, a quem elas prestavam outros serviços além dos sexuais.

Lexia 3 – "Do Desejo", de Hilda Hilst. "Quem és? Perguntei ao desejo. Respondeu: lava. Depois pó. Depois nada" (Hilst, 2004, p. 24). Nesse poema, o desejo é representado como força viva. Pelos versos curtos, provoca uma sequência de imagens intensas no leitor. Os três estágios do desejo – lava, pó e nada – invocam uma trajetória como um movimento que nasce ardente, consome-se e, por fim, se dissipa.

Barthes (1992) nos mostra que o texto é como uma trama de signos que se cruzam e se mesclam na composição de um tecido formado por significados diversos, pois pode ser interpretado de diferentes maneiras pelo leitor e de modos distintos por diferentes leitores. Na obra *O prazer do texto*, o autor afirma que a experiência estética literária provoca

o leitor a superar os sentidos da primeira camada do texto, desprendendo-se da ideia de desvelar a intenção do autor; imerge em um campo dos interstícios do texto, nas camadas que compõem sua teia textual, e desvela os véus que cobrem os seus sentidos. As pistas que o autor vai deixando no texto são como um labirinto inteligente que convida o leitor a decifrar significados implícitos, possibilitando criar uma interconexão entre a obra e outros textos ou confetos. A essa capacidade relacional entre uma obra literária e outra, de estrelamento do texto, dá-se o nome de hipertextualidade, exercício que a Sociopoética literária intensifica.

Na análise do excerto escolhido para este percurso, farejamos como era o ambiente, sensibilizadas pelas palavras literárias e, no cotidiano, imaginamos como é diferente a realidade das prostitutas na sociedade atual; criamos confetos. De certo modo, os confetos resultam dessa leitura relacional entre o que lemos, o que já lemos e o que tais leituras reverberam em nós. Acontece uma mudança na forma de ler: desafiamo-nos a ser coautoras do texto literário, desenvolver um senso crítico de aprender a ler e relacionar, mas, principalmente, interpretar.

Ao discutir o conceito e as características do hipertexto, Neitzel (2002, p. 21) aponta que o hipertexto "[...] sempre nos convida a uma leitura relacional, ele nos estimula a ler dois ou vários textos em função de um outro". Ao longo de todos os percursos, buscamos exemplificar como um texto literário plural amplia as possibilidades de leitura pela sua hipertextualidade. O hipertexto permite uma leitura mais aberta e plural porque "[...] ele apresenta uma estrutura digressiva e, portanto, reversível e não linear, formada por sentidos associados que oferecem diversas entradas e saídas do texto" (Neitzel, 2002, p. 81).

No método da Sociopoética literária, cada leitor opera sua própria leitura, abre as lexias de acordo com seu percurso, suas referências, e esse movimento é emancipador, porque exige reflexão e produção, uma leitura sempre inquietante, porque nunca é definitiva.

Considerações finais: quando os caminhos se encontram

Propusemos, neste capítulo, problematizar a postura do leitor fenomenológico diante do texto literário e, para tal, optamos por explorar a leitura do conto *A estória de Lélio e Lina*, de Guimarães Rosa (2021), pelo viés da Sociopoética literária, que é um método de análise de obras literárias que pode educar esteticamente. Como resultados, sinalizamos:

1) Esse método exige um professor mediador que proponha a leitura como um movimento dialético de intervenção, tensionando as fronteiras da obra, propondo ao leitor que vasculhe textos que conhece, relacionando-os ao lido. Nesse processo, o texto deixa de ser uma unidade isolada e se conecta às demais leituras que já faziam parte do repertório cultural de quem o leu, compondo uma grande rede de referências intertextuais.
2) O texto literário, ao ser desdobrado em lexias, mostra a profundidade da obra e conscientiza o leitor de seu papel na leitura, de como ela se constitui em um ato relacional que depende do texto que rumina em cada um.
3) O leitor passa a ter consciência do *status* do texto como objeto estético e artístico, pela sua ambiguidade e plurissignificação, e compreende que o processo de leitura não é apenas cognitivo, racional; ele também depende da subjetividade e da sensibilidade do leitor, da relação de fruição que estabelece com a obra.

Por meio deste estudo, podemos afirmar que a Sociopoética literária se consolida como uma metodologia que contribui para a constituição de indivíduos emancipados, pois, ao ensinar o leitor a levantar a cabeça do texto, contribui para a educação estética e amplia a percepção crítica do leitor. Quando o leitor se estende até a obra, ele aceita jogar com ela, abre-se para fazer uma experiência e, na apreciação e na reflexão (fruição), desenvolve o impulso lúdico, movimento por meio do qual se educa esteticamente. Esse é o percurso

que se exige do leitor fenomenológico, aquele que suspende julgamentos prévios, adota uma postura sensível e receptiva diante da obra literária, buscando aprender na experiência poética.

Referências

ALENCAR, J. *Senhora*. São Paulo: Spicione, 1994.

AMORIM, A. A. Simplified Map. *ArteInformado*, 2005. Disponível em: https://www.arteinformado.com/galeria/ana-amorim/simplified-maps-35949. Acesso em: 6 abr. 2024.

ASSIS, M. *Dom Casmurro*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987.

BARTHES, R. *S/Z*: uma análise da novela Sarrasine de Honoré de Balzac. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1992.

BÍBLIA SAGRADA ONLINE. Salmo 147. *Bíbliaon*, [*S. l.*], 2025. Disponível em: https://www.bibliaon.com/salmos_147/. Acesso em: 20 mar. 2026.

GAUTHIER, J. *O oco do vento*: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV, 2012.

GENI e o zepelim. Intérprete: Chico Buarque. Compositor: C. Buarque. *In*: ÓPERA do malandro. Intérprete: Chico Buarque. São Paulo: CBD Phonogram; PolyGram Discos; Philips Discos, 1979. 2 discos de vinil, disco 2, lado A, faixa 5.

HEIDEGGER, M. *A caminho da linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.

HILST, H. Desejo. *In*: HILST, H. *Do desejo*. São Paulo: Globo, 2004. p. 24-25.

MONTE castelo. Intérpretes: Legião Urbana. Compositor: R. Russo. *In*: AS quatro estações. Intérpretes: Legião Urbana. Rio de Janeiro: EMI-Odeon Brasil, 1989. 1 CD, faixa 7.

MORIN, E. *O método 1*: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2003.

NEITZEL, A. A. Hipertexto: que texto é esse? *Anuário de Literatura*, Florianópolis, v. 10, n. 10, p. 73-90, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5267. Acesso em: 5 dez. 2024.

O SEU olhar. Intérprete: Arnaldo Antunes. Compositores: A. Antunes e P. Tatit. *In*: NINGUÉM. Intérprete: Arnaldo Antunes. São Paulo: BMG/RCA, 1995. 1 CD, faixa 9.

OZORIO, C. *A educação estética pela leitura do literário*. 2025. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2025.

POBRES criaturas. Direção: Yorgos Lanthimos. Produção: Ed Guiney, Andrew Lowe, Yorgos Lanthimos e Emma Stone. Intérpretes: Emma Stone, Mark Ruffalo, Willem Dafoe *et al*. Roteiro: Tony McNamara. Estados Unidos; Reino Unido; Irlanda: Searchlight Pictures, 2023. 1 DVD (141 min).

PRADO, A. Corridinho. *In*: PRADO, Adélia. *Bagagem*. Rio de Janeiro: Record, 2014. p. 24-25.

REZENDE, M. V. *O voo da guará vermelha*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2014.

ROSA, J. G. *Grande sertão*: veredas. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSA, J. G. *No Urubuquaquá, no Pinhém*. São Paulo: Global, 2021.

SCHILLER, F. *Educação estética do homem numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

TELLES, L. F. Natal na Barca. *In*: TELLES, L. F. *Antes do baile verde*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 131-137.

VIEIRA JUNIOR, I. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

Izaura da Silva Cabral [15]

Do Kansas à consciência climática: interdisciplinaridade e formação leitora a partir de *O mágico de Oz*

Introdução

A literatura infantojuvenil ocupa lugar central nos processos de formação leitora, especialmente quando compreendida como prática cultural, social e histórica. Obras consideradas clássicas, como *O mágico de Oz*, de L. Frank Baum, atravessam gerações não apenas por seu caráter estético e narrativo, mas por sua potência simbólica e pedagógica, que permite leituras sempre renovadas.

No contexto educacional contemporâneo, marcado por desafios complexos como as mudanças climáticas e a intensificação de eventos ambientais extremos, torna-se urgente pensar propostas pedagógicas que articulem diferentes áreas do conhecimento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reforça essa necessidade ao defender a formação integral do estudante, por meio de práticas interdisciplinares, críticas e contextualizações que permitam a compreensão da sua realidade.

O capítulo propõe uma leitura interdisciplinar de *O mágico de Oz*, ao articular literatura, mediação de leitura e educação climática no Ensino Fundamental II. Fundamenta-se nas

[15] Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2005), mestre em Letras-leitura e cognição pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2007), Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: izaura-dscabral@educar.rs.gov.br

contribuições teóricas de Cabral (2008), Ramos (2015; 2021), Lajolo (1993) e Freire (1989), defendendo que a leitura literária mediada pode favorecer a autonomia leitora e a compreensão crítica do mundo, inclusive das questões socioambientais.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, com abordagem teórico-reflexiva e propositiva, ancorada em pressupostos da pesquisa em educação e dos estudos sobre leitura literária e sobre interdisciplinaridade. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e documental que busca articular fundamentos teóricos consolidados com a elaboração de uma proposta pedagógica de mediação de leitura no Ensino Fundamental II.

Do ponto de vista metodológico, a investigação desenvolve-se a partir de três eixos principais: primeiro, o levantamento e análise de referenciais teóricos sobre leitura literária, formação do leitor e mediação de leitura, especialmente a partir de Freire (1989), Lajolo (1993), Cabral (2008) e Ramos (2015; 2021); segundo, o estudo de aportes teóricos da educação ambiental crítica e da interdisciplinaridade, com base em autores como Leff (2001), Morin (2002), Carvalho (2012) e Fazenda (2011); e, por fim, a análise documental da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) no que se refere às competências gerais e às habilidades específicas das áreas de Língua Portuguesa, Ciências e Geografia.

A partir desse percurso, construiu-se uma proposta didático-pedagógica de mediação de leitura interdisciplinar, tomando a obra *O mágico de Oz*, de L. Frank Baum, como corpus literário central. A escolha da obra justifica-se por seu caráter clássico, por sua ampla circulação no contexto escolar e por sua potência simbólica para a articulação de temas contemporâneos, como os fenômenos climáticos extremos e a educação ambiental.

Leitura literária e formação do leitor: fundamentos teóricos

A leitura literária não se limita ao domínio do código escrito. Trata-se de uma experiência complexa que envolve linguagem, subjetividade, cultura e mundo social. Nesse sentido, Paulo Freire (1989) aponta que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", indicando que todo ato de leitura está imerso nas experiências históricas e sociais do sujeito leitor desde o momento em que ele nasce.

Marisa Lajolo (1993) aprofunda essa concepção ao discutir a leitura no espaço escolar, defendendo que ela se constitui no entrelaçamento entre texto, leitor e contexto. Para a autora, "é no cruzamento entre texto, leitor e contexto que a leitura se realiza plenamente" (Lajolo, 1993, p. 7). Dessa maneira, incluir a literatura na prática escolar implica reconhecer o aluno como sujeito histórico portador de repertórios e de experiências que dialogam com o texto.

Nessa perspectiva, Cabral (2008) destaca que as narrativas clássicas infantojuvenis desempenham papel fundamental na formação do aluno como sujeito leitor em processo de autonomia. Segundo a autora, a leitura dessas narrativas "possibilita ao leitor infantil e juvenil experimentar deslocamentos simbólicos, reconhecer-se nos personagens e construir sentidos próprios a partir da relação com o texto" (Cabral, 2008, p. 54).

A autonomia leitora, portanto, não é espontânea, mas pode vir a ser construída por meio de práticas de leitura significativas e mediadas que valorizem o diálogo e a interpretação.

Ramos (2015) reforça essa compreensão ao afirmar que a leitura literária exige mediação qualificada, capaz de ampliar os sentidos do texto. Para a autora, "ler literatura é entrar em um jogo de sentidos que convoca o leitor a mobilizar saberes linguísticos, culturais e imaginativos" (Ramos, 2015, p. 16). Ainda em trabalhos posteriores, Ramos e Panozzo (2021) destacam a importância dos multiletramentos e das linguagens verbo-visuais na formação do leitor contemporâneo,

ampliando as possibilidades de interpretação e de produção de sentidos.

Essas concepções teóricas dialogam diretamente com a BNCC, que compreende a leitura como prática social e enfatiza a formação de leitores críticos, capazes de interpretar, argumentar e produzir textos em diferentes contextos.

Interdisciplinaridade, literatura e educação climática

A interdisciplinaridade tem se consolidado como princípio estruturante das propostas pedagógicas comprometidas com a formação integral do sujeito. Segundo Fazenda (2011), a interdisciplinaridade não se configura apenas como mera articulação ocasional entre disciplinas, mas como uma postura epistemológica que implica diálogo, escuta e construção coletiva do conhecimento. Para a autora, "a interdisciplinaridade nasce da ousadia da busca, da pesquisa e da inquietação diante do conhecimento fragmentado" (Fazenda, 2011, p. 83).

No campo da educação ambiental, tal perspectiva torna-se indispensável. De acordo com Leff (2001), os problemas ambientais contemporâneos exigem uma racionalidade ambiental capaz de integrar saberes científicos, culturais e sociais, suprimindo visões tecnicistas e utilitaristas da natureza. Na mesma direção, Morin (2002) defende um pensamento complexo que reconheça a interdependência entre os sistemas naturais e humanos, afirmando que "a inteligência parcelada, compartimentada e mecanicista rompe o tecido do complexo do mundo" (Morin, 2002, p. 14).

A educação climática, entendida como dimensão da educação ambiental crítica, deve, dessa maneira, favorecer a compreensão das relações entre ações humanas, desigualdades sociais e impactos ambientais. Carvalho (2012) argumenta que a educação ambiental precisa promover a formação de sujeitos ecológicos, capazes de interpretar criticamente a realidade e de agir de forma ética e responsável. Para a autora, "educar ambientalmente é educar para uma

leitura ampliada do mundo" (Carvalho, 2012, p. 67), o que dialoga diretamente com a concepção freireana de leitura do mundo.

Nesse contexto, a literatura constitui-se como espaço privilegiado para práticas interdisciplinares, uma vez que articula linguagem, imaginação, experiência humana e conhecimento social. Lajolo (1993) afirma que a literatura, ao ser trabalhada na escola, deve ser compreendida como prática cultural que permite ao leitor transitar entre o mundo do texto e o mundo da vida. Segundo a autora, "o texto literário só se completa no leitor" (Lajolo, 1993, p. 9), reforçando o caráter ativo da leitura.

O mágico de Oz, de L. Frank Baum, apresenta elementos narrativos que favorecem leituras interdisciplinares densas e significativas, por isso a opção por trabalhar com essa obra. O tornado, evento que desencadeia a travessia de Dorothy, pode ser interpretado simbolicamente como ruptura e transformação, mas também como representação de fenômenos climáticos extremos, cada vez mais recorrentes no cenário contemporâneo. Ao deslocar a personagem de seu espaço de origem, o fenômeno explicita situações de vulnerabilidade, perda e adaptação, experiências vividas por populações afetadas por desastres socioambientais, como a grande enchente que aconteceu no Rio Grande do Sul em 2024.

Sob essa perspectiva, a leitura da obra permite estabelecer relações entre ficção e realidade, favorecendo discussões sobre mudanças climáticas, justiça ambiental e deslocamentos forçados. Conforme Leff (2001), os impactos ambientais atingem de forma desigual diferentes grupos sociais, aspecto que pode ser problematizado a partir da narrativa literária, contribuindo para a formação de uma consciência ambiental crítica.

A integração entre Literatura, Ciências e Geografia, portanto, não se limita à contextualização temática, também possibilita compreender que os fenômenos naturais são atravessados por dimensões históricas, sociais e políticas. Essa abordagem dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que orienta o trabalho pedagógico a

partir dos problemas contemporâneos e da articulação entre diferentes áreas do conhecimento, valorizando o pensamento crítico, a argumentação e a responsabilidade socioambiental.

Ramos (2015) destaca que a leitura literária mediada, quando inserida em propostas interdisciplinares, amplia os horizontes interpretativos do leitor, permitindo que ele mobilize saberes diversos para a construção de sentidos. Cabral (2008) reforça que as narrativas clássicas infantojuvenis favorecem deslocamentos simbólicos que contribuem para a formação do leitor autônomo, especialmente quando articuladas a práticas de mediação que valorizem o diálogo e a reflexão.

Assim, ao articular literatura e educação climática, *O mágico de Oz* assume um papel formativo que ultrapassa o ensino de conteúdos disciplinares. A obra possibilita a construção de saberes integrados, promovendo a leitura crítica do mundo e contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade dos problemas ambientais e de se posicionar eticamente diante deles. A literatura, nesse sentido, atua como mediadora entre o conhecimento científico e a experiência humana, reafirmando seu lugar central nas práticas pedagógicas contemporâneas.

A BNCC e as habilidades mobilizadas

A proposta apresentada dialoga com as Competências Gerais da BNCC, especialmente a competência 4: utilizar diferentes linguagens para expressar e compartilhar informações; a competência 7: argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis; e a competência 10: agir pessoal e coletivamente com responsabilidade socioambiental.

No Ensino Fundamental II, destacam-se as habilidades EF69LP46 e EF69LP48 de Língua Portuguesa, respectivamente, analisar textos literários, identificando temas e valores e produzir textos que relacionam ficção e realidade; as EF08CI13 e EF08CI15, de Ciências, analisar fenômenos naturais e impactos das mudanças climáticas; as EF07GE07 e EF08GE12,

de Geografia, relacionar ações humanas e transformações do espaço geográfico.

Proposta de mediação de leitura interdisciplinar

A mediação de leitura é compreendida aqui como prática pedagógica intencional, dialógica e formativa, conforme defendem Freire, Lajolo, Cabral e Ramos. Dessa forma, sugere-se a esta sequência: pré-leitura, leitura mediada, interlocução interdisciplinar, produção e multiletramentos e, para finalizar, socialização e avaliação.

Pré-leitura: leitura de mundo

- Conversa inicial sobre eventos climáticos extremos vivenciados pelos alunos.
- Ativação de conhecimentos prévios e levantamento de hipóteses a partir do título e de imagens da obra.
- Valorização da experiência dos estudantes como ponto de partida para a leitura.

Leitura mediada

- Leitura compartilhada de trechos selecionados da obra.
- Pausas para diálogo, interpretação e construção coletiva de sentidos.
- Questionamentos orientadores: *O que o tornado provoca? Quem é afetado? O que significa "casa" para Dorothy?*

Interlocução interdisciplinar

- Estudo de fenômenos climáticos reais nas aulas de Ciências e Geografia.
- Análise de dados, notícias e mapas.
- Comparação entre o fenômeno ficcional e a realidade brasileira.

Produção e multiletramentos

- Reescrita da narrativa em contexto brasileiro afetado por mudanças climáticas.

- Produções em diferentes linguagens: texto, ilustração, *podcast*, vídeo ou mural.
- Valorização dos multiletramentos, conforme Ramos e Panozzo (2021).

Socialização e avaliação

- Apresentação das produções à comunidade escolar.
- Debate coletivo sobre responsabilidade socioambiental.
- Avaliação processual, considerando participação, argumentação e criatividade.

Resultados e discussões

Evidencia-se que a literatura infantojuvenil, quando trabalhada a partir de uma perspectiva interdisciplinar e mediada, configura-se como potente instrumento formativo para a construção da consciência crítica e socioambiental dos estudantes. A análise teórica realizada permite identificar, inicialmente, que as concepções de leitura defendidas por Freire (1989), Lajolo (1993), Cabral (2008) e Ramos (2015; 2021) convergem ao compreender o leitor como sujeito ativo, histórico e produtor de sentidos, cuja formação não se restringe à dimensão técnica da decodificação.

Nesse sentido, observa-se que *O mágico de Oz* apresenta elementos narrativos que favorecem a leitura simbólica e crítica da realidade. O tornado que desloca Dorothy de seu espaço de origem emerge, na análise, como metáfora potente dos fenômenos climáticos extremos, permitindo estabelecer relações entre ficção e realidade, especialmente no que se refere a situações de vulnerabilidade, deslocamento, perda e adaptação. Tal leitura confirma a tese de que a literatura possibilita a articulação entre experiência estética e compreensão de problemas sociais complexos.

Outro resultado relevante refere-se ao potencial da mediação de leitura como estratégia pedagógica. A análise realizada indica que práticas de pré-leitura, leitura compartilhada, diálogo interpretativo e produção multimodal apresentam

potencial para ampliar os horizontes de sentido do texto literário, favorecer a construção da autonomia leitora. A mediação, entendida como prática intencional e dialógica, revela-se fundamental para que os estudantes consigam relacionar a narrativa ficcional aos conhecimentos científicos mobilizados nas áreas de Ciências e Geografia.

Do ponto de vista da interdisciplinaridade, os resultados indicam que a integração entre Literatura, Educação Ambiental e Ciências Humanas contribui para uma compreensão mais complexa e sistêmica dos problemas climáticos. Em consonância com Morin (2002) e Leff (2001), a proposta evidencia que os fenômenos ambientais não podem ser tratados de forma fragmentada, mas exigem articulações entre dimensões naturais, sociais, culturais e éticas. A literatura, nesse contexto, atua como mediadora simbólica entre o conhecimento científico e a experiência humana.

Por fim, ao dialogar com as competências gerais da BNCC (Brasil, 2018), os resultados apontam que a proposta favorece o desenvolvimento de habilidades relacionadas à argumentação, à leitura crítica, ao uso de diferentes linguagens e à responsabilidade socioambiental. A leitura literária deixa de ser um fim em si mesma e passa a constituir-se como prática social formativa capaz de promover a reflexão, a empatia e o posicionamento ético diante dos desafios contemporâneos.

Considerações finais

A crise climática no Rio Grande do Sul em 2024 tornou-se um exemplo dramático de como os efeitos do aquecimento global podem se materializar em eventos extremos que impactam diretamente as comunidades e o ambiente escolar. Entre abril e maio de 2024, o estado enfrentou chuvas intensas e enchentes sem precedentes, que atingiram mais de 90% dos municípios (IBGE), provocaram centenas de mortes, deixaram milhares de pessoas desalojadas e causaram danos materiais significativos, incluindo em escolas e em equipamentos educacionais, o que configura o evento como um dos

piores desastres climáticos da história. Estudos científicos indicam que a crise climática aumentou significativamente a probabilidade de ocorrência e a intensidade desses eventos extremos, em parte devido ao aquecimento global combinado com o fenômeno *El Niño*, tornando as chuvas históricas mais prováveis e mais intensas do que seriam sem as mudanças no clima.

Esse contexto de crise climática não só evidencia a urgência de ações de mitigação e adaptação, como também reforça a pertinência de abordar temas socioambientais no ensino de literatura e nas práticas de mediação de leitura. Ao conectar a narrativa de *O mágico de Oz*, especialmente seus elementos sobre fenômenos extremos, deslocamento e reconstrução, com a experiência real vivida pela população gaúcha em 2024, a proposta pedagógica pode promover uma reflexão crítica e contextualizada sobre as implicações humanas e sociais da crise climática. Essa articulação contribui para que estudantes compreendam a literatura como um instrumento que, além de estético, dialoga com questões contemporâneas de grande relevância, fortalecendo competências de leitura crítica, empatia e responsabilidade socioambiental.

Referências

BAUM, L. Frank. *O mágico de Oz*. São Paulo: FTD, 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CABRAL, Izaura da Silva. *O leitor em processo de autonomia*: contribuições de narrativas clássicas infantojuvenis. [*S. l.*]: [s. n.], 2007.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental*: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FREIRE, Paulo. *Do mundo da leitura à leitura da palavra*. São Paulo: Cortez, 1989.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental*: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

RAMOS, Flávia Brocchetto. Livro de imagem: possibilidades de leitura. *Caderno Seminal*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 23, p. 49-63, 2015. Disponível https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/14927. Acesso em: 30 jun. 2026.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Leitura da literatura infantil como possibilidade de multiletramento. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 35-52, 2021.

SIQUEIRA, Breno. MUNIC 2024: evento climático afetou mais de 90% dos municípios do Rio Grande do Sul. *Agência de notícias IBGE*, 31 out. 2025. Disponível em: agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/44892-munic-2024-evento-climatico-afetou-mais-de-90-dos-municipios-do-rio-grande-do-sul. Acesso em: 21 ago. 2026.

João Luís Ferreira Horn[16]

A literatura no meio do caminho

A literatura nos últimos anos tem sido o motivo de muitas discussões. No entanto, estas, muitas vezes, como se percebe, não se voltam a análises de obras literárias, como aspectos de um romance, características de um determinado conto ou, ainda, recursos utilizados em um poema. Trata-se, na verdade, de reflexões levantadas acerca da elisão desta disciplina da área de humanidades, a qual vem cada vez mais perdendo seu espaço no ambiente escolar neste século. Isso porque muitas instituições brasileiras insistem em uma exclusão sistemática de disciplinas como a Filosofia, a Sociologia e a própria Literatura em detrimento de projetos escolares que, em vez de integrar, reduzem a formação do indivíduo.

Em "O direito à literatura", de forma muito lúcida, Antonio Candido (2011), sociólogo e crítico literário, aponta como ela resguarda desmesurada importância na vida do homem, conferindo a ela o status de direito universal, e afirmando que "não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação" (p. 189). Ele diz ainda que

> a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (p. 190).

Candido (2011) discorre ainda que ela

[16] Graduado em Letras Português pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: jlfhorn@ucs.br

> confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (p. 190).

Nesse sentido, sua ausência nas escolas ou, ainda, sua presença inócua, incapaz de ser, como menciona Candido (2011), "inofensiva", prejudica o desenvolvimento de um senso estético e crítico por parte do aluno, limitando-os dos múltiplos caminhos à reflexão e à imaginação que a literatura pode promover.

Ao encontro disso, Michèle Petit é enfática em seu texto "Somos quizá ante todo animales poéticos", publicado na revista eletrônica *Conjectura – Filosofia e Educação*, quando afirma que:

> *Para pensarse, poco a poco, como un pequeño sujeto distinto y para comenzar a formular su propia historia, un niño debe tener acceso a un lenguaje que no se limite a los nombres de las cosas y los seres, y a una relación mediatizada por intercambios gratuitos, la fantasía, las metáforas, las ficciones, algo fingido – bajo la forma de canciones de cuna, rimas, pequeños relatos, lectura de álbumes... Desde el principio de nuestra vida, no podemos quedar reducidos a seres biológicos, como tampoco a un lenguaje utilitario. Si un adulto que da de comer a un niño pretende únicamente alimentarlo, este gruñirá y girará la cabeza. Son el juego y la fantasía lo que da sabor a este momento* (Petit, 2024, p. 7).

Indubitavelmente, situamo-nos no mundo como indivíduos pensantes, dotados de uma capacidade racional que nos inclina à ponderação e, por conseguinte, ao senso de ética e de justiça, por exemplo. No entanto, não nos reduzimos a isso, uma vez que somos, igualmente, seres passionais e poéticos por natureza, capazes de permitir que a sensibilidade provoque nosso espírito por meio da brincadeira, da melodia e da singularidade estética das palavras organizadas em forma literária.

As oficinas como via à literatura

Conforme vimos, o texto literário assume (ou pelo menos deveria assumir) grande relevância no contexto escolar, uma vez que é por meio dele que os alunos podem desenvolver o senso estético, o seu espírito crítico e reflexivo. E esse espaço concedido à literatura na rotina dos educandos mostrar-se-ia fundamental não somente pela prática da leitura, mas também pelo hábito da escrita. Afinal, a literatura torna possível uma imersão ao desconhecido, a histórias, enredos e versos que nos revelam mundos e que aguçam a nossa própria imaginação à criação, servindo de substrato a essa aventura.

Isso, no entanto, requer zelo e sensibilidade por parte do docente para que a literatura seja apresentada com seu devido valor, seja instigante a ser lida, seja apreciada e, quem sabe, continuada. Trata-se, assim, de uma relação simbiótica na qual, para que essa interação do aluno com o texto seja positiva, deve haver articulação e mediação nessa tríade composta por professor-texto-aluno, diminuindo, por conseguinte, a distância aos romances, aos contos e às poesias, por exemplo.

Nesse sentido, muitas elucubrações surgem por parte dos professores de literatura e língua portuguesa, principalmente quando se referem às metodologias aplicáveis para que possam alcançar o interesse dos alunos. Desse modo, autoquestionamentos (tais como: *Quais materiais utilizar? Quais textos levar? Como apresentar aos alunos a obra? Como instigá-los a ler Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade ou Clarice Lispector?*) estão sempre presentes nessa tarefa que, embora pareça simples, é mais complexa do que podemos imaginar.

Por óbvio, é levada em consideração, nesse caso, uma série de elementos que vai desde a própria subjetividade ao escolher texto A ou B às diretrizes e ao plano pedagógico escolar. É de conhecimento geral, aliás, que em muitas instituições, planejamentos, bem como livros, são desconsiderados, haja

vista a política adotada por determinada escola, restringindo, assim, a atuação do professor. E isso acaba por comprometer, de certo modo, aquilo que Paulo Freire cita em sua obra *Professora sim, tia não*, quando diz que "Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto" (Freire, 1998, p. 33).

Pensar em um processo de aprendizagem que não leve isso em consideração, inclusive, contraria o que o próprio Freire postula quanto ao papel da escola, quando afirma que

> uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. [...] É preciso [...] que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência no mundo e não apenas o de recebedor da que lhe seja transferida pelo professor [...]. Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar Matemática ou Biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva (Freire, 2002, p. 140).

Quando isso não ocorre, indubitavelmente há uma grande perda de toda comunidade escolar. Todavia, essa situação, apesar de negativa, conduz-nos a uma outra reflexão: e se a literatura fosse transposta aos muros das escolas, saindo de um consagrado espaço formal de educação? Como ela poderia ser trabalhada? O que poderia ser apresentado? Sob quais condições e com quais recursos isso aconteceria?

Com base nessas reflexões foi elaborado e executado o conjunto de oficinas literárias denominado "O universo une versos", que integrou o Estágio IV – etapa curricular do Curso de licenciatura em Letras Português da Universidade de Caxias do Sul. Como o próprio nome da oficina pode sugerir, o trabalho buscou explanar um dos textos mais desafiadores da literatura: a poesia. Dessa forma, o objetivo envolveu uma abordagem ao texto poético e suas múltiplas manifestações, sendo proposto um olhar "descompromissado" dos aspectos

gramaticais e de análises sintáticas, em oposição, portanto, ao que se observa – infelizmente – na maior parte dos casos.

Na oportunidade, contudo, o desafio foi ainda maior. Isso porque, diferentemente do que preconiza o referido estágio, o qual deve ser aplicado em um contexto não escolar, a experiência, a ser relatada a seguir, aconteceu justamente em uma escola da rede municipal da cidade de Caxias do Sul/RS. Ainda assim, tanto o planejamento quanto a aplicação foram pensados visando sua desvinculação da rotina daqueles alunos, os quais, em vez de aulas convencionais, foram convidados a experienciar a poesia por um outro viés.

Contextualização geral

Intitulado *O universo une versos*, o conjunto de oficinas foi planejado e executado visando o trabalho com a poesia. A realização de sua carga horária, a saber, dez horas, ocorreu em cinco encontros de 120 minutos cada, concretizados nas manhãs de sexta-feira, das 10h às 12h – período do contraturno escolar.

Como supracitado, o estágio IV foi realizado em uma escola da rede municipal de Caxias do Sul. O colégio possui em sua estrutura diversas salas de aulas equipadas com recursos de mídia (projetor *datashow* e aparelho de som), um amplo refeitório, bem como sala de informática instalada desde 2006. Vale destacar, ainda, que a instituição apresenta turmas do 1º ao 9º ano, em que atuam 40 professores e profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse sentido, portanto, faz-se imperioso observar que as oficinas foram aplicadas a alguns alunos dessa escola – mais especificamente, um grupo pequeno de cinco estudantes, os quais se mostraram dispostos a participar. Dele, faziam parte dois meninos (do oitavo e do nono ano) e três meninas (duas do oitavo e uma do nono ano). Dentre as meninas, ainda, destaco as duas de nacionalidade venezuelana.

Apesar dessa diferença linguística e também cultural, não houve óbices maiores que impedissem a efetivação do

objetivo geral, qual seja, apresentar o texto poético por um viés que valorizasse não somente uma visão conteudista, mas também, e sobretudo, por uma perspectiva que enaltecesse uma percepção estética e que revelasse o universo de possibilidades e de riquezas que tal texto pode oferecer de múltiplas formas.

Importante salientar, ainda, que fez parte também desse objetivo mostra aos alunos como, por meio da escrita e de suas manifestações subjetivas, eles podem produzir textos dignos de serem apreciados.

O universo une versos: a poesia por distintas perspectivas

Trabalhar com poesia é permitir(-se) à descoberta de uma infinidade de mundos e possibilidades. Nesse sentido, ao elaborar as oficinas, e levando em consideração a etimologia da palavra, que está relacionada com o experimento, com a criação ou o fazer com as mãos, priorizou-se um olhar cuidadoso e uma metodologia que proporcionasse não apenas aprendizado, mas também o prazer desde a leitura até a construção poética.

Com base nisso e na abordagem trazida pelo artigo "Nas malhas da poesia: oficina de leitura e criação", de Rosa Maria Cuba Riche, houve um movimento que conduziu os alunos a uma sensibilização, ocorrida por meio de diversos poemas. Nesse aspecto, foi colocada em prática uma das sugestões trazidas pela autora, qual seja:

> B) Leitura oral individual de cada poema, enfatizando a entonação e a pontuação, o ritmo e a musicalidade, advindos da escolha vocabular. Ainda não é o momento para análises mais profundas nesse contato inicial. A troca de poemas e os comentários entre os participantes são bem-vindos (Riche, 2020, p. 103).

O artigo, ao abordar a análise de poemas, oferece-nos algumas possibilidades, as quais foram seguidas. Sob esse aspecto, por exemplo, após o momento inicial, os poemas foram trabalhados de forma coletiva, sendo lidos e explorados

pelo grupo a partir das orientações e dos estímulos oferecidos aos estudantes:

> Inicia-se com a leitura oral compartilhada, chamando a atenção dos participantes para as características do gênero presentes no poema ressaltando: o ritmo, as rimas se houver, a musicalidade, o sensorialismo, a antidiscursividade, a ilogicidade, o ludismo da linguagem (Riche, 2020, p. 103).

Outro ponto relevante a ser citado, referenciando o texto de Rosa Maria Cuba Riche, é a possibilidade de reinvenção do poema, conferindo a ele novos elementos, novas formas e novos sons. Quanto a isso, ela traz:

> O objetivo dessa etapa é convidar o participante a reorganizar o poema, ou seja, com a seleção de palavras do autor fazer uma outra combinação, criando um novo poema. Nem todas as palavras precisam ser empregadas no poema a ser criado. É o momento de manusear as palavras, criar novas combinações, gerar imagens e produzir outros sentidos (Riche, 2020, p. 104).

Como exemplo dessa prática, cabe destacar o trabalho realizado com o poema "As borboletas", de Vinícius de Moraes, em que os alunos, após a leitura do texto, deveriam reinventar o poema por meio de sua imaginação, seguindo a estrutura das estrofes e conferindo às borboletas novas características.

Igualmente válida para a elaboração das oficinas foi o uso da obra *Como ler poesia*, de José de Nicola e Ulisses Infante, publicada em 1988. Nela, os autores trazem alguns poemas de nossa literatura apresentando observações pertinentes no que se refere aos elementos que os compõem, à contextualização histórica dos escritos e uma orientação a possíveis sentidos inerentes a eles. Na obra, ainda, os autores fazem questão de expor a importância atribuída ao valor da palavra "não dicionarizada", isto é, dos múltiplos significados que ela pode assumir e que vão além de uma definição limitada apresentada pelos compêndios vocabulares – algo que foi levado, por conseguinte, a conhecimento dos alunos.

Outro título que merece ser destacado à composição das oficinas foi a obra *Versos, sons, ritmos*, da autora Norma Goldstein. Da obra foram extraídos alguns conceitos levados

de forma matizada, bem como foram selecionados alguns poemas explanados ao longo das oficinas, a saber, "A Valsa", de Casimiro de Abreu, e "Trem de Ferro", de Manuel Bandeira. Eles serviram como profícuos exemplos em que o som e o ritmo se misturam, como um amálgama, criando uma relação simbiótica harmônica em prol dos sentidos possíveis.

Ao encontro disso, faz-se importante trazer o que aponta o texto *O Saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública*, ao dizer:

> Ler não se reduz à decodificação dos sinais gráficos dispostos no papel, mas, bem além disso, implica em compreender o mundo e em recriá-lo a partir da consciência formada a partir do novo aprendizado (Andrade; Moita, p 3).

O artigo, aliás, foi fundamental nesse processo de elaboração e de aplicação das oficinas. Isso porque ele apresentou o princípio dessas atividades e sua importância no seio educacional, revelando-nos que se trata de uma "construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências" (Candau, 1999, p. 23) – como citado ainda pelo artigo.

Essa perspectiva, levada para o âmbito extraescolar, conduz-nos a uma reflexão positiva e que nos alenta para um processo de ensino e aprendizagem desvinculado das circunvoluções escolares. Porém, levando em consideração esta experiência com o estágio IV e pensando práticas de oficinas dentro do próprio colégio, podemos vislumbrar, também, oportunidades valiosas, visto que

> as oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública − instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola.

Aliar isso ao objetivo de trabalhar o texto poético em suas mais variadas manifestações torna-se, assim, um recurso de grande relevância. Afinal, a escola não precisa ser um espaço

em que a educação seja tratada por um viés ultrapassado, em que imperam metodologias expositivas e não interacionais. Elas podem ser ambientes flexíveis, onde a aprendizagem dialogue com as múltiplas realidades de seus constituintes, fazendo-os sujeitos autônomos diante desse processo.

Sob esse aspecto, concatenar esse modelo de instituição, ou ver o colégio como um espaço não tradicional de ensino, com a poesia, mostrou-se um caminho proveitoso para trabalhar um gênero tão longínquo do cotidiano dos estudantes. O caráter da poesia, inclusive, converge para esse ideal, mostrando-se igualmente um texto aberto a diversas percepções, podendo ser trabalhado de modos distintos.

> Cada poema merece uma abordagem específica, não há pressupostos rígidos e os comentários e análises, por mais minuciosos, serão sempre parciais e relativos. Por isso, essas propostas de atividades são abertas, apontam caminhos que vão se abrindo à medida que o trabalho com a poesia vai se desenvolvendo.
> Certamente há muitas abordagens para o trabalho com a poesia. O importante é instigar o leitor, desinstalando-o do seu lugar de conforto, convidando-o a se aventurar no exercício da leitura e da produção de poemas, desafiando a sua sensibilidade e gerando o prazer estético (Riche, 2020, p. 109).

Isso implica, portanto, um distanciamento da mera didatização que ocorre quase que regularmente na escola, em que se tem uma leitura visando análises sintáticas ou gramaticais.

Desse modo, essas oficinas buscaram seguir uma linha concordante ao que postula Moisés (*apud* Riche, 2020, p. 109), que afirma: "O verdadeiro conhecimento da poesia pede que nos dediquemos a ela por prazer e não por obrigação. E pede também que não se perca de vista o sentido lúdico, o sentido de jogo e brincadeira que o lidar com palavras pode implicar".

Oficina 5 – O poema visual em foco

As oficinas elaboradas e aplicadas à turma de cinco estudantes do ensino fundamental buscaram explorar a poesia por meio de perspectivas distintas, evidenciando aos alunos

o caráter genuíno, melódico e inovador empregado pelos autores em suas obras.

Nesse sentido, o conjunto *O universo une versos* apresenta em seus planejamentos uma estrutura que paulatinamente apresenta características importantes nessa concepção poética e que, por vezes, em aulas convencionais são relegadas ao esquecimento ou simplesmente negligenciadas em detrimento de aspectos superficiais.

Para essa estruturação, levou-se em consideração, portanto, uma proposta que desconstruísse uma relação de hierarquia estabelecida que muitas vezes se faz presente nas salas de aula, onde o docente aparece como figura detentora do conhecimento, e os estudantes, meros receptores de informação. Nelas, os participantes manifestaram, por exemplo, sua voz, trazendo para a sala suas vivências, seus saberes já adquiridos.

Quanto a isso,

> Em uma oficina é possível vivenciar situações concretas e contextualizadas mudando assim o foco tradicional de um ensino discursivo e de uma aprendizagem passiva. Oficinas podem ser espaços autônomos de investigação, com práticas educativas mobilizadas para o desenvolvimento de diferentes habilidades (Booth; Giovannini; Villas-Boas, 2016, p. 66).

Assim, nos encontros, mais do que simplesmente contabilizar versos ou, ainda, fazer escansões poéticas, objetivou-se uma imersão no mundo dos sentidos. Nesse caso, audição, visão, tato e paladar foram estimulados, incitando-os a descobrirem novas texturas, cores despercebidas e sons inaudíveis no cotidiano para servirem de fulcro a suas próprias produções.

> É uma estratégia voltada para a construção da autonomia do estudante, apresentando meios para romper com o ensino predominantemente expositivo. A atividade de expor conteúdos pode transformar estudantes em silos de armazenagem de informações sem sentido para a sua formação. Assim, oficinas podem ultrapassar esse modelo pois são caracterizadas pela participação responsável de cada estudante na realização de tarefas coletivas visando o desenvolvimento de habilidades que estruturam a

> construção da autonomia e da cidadania (Booth; Giovannini; Villas-Boas, 2016, p. 66-67).

Nesse processo, igualmente importante foi a valorização da expressão corporal como recurso inestimável à vida do poema, assim como o destaque à recitação, revelando a voz como parte essencial à beleza poética. Além disso, outro ponto trabalhado foi a desconstrução de uma visão consolidada que se tem do poema, o qual, sob suas lentes, devem apresentar palavras eruditas e principalmente rima – conforme manifestado pelo estudante no início das oficinas.

Sob esse aspecto, cabe ressaltar a última oficina da série, em que o foco poético voltou-se ao poema visual. Na ocasião, os alunos conheceram alguns célebres poemas considerados concretistas, movimento que surgiu na década de 1950 e se destacou por romper com o esquema de versos e rimas, abrindo caminho ao objeto poema.

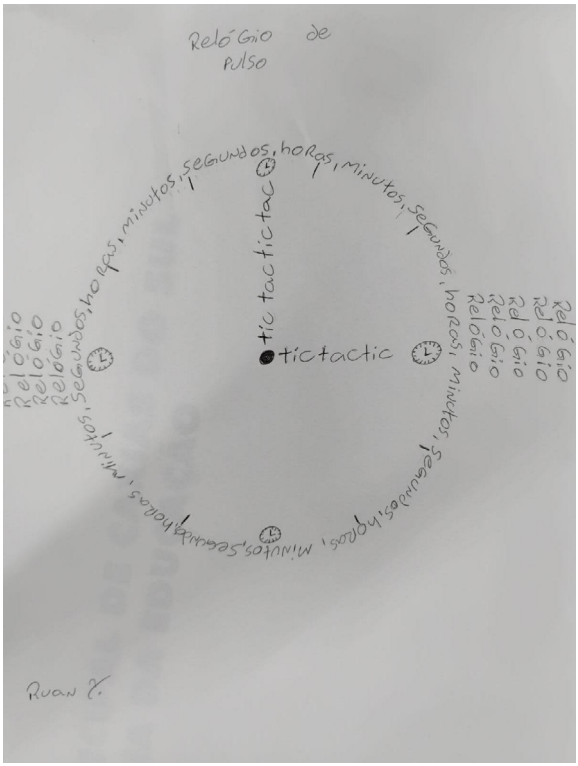
Para tanto, neste encontro foi apresentado um vídeo com pouco mais de seis minutos de duração, referente a uma adaptação para o audiovisual dos poemas concretos "Cinco" (de José Lino Grunewald, 1964), "Velocidade" (de Ronald Azeredo, 1957), "Cidade" (de Augusto de Campos, 1963), "Pêndulo" (de E.M. de Melo e Castro, 1961/62) e "O Organismo" (de Décio Pignatari, 1960), com a Direção de Christian Caselli.

A reprodução do vídeo levou em consideração, portanto, não somente a composição dos poemas em questão, como também a sua exploração sonora e de movimento, mostrando como os elementos podem contribuir para uma recepção ainda mais simbólica do texto. Nesse sentido vale dizer como sua exibição provocou uma reação descontraída dos jovens, os quais manifestaram desconhecimento acerca do estilo.

Na sequência, o oficineiro apresentou algumas características do movimento, expondo diversos poemas selecionados por meio do projetor *datashow* disposto na sala. Por meio das imagens selecionadas, foi possível apresentar outros nomes de nossa literatura, como Pedro Xisto e Sérgio Capparelli, permitindo assim aos alunos um maior contato com um fazer poético pouco evidenciado nas aulas.

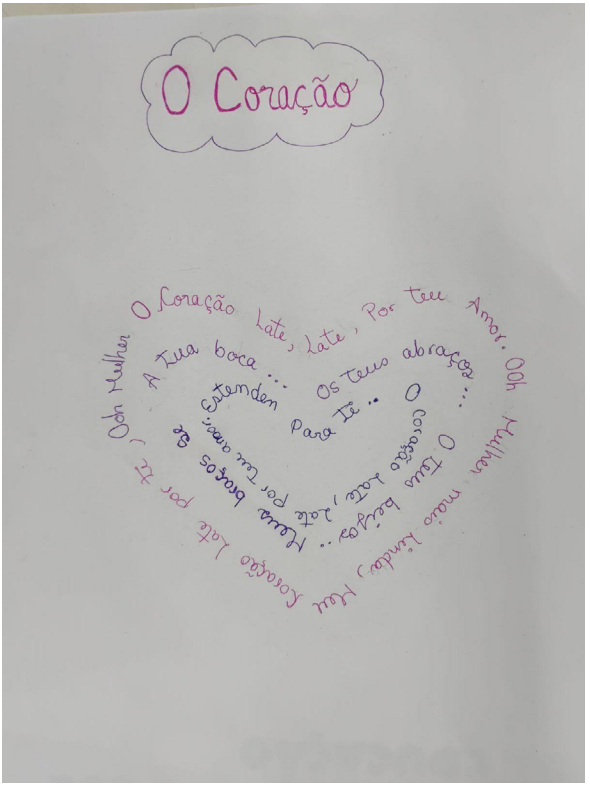
Do mesmo modo que nos demais encontros, os estudantes tiveram de criar seus próprios poemas visuais. Para isso, valendo-se de um dos princípios da poesia concreta (o uso do espaço gráfico como recurso à arte), foi entregue aos participantes da oficina folhas A4 em branco para suas criações. Eles, assim, foram convidados a explorar o espaço da sala de aula, entregando-se aos sentidos, à imaginação, à criatividade.

Figura 1: poema visual Relógio de pulso



Fonte: Autor.

Figura 2: poema visual O coração



Fonte: Autor.

Por meio dos registros realizados, o oficineiro projetou na lousa branca todas as produções poéticas, entre as quais as duas visualizadas acima. Os respectivos autores ficaram livres para apresentar a sua arte ao seu modo, podendo recitá-las ou, ainda, explicar sobre suas composições.

Considerações finais

Quando voltamos nosso olhar à educação brasileira, tendemos a, infelizmente, ter uma perspectiva pessimista. Isso porque, apesar de grandes avanços no que se refere ao acesso e à permanência na escola, por exemplo, ainda deparamo-nos com contextos em que o ensino mostra-se precário, com lacunas preocupantes.

Um desses óbices encontrados no cenário atual é a elisão de disciplinas importantes à formação humana, como a Filosofia, a Sociologia e a Literatura, as quais, quando não excluídas definitivamente dos currículos escolares, são pouco trabalhadas pelo corpo docente. E quando abordadas, nos escassos períodos destinados a elas, são apresentadas de modo pouco atrativo, repelindo ainda mais o aluno, como é o caso da Literatura.

Quanto a esta, em especial, por óbvio há muitos docentes que, diametralmente, constroem planejamentos capazes de instigar o aluno não somente à leitura de obras, como também à produção de textos, formando leitores assíduos e críticos e alunos hábeis em organizar seus pensamentos e sua sensibilidade em forma de escrita.

Contudo, a Literatura, assim como as demais áreas do conhecimento, pode, como vimos, transpor a simples didatização da educação formal, alcançando não apenas um público passivo, inerte, como também locais distintos às instituições de ensino, os indivíduos dispostos a percorrer os profícuos caminhos das letras.

Isso ficou conspícuo durante a realização e aplicação do conjunto de oficinas denominado *O universo une versos*, o qual se apresentou como uma possibilidade de levar a literatura para além das aulas convencionais. Apesar de ocorridos em um colégio da rede municipal de Caxias do Sul, a uma pequena turma de estudantes do ensino fundamental e fazendo uso de recursos que a Instituição de ensino possui em sua estrutura, os encontros foram pensados e elaborados buscando

desvincular a literatura de uma prática ortodoxa e do próprio colégio.

Nesse cenário, o assunto das oficinas, a poesia, gênero tão marginalizado durante os estudos literários pelos professores e pelos alunos − talvez pela abordagem muitas vezes limitada a aspectos morfossintáticos −, foi trabalhada visando uma experiência mais integral com o texto. Com isso, mais do que a simples contagem de versos ou estrofes, buscou-se proporcionar aos educandos, no caso, um contato com sua musicalidade, sua forma, seus sentidos.

Sob este aspecto, evidenciou-se que, ao longo dos cinco encontros, os estudantes não apenas se mostraram interessados em desvendar a poesia em suas minúcias, em seus ínfimos, como também mostraram-se engajados, por meio dos estímulos e de um olhar diferente, em fazer das coisas miúdas e corriqueiras poemas de grande beleza e significado.

Referências

ANDRADE, Fernando Cézar B; MOITA, Filomena Ma. G. S. Cordeiro. *O saber de mão em mão:* a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. Disponível em: https://static.plataforma.grupoa.education/ucs/104-grd/3629fcb20ef5-4c6f-aa9f-35a89d6b0aa4.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

BOOTH, Ivete Ana Schmitz; GIOVANNINI, Odilon; VILLAS-BOAS, Valquíria. Oficina: uma estratégia de aprendizagem ativa com potencial para a PBL. *In*: *Aprendizagem baseada em problemas*: estudantes do ensino médio atuando em contextos de ciência e tecnologia. Brasília, DF: ABENGE, 2016, p. 65-71.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Todavia, 2011.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. São Paulo: Ática, 1989.

INFANTE, Ulisses; NICOLA, José de. *Como ler poesia*. São Paulo: Scipione, 1988.

PETIT, Michèle. Somos quizá ante todo animales poéticos. *CONJECTURA: filosofia e educação*, *[S. l.]*, v. 29, p. e024001, 2024. Disponível em: https://sou.ucs.br/revistas/index.php/conjectura/article/view/1386. Acesso em: 3 ago. 2026.

PEREIRA, Angélica Ricardo dos Santos; CONTE, Elaine; SANTOS, Raquel Amélia dos. Narrativas da educação não formal: o papel transformador do educador social na construção da cidadania. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 81, abr./jun. 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.82629. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/82629. Acesso em: 23 nov. 2025.

RICHE, Rosa Maria Cuba. *Nas malhas da poesia*: oficina de leitura e criação. XXXV Encontro Nacional da Anpoll, 2020. Disponível em: https://anpoll.org.br/enanpoll2020anais/resumos/digitados/0001/PPT-eposter-trab-aceito-0223-1.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

Júlia Duarte Schenkel[17]

Quando o rio vira palavra: literatura que arrasta – Mediação da obra O *rio*, de Bartolomeu Campos de Queirós

"É preciso espiar o rio – viajando pelo mundo – com águas do coração."

(Bartolomeu Campos de Queirós).

Pelo espiar das palavras, suas águas traçam caminhos em nós, envolvem-nos e tracejam nossa própria humanidade. Por desníveis e curvaturas, sobre a terra, sob ela e atravessando-a, como o rio em suas correntezas, emergindo pelos vincos e até mesmo por nossos poros, em sua maior potencialidade, ler é sublime, combina com viver.

É a partir dessa ideia de leitura que arrasta, que atravessa e que, por isso, combina com viver, que tomamos a mediação da obra *O rio*, de Bartolomeu Campos de Queirós, ilustrada por Camila Carrossine, realizada em um ateliê literário, como centro dessa discussão, que nasce no grupo de pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (UCS/CNPq) e alinha-se a outros estudos que priorizam a reflexão acerca da mediação da leitura literária, considerando-a um produto artístico, sendo derivado de uma investigação alinhada à pesquisa-a-

[17] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu – UCS), na linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. Tem especialização em Literatura Infantil e Juvenil: da composição à educação literária (UCS), licenciatura plena em Letras (UCS) e em Pedagogia (UCS). E-mail: jdschenkel@ucs.br

ção, intitulada "Escritecer: escrituras de crianças do Ensino Fundamental (5º ano)", desenvolvida no PPGEdu-UCS. A partir da realização do projeto *Escritecendo*, composto por ateliês literários centrados em obras componentes dos acervos do PNLD Literário 2023, o estudo teve como foco a mediação da obra literária, privilegiando estudantes de uma escola pública e dirigindo a atenção para a leitura e a escritura poética.

A escolha da organização do projeto *Escritecendo* em ateliês tem a intenção de transformar a leitura em possibilidades de encontros significativos com a literatura a partir da mediação, englobando propostas que privilegiem a criação das crianças. Como forma de enriquecer a relação das crianças com a leitura, os ateliês privilegiaram a reflexão e a criação, com foco na subversão da língua e na liberdade artística que caracterizam a literatura. Os ateliês foram estruturados em três momentos que correspondiam cada um a um encontro, os quais ocorreram de forma sequencial, mas bastante flexível, considerando as necessidades das crianças e o ritmo do grupo.

O *1º momento (inicial) – Linhas e agulhas em mãos: explorar* foi pensado para sensibilização e exploração do objeto propositor, além de ser momento de organização das possibilidades de escritura; o *2º momento (central) – Escritecendo: Escritura em construção* teve como foco o *escritecer*, *escriturar*, criar a escritura; o *3º momento (final) – Escrituras e encontros: finalizar e compartilhar* foi dedicado à conclusão do ateliê, serviu de espaço para as finalizações dos momentos anteriores e para o compartilhamento das criações e possíveis ajustes e reescritas. A dinâmica dos ateliês ao longo do projeto seguiu esse ciclo, respeitando as necessidades expressas pelas crianças e sendo adequado ao andamento de cada proposta, conforme a Figura 1:

Figura 1: Momentos dos ateliês



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Destacamos que a organização do projeto serviu como orientação, mas que não seguimos um planejamento rígido, uma vez que houve uma estrutura geral que se reorganizava de acordo com o público e com as necessidades apresentadas. Neste capítulo, discorremos sobre a mediação da obra *O rio*, de Bartolomeu Campos de Queirós e Camila Carrossine, considerando o ateliê com a mediação da obra.

Ser: de linguagem, poder e vida

Como seres de linguagem, somos constituídos por ela e, a partir disso, constituímos o mundo, afinal, "[...] o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria

constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa" (Cosson, 2006, p. 15). Em sua estrutura de poder, a linguagem desenha as linhas sociais da vida, ela é como uma legislação e a língua é o seu código (Barthes, 2007). Há, nessa legislação poderosa, na linguagem, com a língua, uma classificação que, devido a si mesma, é opressiva, sempre está a serviço de um poder, regulando, limitando e organizando o mundo, a vida, as relações.

Ler é um ato de poder, um passo para a liberdade no âmbito de organização da sociedade, afinal reside dentro dos escapes daquilo que se conhece, da imensidão dos horizontes. A leitura nos permite ser outros, como nos diz o poeta Manoel de Barros (2013). Pelo feitiço das palavras, resistimos, existimos e evitamos cair em uma sensatez que pode nos arrastar para o fundo de um rio parado, sem movimento, sem vida. Há, no balanço dessas águas raras que são correntezas da literatura, uma ampliação do ser e de seus horizontes de forma significativa e abrangente. Como um drible, a literatura emancipa-se, emancipa, envergando-se pelas voltas, ultrapassando as margens e arrastando os seres que com ela se constituem.

Pela literatura, cada um, em sua estrutura de linguagem, constrói a possibilidade de uma liberdade que simule o exterior da linguagem nela mesma, em suas entrelinhas, em sua encenação, *na*, *com* e *pela* escritura. Trata-se de um meio, único, de "driblar" o autoritarismo da língua: "Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura" (Barthes, 2007, p. 15). Pela perspectiva barthesiana, destacamos o uso indiferenciado dos termos literatura, escritura e texto, para fazer referência a todo discurso em que as palavras são postas em evidência de forma teatralizada, encenada, não sendo utilizadas como mero instrumento. Nesse sentido, toda escritura é uma escrita, mas nem toda escrita é uma escritura, diferença que reside principalmente no sentido do criar, do fazer.

Candido (2011) salienta a importância da literatura, considerando-a indispensável para confirmar o sujeito na sua humanidade. Mais do que um sistema de obras consideradas projeções, trata-se de uma força capaz de conferir humanidade e, assim, agir na constituição do ser humano. O texto literário age, nessa perspectiva, "[...] como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem" (Candido, 2011, p. 177). Barthes (2007) atribui a ela uma possibilidade de liberdade que está relacionada ao trabalho sobre a língua. A literatura, escritura, é ampla e capaz de envolver o leitor em suas linhas de diversas formas, exige do ato de ler a interação, não sendo pronta, invariável, mas plurissignificativa.

O rio, das gotas do cristal líquido que arrasta e (trans)forma

A obra *O rio*, de Bartolomeu Campos de Queirós, presenteia os leitores com uma visão poética sobre o elemento *rio*, caracterizando-o de forma sensível. Em uma sublime compreensão de humanização, o encontro com as formas poéticas é importante para a formação crítica e sensível das crianças. Para além de saberes formais, o ser carrega em si os saberes vividos e o conhecimento que se constrói a partir das experiências. Ramos e Marangoni (2016) pontuam que:

> [...] os saberes da criança estão ligados aos sentidos do corpo, ao que é concreto e sensível. Não constituem, portanto, conteúdos livrescos, mas são, frequentemente, construções anteriores ao processo de escolarização, enraizadas no espaço, na observação da natureza, na experiência. A expressão poética guarda íntima associação com a infância, sobretudo por se aproximar do jogo e por ensejar a exploração da linguagem e do mundo, próprias desse momento singular da vida humana (Ramos; Marangoni, 2016, p. 75).

O poético apresenta-se como uma faceta do literário que o enriquece e que atinge a humanização sensível em distintas proporções, de modos diferentes, como bem o faz a arte, potencializando o ser sensível de cada um. Pelas rotas traçadas, sentidos ativados e corpo posto em jogo, o ser criança

potencialmente humaniza-se e humaniza o mundo ao seu redor, constitui-se como parte e coloca-se em experiência. Afinal, nos momentos de identificação com o que lê, quando a subjetividade do mundo passa a ser revelada em perspectiva de si, isso passa a ter uma forma, um nome, uma representação que migra para as experiências daquele que lê e constitui a si e ao mundo que o cerca (Ramos; Marangoni, 2016).

Partindo dessa ideia, a dinâmica inicial da mediação consistiu-se em um *jogo de palavras* para pensar sobre o que o RIO lembra, possíveis associações, imagens, sentimentos e sensações que nascem da relação estabelecida com a temática. Após escrever, com base nesses questionamentos, em um pedaço de papel azul, uma palavra, cada um fez a leitura, como em um jogral. Esse percurso foi realizado mais de uma vez a fim de sensibilizar pelo *ritmo*, pela lembrança da *correnteza* a partir da leitura. Após essa brincadeira com o rio, foi realizada a leitura da obra. Nesse momento as crianças foram convidadas a deitar no chão e submergir no céu azul (rio), escutar os sons que os cercavam, a história e, dessa forma, *sentir* como a correnteza corria, deixando-se levar:

Figura 2: Ler, ouvir e sentir o rio



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Seguindo a linha sensível da poesia e da invenção, a dinâmica possibilitou que, além de ouvir, as crianças pudessem sentir, tecendo caminhos ao longo da história e da poética que carregavam. Com a leitura sendo visitada também pelos *sentidos*, elas foram convidadas a repensar a palavra inicial, substituindo-a por outra (palavra, frase, cena) gerada após atravessar as novas formas de pensar o rio. Como na primeira parte, repetiram a leitura em jogral, como uma correnteza, para que fosse observado o novo correr do rio, os sons, sabores e sentimentos que ele pode carregar. Após *brincar com a correnteza* e *jogar com as palavras* que ela arrasta, o grupo discutiu as *sensações* relacionadas às formas de descrição encontradas na história que se distinguem do padrão formal. O "cristal em percurso", "vidro macio", que "corre sorrindo", como bem caracteriza Bartolomeu Campos de Queirós, foi fonte de inspiração para que os participantes pudessem pensar, discutir e organizar as suas escrituras, considerando as possibilidades sobre as quais gostariam de *escritecer* qual era o seu rio.

No momento seguinte, a prosa poética que inspirou as crianças foi ambientada por sons de água e natureza, criando um campo sensível que antecedeu a elaboração conceitual. A partir da imagem do rio como "pai do mundo" e que "sonha em ser mar", as crianças foram convidadas a construir coletivamente uma nova descrição para o elemento, de forma oral e interativa, começando com a sua caracterização de "cristal líquido" e seguindo para que os próximos pudessem contribuir, estendendo a conversa a outras personagens como, por exemplo, o sol. Parte da descrição, exposta a seguir, exemplifica a sensibilidade que envolveu a elaboração:

> O rio é um tesouro que guarda coisas preciosas (Sofia, 2023)[18].

[18] Seguindo a linha de autonomia e reverberação do respeito às crianças em uma pesquisa feita *com* elas, suas falas foram citadas neste texto como as demais citações de referenciais teóricos da pesquisa (autor, ano), levando em conta a sua postura autora.

> O rio é a cidade, o caminho, da vida que tem nele (Lorenzo, 2023).
>
> Rio é vida! (Bernardo, 2023).
>
> O rio é o pai do mundo [...] (Marcela, 2023).
>
> O sonho do rio é ser mar (Laura, 2023).
>
> Ele quer se encontrar com o mar e se juntar com ele (Safira, 2023).
>
> Eu acho que o rio é saudade... leva as coisas (Olívia, 2023).
>
> É gelado como a solidão e também abraça a gente (Ana, 2023).
>
> Mas também pode ser quente como um dia de sol quando é calor (Marcela, 2023).
>
> Ele é a estrada dos peixes! (Natali, 2023).
>
> E pode ser um rio de lágrimas [...] (Brenda, 2023).

As formulações que emergiram revelam um deslocamento significativo do campo denotativo para o simbólico, de modo que a compreensão expressa foi sensível como a história lida, passando pela diferenciação da *linguagem* utilizada até o estabelecimento de relação com as figuras construídas:

> A linguagem é figurada (Olívia, 2023).
>
> É poética (Laura, 2023).
>
> Literária né, profe? Tipo a literatura (Sofia, 2023).
>
> Igual um poema, eu gosto de poemas (Lorenzo, 2023).
>
> Não diz que o rio é só água porque não é uma coisa tipo científica, é mais bonito! (Ana, 2023).
>
> A correnteza muda com o humor do rio, eu acho (Malu, 2023).

Há compreensão sobre *o uso figurado da linguagem* como um recurso que pode contribuir para a construção literária, poética da escrita. Inclusive, são mencionados os poemas como resultado do uso dessa linguagem que é encenada no *fazer artístico*, ao brincar com as palavras. Observa-se que as definições não se organizam por critérios classificatórios ou científicos, mas por atribuições afetivas, metafóricas e existenciais. O rio deixa de ser compreendido como acidente geográfico e passa a ocupar o lugar de entidade relacional, repleta de memória, sonhos e sensibilidade. As crianças destacaram como o vento, por exemplo, também pode ser sentido:

> O vento pode ser brisa, calmo e fazer a gente se sentir bem [...] (Sofia, 2023).
>
> O vento bravo arrasta tudo, as casas, tudo pela frente (Brenda, 2023).
>
> Mas ele faz sem querer, porque ele vai rápido e não faz por mal! (Ana, 2023).
>
> O vento carrega os sentimentos (Mariana, 2023).
>
> Ele leva a tristeza e se encontrar alguém triste ele leva embora (Laura, 2023).

Nutridas por esses encontros, as crianças foram convidadas a *escritecer,* considerando a sensibilidade na construção das descrições. Mesmo com a sensibilização, com as compreensões expostas, muitos participantes relataram dificuldade para iniciar uma escritura. Isso se deve, em partes, ao fato de não haver um personagem "vivo", um ser animado, como pontuaram algumas das crianças:

> Como fala de algo como na história do rio? É muito bonito, mas é difícil! (Sofia, 2023).

> Vou fazer uma personagem porque não sei falar de algo que não seja pessoa [...] (Brenda, 2023).
>
> Acho que um poema combina mais com isso (Isabele, 2023).

A dificuldade relatada por algumas crianças em escrever sobre "algo que não seja pessoa" revela a forte predominância do paradigma narrativo centrado no fazer mais realista da escola. Acostumadas a produzir textos que tem em seu centro personagens humanos e em sequências de ações, as crianças inicialmente estranham a proposta de atribuir densidade poética a elementos naturais ou abstratos. Tal estranhamento evidencia que a mediação literária, ao propor a humanização simbólica do rio, não apenas amplia repertórios temáticos, também tensiona estruturas consolidadas da produção textual. Ao final do processo, quando os participantes conseguem construir sentidos e mesclar sentimentos, diferentes trajetórias em elementos naturais, observa-se um deslocamento significativo: o mundo deixa de ser apenas cenário e passa a constituir-se como sujeito de experiência e linguagem.

Com auxílio dos pares, adotando a postura de autores, as crianças conseguiram fazer tentativas de escrita, bem como compartilhar, sugerir, inspirar os outros e tecer as suas escrituras. Grande parte optou por *escritecer* sobre *elementos naturais*, *reverberando a ideia do rio*. Durante a fase de compartilhamento das escrituras, algumas sugestões ecoaram:

> Olívia, poderia contar mais sobre a árvore, como ela é? (Brenda, 2023).
>
> Brenda, o que fez o rio mágico? Não dá pra entender! Tu tem que colocar mais coisa e não só essa conversa, pra gente ter mais informação, pra chamar mais atenção (Vivi, 2023).
>
> Safi, por que não coloca mais das coisas que o vento viu... de onde ele passou... o que ele sentiu? (Nina, 2023).

> A Brenda poderia pensar no sentimento que pode ter na natureza, o que poderia fazer pra aparecer e o leitor sentir, sabe [...] (Mariane, 2023).

No coletivo, as escrituras tomaram forma e os autores que estavam com mais dificuldade para iniciá-las conseguiram encontrar um caminho para seguir. No terceiro momento do ateliê, antes do compartilhamento, foi construído um novo conceito coletivo para *Rio*, com uma descrição alternativa. Comparamos os sons do rio com o da chuva (chovia no momento do ateliê), foi estabelecida a relação com as cachoeiras e, partindo para a consulta em um dicionário, realizamos uma nova comparação do conceito criado com o apresentado na obra. Foi discutida a *diferença entre as descrições* e entre a forma como cada um as sentia, considerando qual mais os tocava e despertava sensações, sentidos e atenção. A fala de Sofia demonstra a compreensão sobre a diferença: "Profe, essa linguagem que a gente tá usando é poética e não igual à do dicionário né?" (Sofia, 2023).

A diferenciação realizada pelas crianças entre a linguagem "do dicionário" e a linguagem "poética" evidencia um movimento metalinguístico relevante. Ao reconhecerem que a descrição construída coletivamente não obedecia à lógica definidora e classificatória do verbete, mas à lógica sensível e figurativa da literatura, os participantes demonstraram compreender que diferentes formas discursivas produzem diferentes modos de significar o mundo. Esse reconhecimento desloca a centralidade da linguagem normativa como única forma legítima de dizer e abre espaço para a valorização da escritura como experiência estética. Nesse sentido, a mediação não apenas apresentou uma obra literária, também tensionou hierarquias discursivas, permitindo que as crianças experimentassem a língua fora de sua função estritamente reguladora. Por uma solicitação das crianças, o mesmo processo foi feito com a palavra *saudade*. Sobre o sentimento, temos algumas caracterizações por parte da turma:

Cheiro de distância profunda (Malu, 2023).

Gosto amargo (Marcela, 2023).

Parece um doce sem açúcar (Malu, 2023).

Pipoca sem sal (Olívia, 2023).

Tem cheiro de lágrimas (Brenda, 2023).

De limão! O limão é azedo e a saudade também (Sofia, 2023).

É barulhenta que nem uma música daqueles rock! [No sentido negativo – não gosta] (Olívia, 2023).

Áspera como uma lixa! As férias pra mim são ásperas, eu gosto da escola, daí dá saudade, uma lixa (Safira, 2023).

Eu acho as férias doces, macias, tenho saudades (Pietro, 2023).

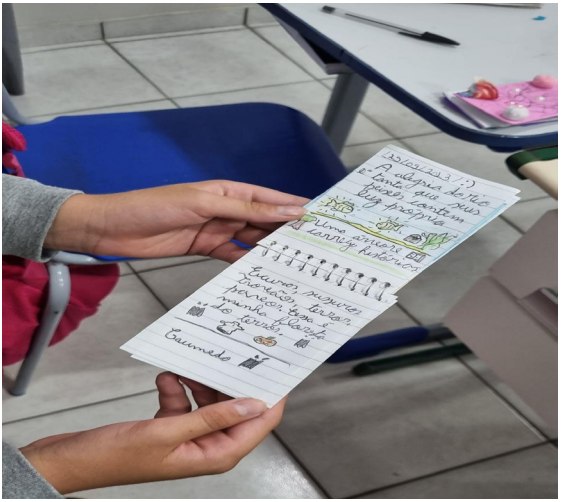
Com essa brincadeira envolvendo sons e sabores, surgiram muitas outras reverberações, como é o caso das imagens a seguir, que foram criadas por Arthur e Pietro para representar o discutido. Arthur destaca: "Olha, eu fiz um desenho com tudo que nós falamos" (Arthur, 2023):

Figura 3: Representação 1



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Figura 4: Representação 2



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Após a brincadeira com o descrever do sentimento, fazendo uso de recursos como a *comparação* com outros elementos, sentimentos e sensações, os autores que quiseram puderam compartilhar suas escrituras e contribuir uns com os outros. No processo, reverberações que expressam os sentidos vividos pelas crianças foram sinalizadas, como podemos ver a seguir:

> Me deu medo esse poema... É que fala do arrepio e daí vem o tubarão.... *calmedo*, na verdade... porque fala de calma e depois dá medo [Sobre o poema de Laura que falava do mar e de um tubarão] (Olívia, 2023).

O exemplo destacado trata-se de um *neologismo* que surge da *invenção de uma nova palavra*, criado a partir da justaposição de "calma" e "medo", o qual não se configura apenas como uma brincadeira linguística, mas como um gesto de apropriação criadora da língua. Ao fundir dois estados afetivos em uma única palavra, a criança realiza aquilo que Barthes (2007) denomina de "trapaça salutar": desloca a função instrumental da linguagem e a toma como espaço de invenção. Esse movimento revela não apenas compreensão da ambivalência emocional evocada pelo poema, como também a internalização de que a linguagem pode ser subvertida e, assim, reinventada e expandida. Trata-se de um indício potente de que a mediação literária, ao autorizar a experimentação, favorece a emergência de sujeitos que não apenas consomem a língua, a reproduzem como código imutável, mas que a recriam, trapaçam *com* ela e *por meio* ela.

Essa *subversão da língua* (Barthes, 2007) foi representativa ao longo do projeto e, como observamos, foi uma das reverberações presentes nas escrituras. Pensando sobre o recurso de descrever e a sua relação com as sensações, o grupo refletiu sobre quais sentidos foram ativados pela leitura e como eles poderiam ser levados às escrituras:

> Nossa, é verdade! Olha a audição, com o que a Laura fez: *splish, splash*, do mar! (Brenda, 2023).
>
> Ela podia fazer o som mais calmo do ar, a *onomatopeia*, né... tipo *shiiiiiiiiiiii* [...] (Sofia, 2023).
>
> Olha, tem o *gosto* também! *Azedo* dá pra usar, né... tipo pra *saudades* (Laura, 2023).

As *figuras de linguagem* como a onomatopeia são exemplos do uso artístico da língua, surgem como um jogo de teatralização (Barthes, 2007). Artisticamente, essas criações possibilitam a aproximação dos leitores com *sensações* e *sentidos* que são ampliados pelos recursos durante a leitura, como é o caso da audição e do paladar, implícitos nas falas.

Para conhecer mais detalhes sobre a organização do projeto e dos ateliês, bem como visualizar exemplos completos das escrituras, é possível acessar a dissertação pelo *QR code* a seguir:

Rastros d'água e da vida: considerações finais

Como pontua Petit (2019), a leitura e a escrita ao lado da contemplação de obras de arte auxiliam na conexão com o simbólico, tão importante na constituição do ser, bem como com o imaginário e o sensível, que são indispensáveis à vida. Possibilitar encontros com aquilo que alimenta a alma e que, como destaca Antonio Candido (2011), humaniza, constituiu

o eixo central do ateliê, que teve como obra propositora *O rio*, de Bartolomeu Campos de Queirós e Camila Carrossine.

Ao longo das dinâmicas, pensadas a partir da escuta atenta às necessidades e interesses das crianças, observou-se a abertura de um espaço de experimentação linguística no qual a brincadeira com as palavras foi legitimada. As descrições do rio, a atribuição de sentimentos a elementos naturais e a criação de neologismos, por exemplo, evidenciam um deslocamento do campo denotativo para o simbólico, ampliando as possibilidades de significação. Quando uma das crianças afirma, entre tantas falas, que "a linguagem é figurada", e outra complementa que "é poética", explicita-se uma consciência significativa. Não se trata apenas da produção de metáforas como repetição, mas do reconhecimento de que se opera em um regime discursivo distinto daquele da definição dicionarizada. Para além disso, trata-se de um fazer criativo que passa a constituir cada criança como leitora e autora, lhe apresentando um mundo mais aberto de possibilidades e de possível liberdade.

Como propõe Roland Barthes (2007), trata-se de uma "trapaça salutar", um uso da língua que escapa à sua função meramente classificatória e autoriza a invenção. Ao afirmar que a linguagem utilizada "não é igual à do dicionário", as crianças demonstram compreender que diferentes formas de dizer produzem diferentes modos de existir no mundo, e, nesse contexto, a mediação literária ultrapassa a apresentação de um texto artístico. O rio, inicialmente percebido como elemento natural, transforma-se de maneira simbólica, relacional e afetiva, evidenciando a função humanizadora da literatura. Ao mesmo tempo, ao tensionar a supremacia da linguagem normativa e abrir frestas para o inesperado, para o plurissignificativo, para o figurado, amplia as possibilidades de encontrar o texto e habitar o mundo.

Referências

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo*: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Trad. Julia Vidile. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *O rio*. São Paulo: Global Editora, 2019.

RAMOS, Flávia Brocchetto; MARANGONI, Marli Cristina Tasca. Ecos da poesia no leitor mirim. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 27, n. 2, p. 67-92, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647206. Acesso em: 19 out. 2024.

SCHENKEL, Júlia Duarte. *Escritecer*: escrituras de crianças do ensino fundamental (5º ano). 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2024. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/11338/14217. Acesso em: 18 fev. 2026.

Lilibth Wilmsen[19]

Da palavra ao objeto: imaginação, metáfora e experiência narrativa com crianças

Primeiras palavras

A contação de histórias ocupa, historicamente, um lugar central nas culturas da infância, constituindo-se como prática estética, social e pedagógica. Na educação infantil, narrar histórias envolve a criação de um espaço-tempo de encontro, no qual palavra, corpo, gesto, materialidade e imaginação se entrelaçam.

Bem como nos lembra Fanny Abramovich (2004), ler para as crianças é uma arte, mas precisa ser bem feita. Muitas vezes na rotina da Educação Infantil o ato de ler histórias acaba caracterizando-se apenas como um preenchimento de tempo, sem investimento do adulto para tal momento tão significativo e cultural que é poder partilhar e contar histórias.

Este capítulo propõe refletir sobre a narrativa como experiência sensível e simbólica, mediada pela presença do adulto e pelo uso de materiais não estruturados, compreendidos aqui como dispositivos poéticos e linguagem aberta para as crianças. As escritas têm como objetivo analisar a contação de histórias mediada por materiais não estruturados como prática pedagógica que favorece a imaginação, a produção

[19] Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu - UCS). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Pós graduada em Neurociências aplicadas à Linguagem e Aprendizagem pela Universidade de Caxias do Sul. E-mail: lili.bth@hotmail.com

de sentidos e a constituição de experiências compartilhadas na Educação Infantil. A partir de um momento cotidiano, com as crianças, surge uma descoberta, na qual se reflete aqui a possibilidade e a potência do feito.

A pesquisa caracteriza-se como estudo qualitativo, ancorado na observação participante em contexto de Educação Infantil. A análise parte de experiências concretas de contação de histórias mediadas por materiais não estruturados, com crianças de três anos. Os dados foram constituídos a partir de registros descritivos e fotográficos das situações vivenciadas, incluindo observação dos gestos, interações, manipulação de objetos, enredos produzidos e desdobramentos da experiência no brincar posterior. A análise privilegia a compreensão interpretativa dos processos de simbolização, sustentação da metáfora e produção narrativa coletiva, articulando descrição empírica e fundamentação teórica.

Parte-se do pressuposto de que a escuta da narrativa ultrapassa o campo da linguagem verbal e convoca processos de simbolização complexos nos quais as crianças são chamadas a atribuir sentidos, sustentar metáforas e habitar o imaginário. Nesse movimento, o objeto cotidiano, quando deslocado de sua função habitual, passa a operar como signo, instaurando um campo narrativo que exige participação ativa da criança. Ao mesmo tempo, esse deslocamento aproxima a narrativa do universo do brincar, entendido aqui como linguagem primordial da infância.

Ancorado em uma experiência concreta de contação de histórias com crianças pequenas, este texto articula prática e teoria a partir das contribuições de Rodari (1982), Benjamin (2012), Abramovich (2004) e Gobbi e Pinazza (2014), defendendo a narrativa mediada por materiais não estruturados como uma prática que potencializa a imaginação, a produção de sentidos e a construção de experiências compartilhadas com as crianças.

> Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... E encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso, gargalhadas, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa). Uma das atividades mais fundantes, mais significativas, mais abrangentes e suscitadoras dentre tantas outras é a que decorre do ouvir uma boa história, quando bem contada (Abramovich, 2004, p. 45).

A afirmação de que, para a criança que ainda não lê convencionalmente, o livro se realiza na história contada desloca o foco do objeto material para a experiência narrativa. Não se trata apenas do suporte impresso, mas da relação viva que se estabelece na oralidade, na presença e na partilha. A história, nesse sentido, constitui-se como acontecimento, um espaço simbólico no qual palavra, corpo e imaginação se entrelaçam.

Quando atravessada pelo brincar, essa experiência narrativa amplia-se ainda mais, podendo ser compreendida como narrativa brincante: uma narrativa que não apenas se escuta; se vive, se manipula e se transforma no jogo simbólico entre adultos, crianças e objetos. A história deixa de ser sequência linear de eventos para tornar-se matéria, aberta à intervenção, à repetição, à inversão e à reinvenção. É nesse território que imaginação e produção de sentidos se entrecruzam, produzindo experiências compartilhadas que ultrapassam a recepção passiva e convocam participação ativa.

Gianni Rodari (1982), ao discutir os processos de invenção narrativa, rompe com a ideia de que a fantasia é um dom inato ou um campo desvinculado do pensamento lógico. Para o autor, a imaginação é construída por meio de operações como combinação, deslocamento e transgressão, sendo profundamente ligada à linguagem e à experiência. Inventar histórias, nesse sentido, é um exercício de pensamento simbólico, no qual objetos, palavras e situações se reorganizam de forma não previsível. Essa reorganização aproxima-se diretamente

da lógica do brincar, em que as coisas deixam de ser apenas o que são para se tornarem outra coisa no faz-de-conta.

Walter Benjamin (2012) nos diz que a narrativa se distingue da informação por carregar experiência. O narrador não entrega algo fechado, mas oferece fragmentos de vida que podem ser apropriados, reinterpretados e transformados por quem escuta. A narrativa, assim, cria laços, produz memória coletiva e se inscreve no corpo e na sensibilidade. Quando o narrar se aproxima do brincar, essa experiência torna-se ainda mais encarnada, pois a história é vivida no ritmo e na manipulação dos objetos.

No campo da educação infantil, Gobbi e Pinazza (2014) defendem a centralidade das múltiplas linguagens como princípio pedagógico. As autoras enfatizam que as crianças expressam e constroem conhecimento por meio de diferentes formas de dizer o mundo: gestos, movimentos, desenhos, brincadeiras, narrativas; e que a escuta atenta dessas expressões é condição para uma pedagogia que reconhece a infância como produtora de cultura. Nessa perspectiva, o brincar não é apenas uma atividade entre outras, mas uma linguagem estruturante por meio da qual a criança pensa, sente e se comunica.

Palavras e objetos construindo sentido a partir da narrativa

O encontro das palavras e objetos permite compreender a contação de histórias com materiais não estruturados como uma prática que ativa simultaneamente linguagem, imaginação e experiência, favorecendo a emergência da metáfora como forma de pensamento e expressão.

A experiência descrita abaixo emerge de um encontro espontâneo entre adulta e crianças, no qual a narrativa se constrói no improviso, a partir dos materiais disponíveis e da escuta das crianças. A análise privilegia a descrição da cena considerando os desdobramentos posteriores da experiência,

entendendo-os como dados significativos para a compreensão dos processos infantis de simbolizar, imaginar e brincar.

Em uma situação cotidiana[20]*, as crianças solicitaram que eu contasse uma história. Não havia livros por perto. Havia apenas o pedido e a expectativa que se instala quando alguém se dispõe a narrar. Diante disso, recolhi alguns objetos disponíveis no espaço: botões, um pote de conserva, uma peneira e uma rolha. A história começou a se formar ali, sem roteiro prévio, no mesmo gesto com que se inicia uma brincadeira. O pote tornou-se um monstro comilão. Os botões, sua comida favorita: pizzas coloridas. A peneira virou uma espécie de armadilha; a rolha, um personagem coadjuvante. A narrativa se construía no fluxo da imaginação adulta, mas se transformava constantemente a partir das expressões das crianças, de seus olhares atentos, risadas e comentários. Meus dedos animavam os objetos, e os objetos, por sua vez, animavam a escuta, instaurando um jogo simbólico compartilhado. As crianças acompanhavam cada movimento com extrema atenção. Não se tratava de uma escuta passiva. Havia ali um esforço visível para sustentar a metáfora: compreender que aquele pote era um monstro exigia delas um trabalho simbólico ativo. O objeto não trazia imagens prontas, não indicava seu papel na história; era preciso imaginá-lo. Esse esforço mental aproxima-se da lógica do brincar, em que a criança aceita o pacto do faz-de-conta e sustenta a ficção como linguagem.*

Ao final da narrativa, as crianças quiseram manipular os materiais. O espaço se converteu em cenário de brincadeira narrativa. Em outros momentos, observei-as retomando aqueles objetos e contando suas próprias histórias, reinventando personagens e situações. A narrativa havia se prolongado para além do momento da escuta, desdobrando-se no brincar, no recontar e na criação autoral das crianças.

[20] O texto destacado em itálico corresponde a uma experiência da autora com crianças de três anos em uma Escola de Educação Infantil na cidade de Caxias do Sul/RS.

A atenção intensa das crianças durante a narrativa pareceu estar diretamente relacionada ao caráter não acabado dos objetos utilizados. Diferentemente de personagens ilustrados ou de brinquedos com funções definidas, os materiais não estruturados exigiam das crianças uma participação ativa na construção do sentido. Esse processo ativa a simbolização de forma potente, pois a criança precisa sustentar mentalmente a transformação do objeto em personagem, gesto típico do brincar simbólico.

> Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro (Abramovich, 2004, p. 17).

Esse gesto metafórico, no qual o objeto deixa de ser o que é para operar como outra coisa, constitui uma forma de linguagem. Conforme Rodari (1982), a imaginação se alimenta justamente desses deslocamentos inesperados, que rompem com o uso convencional das coisas e abrem espaço para novas combinações de sentido. No brincar, assim como na narrativa, a metáfora não é explicada, ela é vivida.

Ao retomarem os objetos para brincar e narrar, as crianças assumiram o papel de narradoras, transformando a experiência em memória compartilhada. Nesse ponto, a reflexão de Benjamin (2012) torna-se central: a narrativa, ao ser transmitida, não se esgota, mas circula, se transforma e se reinscreve na experiência de quem a recebe. A narrativa brincante, nesse sentido, prolonga-se no tempo e se inscreve no cotidiano das crianças.

O uso de materiais na contação de histórias favorece a atenção sustentada e a visualização simbólica, na medida em que o gesto narrativo se torna visível, concreto e encarnado na ação. Diferentemente das narrativas mediadas por

imagens prontas, os objetos não estruturados convocam a criança a um esforço interpretativo contínuo: é necessário acompanhar os deslocamentos de sentido, aderir ao pacto ficcional e sustentar a metáfora ao longo do encadeamento narrativo. A partir dessa experiência de descoberta, tal prática passou a integrar a cultura da escola. Inicialmente apropriada pelos adultos mediadores e contadores de histórias, essa forma de narrar foi, progressivamente, reverberando entre as próprias crianças, como se evidencia na Figura 1.

Figura 1: Mini história de uma criança narrando com material não estruturado

Durante um contexto com materiais não estruturados, reparei em G. falando baixo, concentrado na sua vivência. O que falava era a história dos três porquinhos, organizando as pedras e madeiras, formando as casas e os porquinhos no aguardo do lobo. Ia pegando as pedras, colocando-as cuidadosamente em cima das placas de madeira que representavam a casa. E assim, movimentando sua narrativa com as mãos, transportava os personagens para lá e para cá conforme a dança da sua imaginação.



Fonte: Acervo da autora (2025).

Essa prática dialoga diretamente com o que Gobbi e Pinazza (2014) defendem como uma pedagogia das múltiplas linguagens, na qual o adulto não se coloca como aquele que entrega sentidos prontos, mas como mediador de experiências simbólicas. Contar histórias com materiais não estruturados permite que a criança habite a narrativa com o corpo, com o gesto, com a imaginação e com o brincar, produzindo cultura a partir do cotidiano.

A contação de histórias mediada por materiais não estruturados revela-se, portanto, como uma prática pedagógica

e estética potente, capaz de integrar palavra, objeto, corpo e imaginação. Em vez de oferecer narrativas prontas, essa abordagem convoca as crianças a participarem ativamente da construção de sentidos, sustentando metáforas e produzindo linguagem.

Mais do que ouvir histórias, as crianças passam a habitar a narrativa, transformando objetos, reinventando enredos e inscrevendo a experiência no tempo da memória e da brincadeira. Nesse processo, a narrativa brincante afirma-se como espaço de transmissão de experiência, produção cultural e exercício do pensamento simbólico, reafirmando seu lugar central na educação infantil.

A contação de histórias, quando atravessada pela materialidade e pela participação ativa das crianças, aproxima-se intensamente da lógica do brincar. Ao ser narrada com objetos abertos, manipuláveis e não finalizados, a história deixa de ser apenas algo que se escuta e passa a ser algo que se vive. Nessa perspectiva, contar histórias torna-se uma brincadeira compartilhada, um jogo simbólico no qual adultos e crianças negociam sentidos, sustentam metáforas e constroem juntos a narrativa. Considerando que o brincar é a principal linguagem das crianças, é justamente essa dimensão lúdica que transforma a narrativa em uma história viva, habitável, capaz de envolver o corpo, a imaginação e a experiência sensível.

Fochi e Focesi (2023) contribuem para essa compreensão ao afirmarem que, na infância, brincar e aprender não se configuram como dimensões separadas. Segundo os autores, a brincadeira permite às crianças aprenderem sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca, em um processo integrado, no qual experimentar, imaginar e conhecer acontecem simultaneamente. As crianças não distinguem o tempo do brincar do tempo da aprendizagem; ambos se entrelaçam na experiência cotidiana. Por isso, os autores defendem a necessidade de qualificar as oportunidades lúdicas oferecidas às crianças, reconhecendo o brincar como a atividade principal de seu dia a dia e como um campo inesgotável de possibilidades, no

qual observar, tocar, sentir, apertar, lançar e transformar os objetos são gestos constitutivos do conhecer.

Nessa chave, a contação de histórias com materiais não estruturados inscreve-se plenamente no campo do brincar simbólico. Ao transformar um pote em monstro e botões em comida, a narrativa não se sobrepõe à brincadeira, mas acontece dentro dela. A história se constrói como jogo, como faz-de-conta compartilhado, no qual a criança participa não apenas como ouvinte, mas como parceira simbólica. Esse caráter lúdico explica, em grande medida, o envolvimento intenso das crianças na cena analisada: elas não estavam apenas ouvindo uma história, mas brincando de história, exercitando sua capacidade de imaginar, narrar e transformar o mundo a partir dos materiais disponíveis.

Ao mesmo tempo, é fundamental compreender essa vivência à luz da noção de experiência, tal como elaborada por Jorge Larrosa. Para o autor, experiência não é aquilo que acontece, mas aquilo que nos acontece; é o modo singular como cada sujeito é atravessado por um acontecimento. Mesmo diante dos mesmos materiais, da mesma narrativa e do mesmo contexto, cada criança produz uma experiência única, irrepetível, marcada por sua história, seus afetos e suas formas próprias de estar no mundo. Assim, a contação de histórias mediada por objetos não produz efeitos homogêneos ou previsíveis, mas abre um campo de experiências plurais, nas quais cada criança constrói seus próprios sentidos, imagens e memórias.

A história a seguir emerge do imaginário coletivo de crianças de três anos[21] e se constitui como uma experiência narrativa construída no brincar, a partir da manipulação de materiais do cotidiano (CDs, canetinhas, peças de lego, seringas e botões). Ao criar personagens, cenários e encadeamentos de ações, as crianças mobilizam referências culturais conhecidas, reorganizando-as de forma própria, autoral e simbólica. A narrativa não nasce de um texto prévio,

[21] História coletiva construída pelo coletivo de crianças de uma turma do Maternal com materiais não estruturados, no ano de 2025, em uma escola de Educação Infantil da Rede privada de ensino, na Cidade de Caxias do Sul. Conectores de sentidos criados pela Professora VM.

mas do gesto, da experimentação, da repetição e da escuta entre pares, revelando como o brincar se configura como linguagem e como a imaginação opera tal qual um campo de elaboração de sentidos sobre o mundo, as relações e as emoções.

Um bolo para o café da tarde

Era uma vez, em um vilarejo grande e acolhedor, situado perto de uma vasta floresta onde viviam o papai lobo e seu filho, o lobinho. Um dia, o papai lobo decidiu fazer um bolo para o café da tarde, mas, para sua surpresa, o açúcar havia acabado.

O lobinho, sempre pronto para ajudar, pegou uma xícara e foi até a casa do vizinho mais próximo. Bateu na porta três vezes, e quem atendeu foi um porquinho, que se assustou ao ver quem era, mas logo se recompôs e, com gentileza, o convidou a entrar. O lobinho pediu à mamãe porquinha para encher a xícara de açúcar, e assim, com o pedido atendido, voltou para casa.

Ao retornar, o lobinho entregou o açúcar ao papai lobo, que logo se pôs a preparar o bolo. No entanto, o papai lobo tinha tantas tarefas a fazer que acabou deixando o bolo queimar. Sem desanimar, resolveu fazer outro, mas, para sua surpresa, a farinha havia acabado.

Assim, o lobinho, disposto a ajudar, pegou sua xícara novamente e foi mais longe do que antes em busca de farinha. Após caminhar por um bom tempo, bateu na porta três vezes. Quem atendeu foi um dos sete cabritinhos, que, ao ver o lobinho, se assustou, mas logo cedeu ao pedido. Foi até a dispensa da mãe cabra e encheu a xícara de farinha. Com a missão cumprida, o lobinho seguiu de volta para casa.

Chegando lá, entregou a farinha ao papai lobo, que, mais uma vez, tentou fazer o bolo. No entanto, o papai lobo, distraído com outras tarefas, acabou deixando o

bolo queimar outra vez. Mas o papai lobo não desistiu e resolveu tentar mais uma vez. Porém, para sua surpresa, faltavam ovos para a receita.

O lobinho, já experiente, sabia exatamente o que fazer. Caminhou ainda mais longe e, ao chegar a uma nova casa, bateu na porta três vezes. Quem atendeu foi o caçador. Embora o lobinho tenha se assustado um pouco ao vê-lo, o caçador foi muito gentil, foi até a sua dispensa e, com generosidade, entregou três ovos ao lobinho, que partiu rapidamente de volta para casa.

Quando finalmente chegou, entregou os ovos ao papai lobo, que, com todos os ingredientes, pôde enfim preparar o tão esperado bolo. Colocou o bolo no forno, e este cresceu e cresceu, ficando grande e saboroso. Era tanto bolo que mal cabia na casa dos dois!

Então, papai lobo e lobinho decidiram fazer algo muito especial: saíram de casa em casa, levando fatias do delicioso bolo para aqueles que os ajudaram com os ingredientes. Compartilharam com o porquinho, os cabritinhos e o caçador, espalhando alegria e gratidão por todo o vilarejo.

Figura 2: Fotografia documental dos materiais usados pelas crianças para contar a história



Fonte: Acervo da autora (2025).

Essa produção narrativa evidencia o que os estudos da infância e das pedagogias contemporâneas apontam: a criança pequena pensa, cria e comunica por meio de múltiplas linguagens, entre elas a narrativa e o brincar. Ao inventar a história, as crianças exercitam a metáfora, a sequência temporal, a causalidade e a cooperação, articulando pensamento simbólico e experiência sensível. O uso de materiais não estruturados amplia as possibilidades de significação, pois não determina formas nem usos, permitindo que a narrativa se construa em diálogo constante entre imaginação, corpo e materialidade. Nesse sentido, a história se constitui como um processo investigativo que revela a potência do brincar como modo legítimo de conhecer, expressar e produzir cultura na Educação Infantil.

Contar, brincar e significar

É importante explicitar que essa prática só se tornou possível porque estava sustentada por um contexto institucional que a autorizava. A presença de "brinquedos não brinquedos", materiais abertos e acessíveis, revela uma concepção de escola pensada para a infância protagonista, na qual o chão é lugar legítimo de estar, o corpo pode se mover e o adulto não ocupa uma posição centralizadora do saber. Não se trata apenas de uma escolha individual da educadora, mas de um projeto pedagógico que reconhece a criança como sujeito de direitos, capaz de imaginar, criar e narrar. Uma sala organizada exclusivamente com lápis, folhas e atividades padronizadas dificilmente sustentaria a emergência dessa experiência. É o entrelaçamento entre concepção de infância, organização do espaço, disponibilidade material e postura adulta que cria as condições para que a narrativa se transforme em brincadeira, experiência e linguagem viva.

Observa-se, assim, a constituição de um ciclo cultural vivo no cotidiano da escola: professores que narram histórias utilizando materiais não estruturados inauguram modos de contar que, pouco a pouco, são apropriados pelas crianças

em suas brincadeiras. Ao brincar, elas simbolizam, recriam personagens, inventam enredos e fazem da narrativa uma experiência própria, integrada ao corpo, ao espaço e aos materiais disponíveis. As histórias deixam de estar restritas ao livro e passam a habitar o chão da sala, os objetos e as relações, permeando o brincar como linguagem e forma de pensamento. Nesse movimento, a literatura se expande para além do livro e se afirma como experiência cultural compartilhada, produzida e reinventada diariamente pelas crianças e pelos adultos que com elas convivem.

O percurso aqui apresentado permite afirmar que a contação de histórias mediada por materiais não estruturados se constitui como uma escolha epistemológica e política no campo da Educação Infantil. Ao deslocar a narrativa do suporte fechado para a experiência compartilhada, afirma-se uma concepção de infância como produtora de sentidos e de cultura. A história, então, deixa de ser algo transmitido para se tornar algo vivido, reconstruído e reinscrito no coletivo.

À luz de Rodari (1982), compreende-se que os deslocamentos operados − o pote que se torna monstro, o botão que se converte em alimento − não são meros recursos lúdicos, mas exercícios de pensamento simbólico, nos quais combinação, transgressão e reinvenção estruturam o ato de imaginar. Com Benjamin (2012), se reconhece que a narrativa só é efetivada quando carrega experiência e permanece aberta à apropriação de quem a escuta; é justamente essa abertura que permite que a história circule, se transforme e se prolongue no brincar das crianças. E, conforme Larrosa (2014), a experiência não reside no acontecimento em si, mas naquilo que nos atravessa: o que implica reconhecer que cada criança, ao habitar a narrativa, produz um sentido singular, irrepetível.

Nesse entrelaçamento de palavra, objeto e gesto, a metáfora deixa de ser figura de linguagem e tornar-se prática contextualizada. O brincar sustenta a ficção; a materialidade ancora o imaginário; o corpo legitima a narrativa como linguagem viva. Ao oferecer objetos não finalizados, a escola

não entrega formas prontas; abre campos de possibilidade, exigindo da criança um trabalho ativo de interpretação, continuidade e criação. Trata-se de uma pedagogia que aposta na potência do inacabado e na inteligência simbólica da infância.

Assim, a narrativa nessa perspectiva configura-se como espaço de experiência, produção cultural e exercício do pensamento metafórico. Mais do que escutar histórias, as crianças aprendem a produzi-las, transformá-las e compartilhá-las, inscrevendo-as no cotidiano da escola e a si mesmas no mundo. Nesse movimento, a literatura expande seus limites para além do texto e assume um território de acontecimento: algo que se constrói no encontro, se sustenta na imaginação e se perpetua na memória coletiva.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil*: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 197-221.

FOCHI, Paulo Sérgio; FOCESI, Lúcia. *Brincar e aprender na educação infantil*: a criança como sujeito de experiências. Porto Alegre: Penso, 2023.

GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. *Infância e educação infantil*: múltiplas linguagens e culturas da infância. Campinas: Autores Associados, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In*: LARROSA, Jorge. *Tremores*: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 25-44.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*: introdução à arte de inventar histórias. São Paulo: Summus, 1982.

Maiara Franz Pauletti[22]

Vôos pela linguagem: experiências de leitura com crianças na alfabetização

"Chegaria ao lugar onde se encontram todos os objetos que o vento leva [...]"

(Lasheras, 2007, p. 21).

Introdução

O lugar onde se encontram todos os objetos que o vento leva. Que lugar seria esse? Como chegar até lá? Que objetos o vento consegue levar? E trazer? Será que ele nos traz alguma coisa? O que ele precisa para isso? São perguntas que sobrevoam as nuvens em minha cabeça quando leio essa frase, presente no livro *O mundo visto de minha pipa,* de Fernando Lasheras.

Fico pensando também em que objetos o vento poderia levar para uma sala de alfabetização. Recursos pedagógicos intencionais, livros de literatura de qualidade, tapetes para rodas de leitura, jogos, canetas e cartazes para produções com a turma... e muito além de objetos, o desejo de estar com as crianças e encorajá-las a ler, a escrever e a conversar, como diria Larrossa (2015, p. 168). Também a sentir e a construir ideias autorais sobre o mundo.

[22] Graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Pós-graduanda da Especialização em Literatura Infantil e Juvenil e Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. E-mail: mfpauletti@ucs.br

Este capítulo versa sobre experiências de leitura literária e de produção de texto coletiva com alfabetizandos de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de Caxias do Sul/RS. Busca-se, com ele, analisar experiências intencionais de círculos de leitura e escrita coletiva em sala de aula, refletindo sobre o que foi feito para futuras reinvenções. A inspiração metodológica veio dos Círculos de Cultura, de Paulo Freire, os quais, apesar de terem sido pensados para a alfabetização de adultos, sinto que também podem ser uma potente inspiração para proposições com as crianças.

Objetivo

Ler literatura combina com viver, e ler literatura com crianças combina com vivenciar um universo de hipóteses, ideias e possibilidades. Combina com o vento soprando voos de imaginação e invenção. Com pipas voando alto no céu e lendo o mundo lá de cima. O objetivo deste capítulo é refletir sobre essas vivências, sobre esses voos de linguagem construídos com as crianças ao longo do ano, a partir de experiências de leitura e escrita pensadas para o contato estético com a literatura e para o incentivo à partilha de ideias e saberes.

Abordagem teórica

Segundo Neitzel e Ramos (2022, p. 31, grifo nosso), entender o livro como objeto estético e artístico altera a experiência que propomos em sala de aula, uma vez que *passamos a oferecê-lo de forma que seja apreciado como obra de arte*. Nas experiências propostas em sala de aula e analisadas aqui, a apresentação dos livros como obras de arte aconteceu em roda, com convite ao diálogo sobre eles. A cada experiência, uma conversa sobre a capa do livro, sua contra capa, as ilustrações, o título... O que será que tudo isso quer dizer? Que pistas esses elementos nos dão do que vai falar a poesia/história? Nossas rodas começavam assim, com vistas

a incentivar a curiosidade e a apreciação do livro como arte. Arte que abre espaço para muitas leituras e sensações.

De acordo com Queirós (2012, p. 110), a literatura, ao se fazer como metáfora, respeita as diferenças ao permitir tantas leituras quantos desejos houver. Criada a partir da intuição poética de um sujeito, nela se aninha todo tipo de experiência: da angústia à dúvida. Aqui voltamos às dúvidas sobre o vento, apresentadas no início do capítulo. Quantas dúvidas, quantas leituras, quantos questionamentos emergem das crianças também quando lemos um trecho de um livro com elas. E quão necessário é o tempo da *experiência***,** um tempo desacelerado, lento, para que possamos ouvir com atenção as vozes da turma, que expressam sua linguagem também ao falar sobre as linguagens do livro, sejam elas verbais, sejam elas visuais.

Larrosa (2015, p. 25), nos presenteia com a ideia de experiência como aquilo que nos acontece. Segundo ele, experiência é

> a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque. É parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes [...], cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão [...].

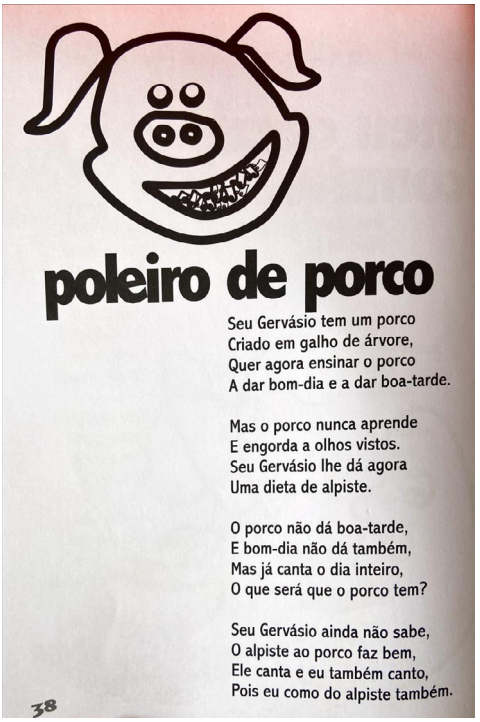
Viver uma experiência com a literatura convida a esse *parar para olhar*, para sentir, para pensar, para demorar-se nos detalhes e aprender a lentidão. Colocar isso em prática na escola é um *desafio que atravessa os tempos geralmente apressados dos currículos*. Contudo, é um desafio possível quando planejado com intencionalidade, lembrando da importância da linguagem e da literatura para a constituição dos sujeitos.

Em minha sala de alfabetização, o hábito da leitura de um texto literário, parlenda, haikai, poesia ou trava-língua precedia a investigação das letras. A partir da leitura do texto, anunciava (ou muitas vezes as crianças descobriam) a letra que passaríamos a investigar na semana. Trago aqui em evidência, algumas reflexões (e possíveis qualificações) para as experiências vivenciadas com a leitura de "Poleiro de

Porco”, de Sérgio Caparelli e, após, *O mundo visto de minha pipa,* de Fernando Lasheras.

Em uma tarde, após nossas atividades de rotina, iniciamos a aula lendo “Poleiro de Porco”, de Sérgio Caparelli, em roda, com abertura dialógica primeiro à capa do livro: *111 poemas para crianças* (no qual está presente o texto) e, depois, à ilustração do poema e seu título.

Figura 1: Poema “Poleiro de porco”, de Sérgio Caparelli



Fonte: Caparelli, 2025, p. 38.

Segundo Marangoni e Ramos (2016, p. 68, grifo nosso):

> Anterior à ciência e à norma linguística, *a palavra poética devolve ao homem a infância do mundo*, quando as convenções não estavam demarcadas, os limites da linguagem não estavam estabelecidos, as categorias não tinham ainda sido nomeadas [...] A palavra poética assegura ao homem o usufruto livre e gratuito das potencialidades da linguagem, numa tentativa de reinstaurar o inusitado e o curioso, dando voz à perplexidade e à inquietação humana.

Portanto, ao fazer leitura de poesia com as crianças, libertamos a linguagem, voando por ela em voos curiosos, com olhos de novidade e, no caso do poema "Poleiro de porco", também com pousos de humor. Afinal, segundo Oberg (2006), fazer poesia é trabalhar com uma lógica que, no mais das vezes, encontra-se fora da esfera do rotineiro e do previsível. E oportunizar o contato das crianças com essa imprevisibilidade, com esse personagem fora do comum e até com ideias "sem pé nem cabeça", constitui uma potente e criativa forma de ver o mundo da linguagem e suas possibilidades.

Lido o poema, a roda de conversa seguiu voando em direção a questionamentos sobre a linguagem poética, os acontecimentos ali narrados e sua possibilidade de concretização. O que o poema fez cada um sentir? E o ritmo do poema, qual é? Será mesmo que é possível um porco ser criado em galho de árvore? Seu Gervásio dá para o porco alpiste para comer. Quem mais come alpiste? Por que será que o porco não dá bom dia e nem boa tarde, mas canta o dia inteiro? Será que é possível o porco estar virando passarinho? Se eu comer alpiste, eu também viro? Entre outras questões, feitas por mim e pelas crianças, que iam pensando em meio às risadas que o poema provocou na sala.

Depois, a pergunta: Que outras palavras vocês conhecem que também começam com P de porco? E aí, um milhão de respostas! Entre as ditas, construímos uma lista de palavras com P. Dessa lista de palavras, fizemos a eleição da favorita, em que as crianças votaram e escolheram "pipa". E assim fomos pensando novos voos para alçar que envolvessem a palavra escolhida.

Segundo Passos (2010, p. 239), a gente não precisa apenas de pão. Precisamos também de palavra. Portanto, considero

fundamental esse momento de falar as palavras, votar nas palavras, montar listas com elas. Como afirma Larrosa (2015, p. 17), considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras [...] não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. *E trabalhar com as palavras de forma coletiva constrói uma gramática outra*, que vai ao encontro à ideia de Círculo de Cultura, inspiração para minhas práticas. Ideia que considera o levantamento de palavras geradoras, o debate sobre elas, a leitura de mundo de cada um e uma produção autoral sob a qual haja um compilado do que foi gerado, debatido e sentido durante a experiência.Entre os novos voos que alçamos envolvendo a palavra PIPA, eleita pela turma como a favorita iniciada com P, nos aventuramos a construir um poema coletivo com as ideias das crianças sobre pipas. Cada uma foi falando o que já sabia sobre elas, se já tinham brincado com uma e o que achavam deste brinquedo atemporal, que já existe no mundo há muitas gerações.

De acordo com Oberg (2006, p. 147, grifo nosso), a poesia, assim como toda a literatura, oferece-nos a possibilidade de contato com nossa tradição literária e cultural, permitindo ao mesmo tempo, o resgate de nossas condições de criação, uma vez que nos convida a *imaginar, a produzir sentidos e a estabelecer relações entre a palavra e o mundo*. Foi isso que fizemos ao brincar de construir este poema − resgatamos nossas condições de criação, buscando entrelaçar os saberes e os sentidos que as crianças atribuem às pipas e suas danças pelo céu, relacionando as palavras aos mundos que conhecem e a que pertencem.

O poema ficou curto, encolhido pela batida do sinal, que não nos permitiu alongá-lo e aprofundá-lo. Se fosse hoje, eu faria sua continuação no dia seguinte. Na época, também fui engolida pelo tempo do currículo, que quer dar conta dos conteúdos, e acabei não pensando nessa possibilidade. Contudo, o poema foi criado a partir das percepções e ideias dos alfabetizandos, que foram falando enquanto eu ia registrando no quadro, sendo escriba das vozes e invenções que

agora trago aqui (em letras maiúsculas, como foi feito, para melhor leitura das crianças):

PIPA-POEMA

A PIPA VOA NO CÉU
E AS CRIANÇAS GOSTAM DE BRINCAR COM ELA
ENQUANTO COMEM PASTEL!

A PIPA É UMA FORMA COLORIDA
AS CRIANÇAS ACHAM ELA DIVERTIDA.
A PIPA É DE PAPEL
QUEM GOSTA DELA É O VENTO
E O AZUL DO CÉU.

E EMPINAR PIPA
TRAZ PRA GENTE ALEGRIA OU AGONIA?
NÃO SEI! DEPENDE DE QUEM EMPINA!

Esse texto é o resultado de nosso poema, que teve os versos e também o título escolhido pelas crianças. Em meio às mãos levantadas desejosas por anunciar suas ideias, percebi o quanto experiências anteriores fizeram parte das falas das crianças. Recentemente, nos envolvêramos na criação de chuvas inventivas, atividade cuja proposta foi que as crianças inventassem um tipo de chuva (inspiradas na obra *Obax*, de André Neves) e completassem as lacunas: Minha chuva é de ... / Quem gosta dela é o ...

E, na escrita do poema, o uso desse repertório aparece quando pedem para adicionar os seguintes versos: *A pipa é de* ***papel*** */ quem gosta dela é o* ***vento e o azul do céu***, que trouxeram a materialidade da pipa, de forma real, e seus apreciadores, ou seja, vento e o azul do céu. E aqui o vento leva essa pipa ao longo do poema de forma leve, rimada e divertida, provocando risadas das crianças no momento da criação e também questionamentos, como no final, em que uma das meninas anunciou que quando empinava pipa sentia alegria; então, surgiu a questão: será que todas as pessoas

sentem a mesma coisa brincando de pipa? Ou será que o sentimento depende de quem empina? E aí veio o jogo com a palavra agonia, para traduzir que algumas pessoas talvez fiquem ansiosas ou irritadas, porque empinar pipa nem sempre é tarefa fácil − precisa de um vento favorável, de um ambiente a céu aberto, de jeito e paciência.

Ouvir as palavras das crianças, o que elas sabem e sentem sobre elas, constitui um momento de escuta de saberes e repertórios de vida que comparece com potência em uma sala de alfabetização, onde as crianças precisam sentir confiança para falar, para ler e para escrever, e precisam também ouvir o que os colegas sabem, aprendendo com eles, ampliando repertórios e alargando mundos.

Em outro momento, levei o livro *O mundo visto de minha pipa*, para explorar junto às crianças, fazendo relações com o que elas haviam falado sobre pipas no poema coletivo da turma. O livro foi lido em uma cabana de tecido, com as luzes apagadas e uma lanterna − para mudar um pouco a atmosfera do espaço e compor a alquimia da recepção (Petit, 2009, p. 26), objetivando um encontro acolhedor e de descoberta, com a lanterna a iluminar e adentrar as páginas do livro, desvelando mais sobre ele, que, no escuro, só poderia ser visto com o auxílio dela pelos olhares atentos das crianças.

Em círculo, iniciamos também com diálogos sobre a capa do livro e sua linguagem verbal e visual. Depois fomos adentrando as páginas e verificando se as hipóteses iniciais iam se confirmando ou não, aninhando na cabana e iluminando com a lanterna diferentes pontos de vista. Como é o mundo visto da pipa? Como é o mundo que cada um de nós vê? É igual? Ou diferente? Será que depende de onde estamos? De onde olhamos?

Além desses questionamentos que dizem respeito a *questões reflexivas*, como o modo de enxergarmos o mundo − de forma diferente dependendo do lugar onde estamos −, a observação de outras duas questões também foi importante: as *questões cotidianas* presentes no livro, que aproximam o leitor da história − empinar pipa, esperar a mãe, encontrar o

senhor i (que poderia ser facilmente substituído por algum vizinho ou conhecido das crianças), e as *questões imaginativas*, que levam o leitor a sobrevoar o céu da obra, imaginando a sua versão dos fatos − o menino imaginando o senhor i sendo levado pelo vento (cada leitor tem liberdade e autoria para pensar: como seria a cena do vento o levando? Como o vento faria isso? Que sensações o vento traz quando bate em nosso rosto, em nossa pele? Que sensações trouxe para o senhor i, da história?).

Essas questões conversam com a ideia de *experiência estética e artística com a literatura*, na qual há *espaço para perguntas, para hipóteses, para silêncios e, ainda, para a estesia − para o sentir*. Sentir a linguagem da obra, o que ela nos provoca e, assim, como pipa, alçar voos por ela, percorrer cada linha escrita, cada traço ilustrado, fazendo da leitura mediada um momento de leitura também singular, uma vez que cada um olha para o livro de forma diferente e enxerga detalhes que, para outros, podem passar despercebidos.

Contudo, como ser inacabado e em permanente construção, olho para essa experiência vivida pensando também outras vivências possíveis para ela, visando um melhor aproveitamento desse livro tão potente. A produção de uma pipa com papel transparente para empinar e ao mesmo tempo, olhar o céu através dela; a escrita/ilustração de uma pipa com o olhar de cada um sobre o mundo − o olhar de cada um sobre a escola, o bairro, a cidade e outros espaços da vida social; a dinâmica de espelho, na qual cada um consegue olhar para o outro, alargando perspectivas a partir dos movimentos feitos e imitados; uma pesquisa com as famílias, com entrevista sobre como os pais imaginam que é o mundo visto de uma pipa e se tinham o hábito de empinar pipa quando crianças; o registro de um novo poema sobre pipas, agora tendo como inspiração e repertório o livro lido.

Essas e tantas outras ideias poderão, quem sabe em outro momento, ser colocadas em prática, tendo em vista também que é no processo de mediação que mediador e mediado encontram-se e percebem que é na incompletude que se dá

a potência do crescimento (Neitzel; Kupiec; Carvalho, 2014). E na incompletude seguimos, pensando reinvenções para as práticas já sobrevoadas, para poder alçar novos voos. Voos pela linguagem, voos pela literatura e pelo letramento. Voos por experiências que façam sentido para as crianças, seus contextos e seus processos de alfabetização.

Metodologia

Em relação à metodologia das práticas pensadas e aqui refletidas, me inspiro na proposta de Círculo de Cultura de Paulo Freire que, surgido nos movimentos da educação popular de 1960, trata-se de um valioso instrumento de consolidação de práticas dialógicas, essenciais ao desenvolvimento de uma educação decolonial (Tomelin; Rausch, 2021, p. 3). Um instrumento que auxilia na construção de uma práxis dialógica e que auxilia também os sujeitos em suas "aprendizagens de ler palavras e ler o mundo" (Brandão, 2008, p. 324).

Segundo Tomelin e Rausch (2021, p. 9), na prática do círculo de cultura há uma busca pela experiência humana, vivida e sentida. Essa experiência humana, vivida e sentida é possível também a partir do diálogo com obras literárias, entrelaçando o que os alfabetizandos já sabem ao que eles sentem ao entrar em contato com as linguagens do livro (e do mundo), com o debate de ideias com os pares, com a produção autoral de hipóteses e até de novos textos.

As experiências trazidas neste capítulo foram vividas buscando lembrar sempre da dialogicidade, que é diretriz dos Círculos de Cultura, como afirma Brandão (2008, p. 92). E além disso, a práxis cotidiana foi inspirada nos 4 fundamentos desta metodologia, evidenciados também por Brandão aqui:

> 1. Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade desse saber, ele possui um valor em si por representar uma experiência individual de vida e de partilha na vida social. 2. Assim também cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica de seu interior para fora e os seus com-

> ponentes "vividos-e-pensados" devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social. 3. Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho [...]. As pessoas, como seres humanos, educam-se umas às outras e mutuamente se ensinam e aprendem, através de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades [...] 4. Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: "ser alfabetizado", "ser educado") significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. *Significa aprender a ler crítica e criativamente "o seu próprio mundo". Significa aprender, a partir de um processo dialógico em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo do que os conteúdos com que se trabalha, a tomar consciência de si-mesmo, do outro e do mundo* (Brandão, 2008, p. 93, grifo nosso).

Resultados e considerações (reflexões geradas)

Segundo Petit (2009, p. 71), a linguagem não pode ser reduzida a um instrumento, tem a ver com a construção de nós mesmos como sujeitos falantes. Portanto, ao refletir sobre as experiências aqui apresentadas, penso na pipa como metáfora para alçar voos pela linguagem com os alfabetizandos. Linguagem que ajuda a construir quem somos, linguagem que nos auxilia a nomear nossos sentires e nossos entornos.

Petit também afirma que, quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo (Petit, 2009, p. 71). Se levarmos em conta que a literatura nos ajuda nesse processo de nomear o que vivemos, levaremos em conta também o quanto a literatura nos auxilia na leitura do mundo, na vivência e na transformação dele. Essa concepção, que vai ao encontro às ideias do Círculo de Cultura, de leitura e nomeação do mundo, anúncio de saberes dos alfabetizandos e diálogo sobre esses saberes, constitui um horizonte alargado, aberto e possível para acolher nossos voos de pipa. Voos que são planejados, feitos e, depois, refletidos, replanejados, refeitos, levando em conta o que pode continuar e também o que pode ser diferente, com vistas a inaugurar voos mais altos e também seguros, éticos e estéticos.

Dessa forma, considerando as experiências vividas e as possíveis reinvenções aqui refletidas, penso em algumas estratégias para que as crianças sigam com desejo de alçar voos por meio da leitura e de participar desses momentos de experiência. As trago aqui, como possibilidades para futuras práticas de mediação:

1) Dialogicidade como elemento central dos círculos de cultura-leitura;
2) Uso da linguagem teatral, com momentos de brincadeira com o corpo e com a imaginação;
3) Questionamentos que relacionem a experiência vivida por meio do texto com as experiências de vida das crianças;
4) Incentivo à curiosidade com perguntas que estimulem o desejo de criar hipóteses, brincar com a linguagem, fazer inferências e depois descobrir o que virá;
5) Espaço permanente de escuta de ideias, criação de hipóteses e ilogismos, com vistas a encorajar a autoria das crianças, para que se sintam sujeitos ativos, capazes e autônomos para elaborar, reelaborar e intervir no mundo;
6) Entendimento de que o mediador-professor não poderá se omitir de, também ele, comunicar sua leitura do mundo; tornando claro que não existe uma única leitura possível. Há tantos mundos quanto leituras possíveis dele (polissemia) (Passos, 2010, p. 239).

Assim, a partir dessas estratégias e também do desejo de alçar voos de pipa colorida em direção a experiências mais qualificadas de leitura, sigo vivendo. Vivendo e pensando, vivendo e sentindo que a literatura como arte seguirá soprando ventos fortes de transformação na vida de quem chegar a encontrar com ela − numa rabiola perdida, numa nuvem macia ou no ninho de uma sala de aula, que aninha e convida a traçar novos voos, para novas descobertas.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *In:* STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAPARELLI, Sérgio. *111 poemas para crianças*. 33. ed. Porto Alegre: L&PM, 2025.

KUPIEC, Anne; NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A mediação cultural e o processo de humanização do homem. *Antares*: Letras e Humanidades, Caxias do Sul, RS, v. 6, n. 11, jan./jun. 2014.

LAROSSA, Jorge. *Tremores*: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NEITZEL, Adair de Aguiar; RAMOS, Flávia Brocchetto. A leitura do literário como experiência artística e estética. *In:* CARVALHO, Mario de Faria; BRACCHI, Daniela Nery; PAIVA, André Luiz dos S. (org.). *Estéticas dissidentes e educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 21-41. Disponível em https://www.pimentacultural.com/livro/esteticas-dissidentes/. Acesso em: 4 ago. 2026.

OBERG, Silvia. Como vai a poesia? *In:* CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. *Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília, Ministério da Educação, 2006.

PASSOS, Luiz Augusto. Leitura do mundo. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

RAMOS, Flávia Brocchetto; MARANGONI, Marli Cristina Tasca. Ecos da poesia no leitor mirim. *Pro-posições*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 67-92, maio/ago. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/STMY5YbGr73LBnBMVsMhpKb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 jun. 2026.

TOMELIN, Nilton Bruno; RAUSCH, Rita Buzzi. O legado de Paulo Freire ao desenvolvimento profissional docente

para uma educação decolonial: o Círculo de Cultura como possibilidade. *Práxis Educativa,* Ponta Grossa, PR, v. 16, e2116429, p. 1-17, 2021. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/pt_BR/article/view/16429/209209214268. Acesso em: 29 jun 2026.

Mariana Zulianelo[23]

Entre mitos e palavras: práticas de leitura e escrita com a mitologia grega em ambientes de educação não formal

O presente capítulo tem por objetivo apresentar, descrever e fundamentar o conjunto de oficinas desenvolvidas no âmbito do Estágio IV em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, disciplina obrigatória e componente curricular do curso de Letras da Universidade de Caxias do Sul (UCS). O estágio teve como foco a realização de oficinas em contextos de aprendizagem não formal e ocorreu no segundo semestre letivo de 2025, entre os meses de agosto e dezembro, sob a orientação das professoras doutoras Flávia Brocchetto Ramos e Luciane Todeschini Ferreira. As oficinas elaboradas foram desenvolvidas com pré-adolescentes e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências de leitura, interpretação e produção textual, considerando dificuldades recorrentes observadas nesse público, tais como limitações na compreensão leitora, fragilidades na escrita e, em alguns casos, situações de analfabetismo funcional.

A utilização de textos literários e artísticos no estágio fundamenta-se na compreensão de que o ser humano não se constitui apenas como um sujeito biológico ou de linguagem utilitária, mas como um ser simbólico e poético (Petit, 2024). A literatura, oral ou escrita, responde a uma necessidade

[23] Menstranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: mariana.zulianelo@gmail.com

antropológica fundamental, sendo uma exigência vital para a construção da subjetividade e para o equilíbrio psíquico. Em contextos de vulnerabilidade social, nos quais indivíduos são frequentemente reduzidos à condição de vítimas ou a dados estatísticos, a literatura atua como espaço de acolhimento e refúgio simbólico, possibilitando a ressignificação das experiências e a retomada da condição de sujeito. Para além de objetivos cognitivos, o trabalho com textos literários considera o sujeito em sua integralidade – sensível, emocional e corporal –, garantindo o acesso ao uso prazeroso e gratuito da linguagem. Assim, a mediação literária afirma-se como prática de humanização, resistência e cidadania, especialmente em contextos sociais marcados pela exclusão.

A escolha da mitologia grega como eixo articulador das oficinas mostrou-se especialmente pertinente, tanto por sua forte presença no imaginário contemporâneo quanto por seu potencial simbólico, narrativo e formativo. Ao mobilizar mitos conhecidos – muitas vezes já acessados pelos participantes por meio de filmes, séries, jogos e redes sociais –, buscou-se estabelecer pontes entre repertórios culturais prévios e práticas sistematizadas de leitura e escrita, promovendo experiências mais significativas e engajadoras.

Neste capítulo, apresentam-se, inicialmente, os referenciais teóricos que sustentaram a proposta, explicitando-se a concepção de leitura, escrita e literatura que orientou o desenvolvimento das oficinas, bem como a relevância pedagógica da mitologia grega. Em seguida, descrevem-se o contexto institucional em que o estágio foi realizado e o perfil do público atendido. Por fim, detalha-se o percurso das oficinas, com a apresentação das estratégias e práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas.

A leitura é compreendida, neste trabalho, como prática social e processo ativo de construção de sentidos, assumindo papel fundamental na formação crítica e cultural dos sujeitos. Trata-se de uma atividade que ultrapassa a decodificação, envolvendo a interpretação, o diálogo com diferentes vozes e a atribuição de significados às experiências e aos textos

com os quais o leitor estabelece contato. Nessa perspectiva, a produção textual configura-se como continuidade desse processo: ao escrever, o sujeito organiza ideias, posiciona-se e elabora respostas ao mundo e aos discursos que o constituem.

A literatura, como espaço privilegiado de encontro entre linguagens, valores e visões de mundo, favorece a constituição de leitores capazes de interpretar criticamente os textos. Mikhail Bakhtin (2007) destaca que o autor literário "[...] busca exercer uma influência didática sobre o leitor, suscitar uma apreciação crítica, influir êmulos e continuadores" (p. 298), sugerindo que a leitura literária convocaria o leitor a uma postura responsiva e ativa. Assim, o ato de ler implica estabelecer relações, produzir sentidos e posicionar-se diante das vozes que compõem a obra.

A perspectiva sociointeracionista de Vigotski, apresentada por Teresa Cristina Rego em *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (2001), contribui para compreender a leitura e a produção textual como práticas mediadas culturalmente. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre a partir das interações entre sujeito, linguagem e cultura, uma vez que "o desenvolvimento se dá de maneira externa para interna", por meio da internalização das experiências sociais (Vigotski *apud* Rego, 2001). Nesse sentido, a leitura e a escrita são compreendidas como práticas que ampliam capacidades simbólicas, interpretativas e comunicativas, atuando diretamente na formação do pensamento.

Além disso, a produção textual se consolida como espaço de autoria. Como afirmam Araújo *et al*. (2021, p. 1), é fundamental que o sujeito possa "[...] expressar suas ideias através dessa linguagem escrita, deixando de exercer um papel passivo, de leitor, para atuar ativamente como autor". Esse movimento evidencia que a escrita envolve não apenas domínio técnico, mas também elaboração subjetiva, posicionamento crítico e criação.

Santos e Faria (2020) reforçam essa compreensão ao enfatizar que o produtor de textos precisa considerar e compreender o destinatário, o propósito e o contexto da escrita

para adequar seu discurso às condições de comunicação. Essa compreensão reforça que leitura e produção textual são práticas situadas, que dependem de escolhas linguísticas conscientes e de uma relação crítica com a linguagem, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de competências interpretativas, comunicativas e argumentativas fundamentais para a atuação dos sujeitos nas diversas esferas sociais.

É a partir dessa compreensão ampliada da linguagem como prática social que a mitologia grega assume relevância no contexto educativo. Ocupando lugar central no patrimônio cultural e literário do Ocidente, ela se destaca não apenas pela riqueza estética de suas narrativas, como também pelo profundo valor simbólico que carrega. Joseph Campbell (1990) compreende os mitos como vias de compreensão do próprio ser humano, afirmando que "os mitos são metáforas da potencialidade espiritual do ser humano, e os mesmos poderes que animam nossa vida animam a vida do mundo" (Campbell, 1990, p. 37). Sob essa ótica, o mito não se limita a relatos de um passado distante, mas revela estruturas emocionais, existenciais e culturais que permanecem significativas na contemporaneidade.

Campbell também destaca o papel mediador dos mitos entre a experiência individual e coletiva, afirmando que a mitologia "ensina o que está por trás da literatura e das artes, ensina sobre a sua própria vida. É um assunto vasto, excitante, um alimento vital" (Campbell, 1990, p. 25). Ao aproximar mito, literatura e vida, o autor evidencia o caráter formativo dessas narrativas, que contribuem tanto para a ampliação do repertório cultural quanto para o desenvolvimento sensível e intelectual dos leitores.

Outro aspecto relevante destacado pelo autor é o potencial transformador presente nas narrativas míticas. Conforme Campbell (1990), "Os mitos estimulam a tomada de consciência da sua perfeição possível, a plenitude da sua força, a introdução de luz solar no mundo. Destruir monstros é destruir as coisas sombrias" (p. 162). Ao trabalhar simbolicamente conflitos, medos e desafios humanos, os mitos operam como

metáforas de enfrentamento e crescimento, favorecendo processos de identificação e reflexão.

A valorização do mito como componente essencial da formação humana remonta à Antiguidade. Hans Peter Gertsch (2023), ao examinar o pensamento de Platão, evidencia que, mesmo sendo o mito considerado inferior ao discurso racional no plano filosófico, mantinha função decisiva na educação e na vida pública. Isso porque, segundo o autor, o mito conta com força persuasiva e com capacidade de formar disposições éticas. Assim, para Platão, embora o mito pertença ao domínio do não verdadeiro, continua exercendo papel social relevante ao orientar a conduta dos cidadãos e fortalecer práticas virtuosas dentro da comunidade.

Nesse sentido, Gertsch (2023, p. 24) esclarece que, para Platão, "o mito é a melhor ferramenta à disposição do legislador quando se trata de lidar com os afetos das crianças e da multidão, no intuito de educar e persuadir o povo acerca da necessidade de agir de maneira justa e virtuosa". A partir dessa perspectiva, a mitologia pode ser compreendida não apenas como herança literária, mas também como instrumento de formação moral, intelectual e cultural − razão pela qual seu trabalho em contextos educativos permanece pertinente.

Essa compreensão dialoga com abordagens contemporâneas que reconhecem a presença constante do mito no imaginário social, evidenciando que a utilização da mitologia grega em contextos educativos se mostra especialmente produtiva quando articulada às práticas atuais de leitura e de produção textual, sobretudo diante das múltiplas formas pelas quais o mito circula na cultura contemporânea. Como observa Silva (2024), as narrativas míticas permeiam diferentes mídias e manifestações culturais − da literatura às produções audiovisuais, dos jogos digitais às redes sociais −, o que indica que o mito ocupa um espaço privilegiado na formação simbólica contemporânea. Desse modo, sua presença antecede, em muitas situações, o contato formal com o texto literário, configurando-se como um repertório cultural amplamente disseminado.

Essa perspectiva é fundamental para o que a autora denomina letramento mítico. Silva (2024, p. 8) argumenta que compreender esse processo significa reconhecer que o mito opera em "um contexto cada vez mais multissemiótico e multimodal", no qual signos verbais, visuais e sonoros interagem na construção de sentido. Assim, a circulação mítica demanda abordagens educativas que considerem tais práticas culturais híbridas, de modo a transformar essas referências – muitas vezes dispersas – em objetos de leitura interpretativa, crítica e criativa.

Nessa direção, o trabalho pedagógico com narrativas míticas exige uma mediação cuidadosa, sobretudo no que concerne à seleção e ao tratamento das histórias. A autora destaca a relevância de uma curadoria atenta ao contexto e às motivações do público envolvido, afirmando que é preciso escolher textos "que mais se enquadrem nas necessidades [...] bem como nas motivações pessoais" e que permitam "recomendar com diligência as histórias mais interessantes" (Silva, 2024, p. 9). Essa curadoria não apenas orienta o percurso formativo, como também atribui intencionalidade à prática educativa, potencializando o mito como instrumento de desenvolvimento de competências interpretativas e de ampliação do repertório cultural.

Quando integrado a propostas educativas, o mito deixa de figurar como uma herança distante para se constituir como recurso potente para a formação da linguagem, do pensamento simbólico e da sensibilidade estética. A mitologia, nesse sentido, não apenas oferece acesso a um patrimônio cultural compartilhado, como também dialoga com a complexidade contemporânea, contribuindo para experiências de aprendizagem mais significativas e para práticas de leitura e produção textual que favorecem a construção crítica de sentidos.

Tais pressupostos orientaram a organização das oficinas realizadas em um espaço de educação não formal voltado ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. As oficinas foram desenvolvidas em um

Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos localizado em Caxias do Sul, mantido pela Fundação de Assistência Social (FAS). A instituição atende aproximadamente 170 crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, em contraturno escolar, provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade social, organizados em grupos por faixa etária e acompanhados por educadores sociais.

O estágio foi realizado com participantes de dois grupos distintos, reunidos em um único grupo misto, abrangendo adolescentes entre 11 e 15 anos, em razão da dinâmica institucional. O grupo era heterogêneo, composto por adolescentes de escolas públicas da região. Suas trajetórias eram marcadas por carências afetivas e materiais, histórico familiar complexo, conflitos recorrentes e episódios de agressividade, que por vezes se manifestavam em tensões entre os participantes. O engajamento variou ao longo das oficinas, tanto em relação aos sujeitos quanto às atividades propostas, exigindo sensibilidade, flexibilidade e constantes ajustes metodológicos.

As oficinas receberam o título *Viagem pela Mitologia Grega: entre Mitos e Palavras* e foram realizadas entre 16 de setembro e 28 de outubro de 2025, sempre às terças-feiras, das 13h30 às 15h. Ao todo, foram desenvolvidos sete encontros, totalizando uma carga horária de 10 horas e 30 minutos. O objetivo geral das oficinas consistiu em favorecer o desenvolvimento de competências de leitura e interpretação, estimular o interesse pela leitura, ampliar o repertório cultural e promover a expressão escrita e oral dos participantes.

Com a finalidade de compreender de modo mais aprofundado o perfil do grupo, foi realizada, previamente ao planejamento das oficinas, uma atividade diagnóstica destinada a identificar o nível de dificuldade dos participantes no que se refere à interpretação de textos e à escrita, orientando, assim, a elaboração das propostas pedagógicas. A atividade consistiu na leitura de uma história em quadrinhos sobre Hércules e a Hidra de Lerna, já inserida na temática dos encontros, acompanhada de questões de compreensão leitora e de uma breve produção textual. Os resultados evidenciaram

dificuldades significativas de compreensão e interpretação e revelaram que alguns adolescentes conseguiam produzir apenas poucas palavras por escrito.

No primeiro encontro, intitulado *Os Deuses do Olimpo*, a temática central foi a apresentação do panteão olímpico. As atividades envolveram a associação entre imagens, nomes e características dos deuses, a leitura e a interpretação de textos explicativos, bem como a confecção de cartazes em grupos, elaborados a partir da relação entre atributos simbólicos e representações visuais das divindades. Também foi realizado o jogo *Quem sou eu – Deuses do Olimpo*, no qual os participantes liam a descrição de uma divindade e os demais buscavam identificar a qual deus ou deusa a caracterização se referia, favorecendo a interação, a memorização e a participação coletiva. Além disso, os participantes realizaram uma análise comparativa entre o Olimpo mítico e o Monte Olimpo real, com base em imagens contrastivas, ampliando a compreensão sobre as relações entre mito, espaço simbólico e espaço geográfico.

No segundo encontro, dedicado ao mito *A Caixa de Pandora*, a oficina iniciou-se com a observação de uma imagem da personagem associada à sua caixa, a partir da qual foram propostas reflexões sobre seus significados simbólicos. Em seguida, os participantes assistiram a um vídeo sobre Prometeu, realizaram a leitura do mito e responderam a questões de interpretação organizadas segundo o sistema quinário, com o objetivo de aprofundar a compreensão da narrativa mítica. Na sequência, foi apresentada uma pequena caixa contendo diferentes manchetes jornalísticas, relacionadas tanto a acontecimentos considerados positivos quanto negativos. As manchetes foram lidas coletivamente e analisadas pelos participantes, que identificaram nelas males e esperanças presentes no mundo contemporâneo. Como atividade de encerramento, cada participante construiu sua própria Caixa de Pandora simbólica, registrando e compartilhando reflexões pessoais acerca daquilo que compreendiam como males e esperanças observados na realidade social.

A terceira oficina teve como foco o mito *O Labirinto do Minotauro*. As atividades iniciaram com a exibição de um trecho da série *Percy Jackson e os Olimpianos*, seguida de um caça-palavras temático, a partir do qual os participantes elaboraram hipóteses sobre a narrativa com base nos termos identificados no jogo. Na sequência, realizou-se a leitura do mito e, posteriormente, os participantes leram uma história em quadrinhos do *Sítio do Picapau Amarelo* relacionada à narrativa do Minotauro e responderam a questões voltadas à compreensão do texto. A partir dessas leituras, identificaram diferenças entre adaptações contemporâneas e o mito original e elaboraram roteiros de suas próprias adaptações literárias, escolhendo protagonistas para interagir com o Minotauro.

No quarto encontro, intitulado *A Maldição da Medusa*, o trabalho concentrou-se na análise de imagens, no levantamento e na discussão de palavras associadas à personalidade da personagem e a seus significados, bem como na leitura da narrativa mítica, complementada por um trecho da série *Percy Jackson e os Olimpianos*. Os participantes compararam versões distintas do mito − a narrativa construída por terceiros, a partir do texto mítico, e a voz da própria Medusa, apresentada no trecho da série −, elaborando quadros comparativos que possibilitaram a análise da personagem tanto sob a perspectiva de vilã quanto a de vítima. Na sequência, assistiram a uma propaganda em que Medusa é representada como uma personagem inserida na modernidade, relacionaram essas interpretações a situações do cotidiano e produziram, em grupos, fichas com exemplos de contextos em que Medusa poderia aparecer em tempos contemporâneos.

A quinta oficina, *A Força de Hércules*, explorou a trajetória do herói por meio da análise de imagens, textos e vídeos relacionados aos seus doze trabalhos. Os participantes compararam a força de Hércules à do personagem Super-Homem e refletiram sobre o papel da inteligência em suas conquistas, ampliando a noção de heroísmo para além da força física. Em seguida, realizaram a leitura de breves descrições de cada um

dos trabalhos de Hércules e elaboraram soluções criativas para os desafios apresentados. Na sequência, observaram imagens que representavam as resoluções dos trabalhos na narrativa mítica e associaram essas imagens aos números correspondentes. Como atividade de encerramento, criaram o "décimo terceiro trabalho de Hércules", em forma de texto e desenho, convidando os colegas a identificar o desafio proposto.

O sexto encontro teve como foco o mito de *Aquiles e a Guerra de Troia*. A partir da observação de uma imagem, os participantes identificaram o ponto fraco do herói e compreenderam o significado da expressão "calcanhar de Aquiles". Em seguida, realizaram a leitura do mito e responderam a questões de compreensão, avançando para a reflexão sobre pontos fortes e fragilidades de temas escolhidos em grupo. Para essa atividade, foram utilizadas fichas temáticas, nas quais os grupos selecionaram assuntos como times de futebol ou super-heróis, identificando o respectivo "calcanhar de Aquiles", bem como uma possível estratégia de superação dessa fraqueza. A oficina também incluiu a leitura de um texto sobre o *Cavalo de Troia*, complementada por uma cena do filme *Troia*, com o objetivo de compreender a expressão "presente de grego". Como atividade de encerramento, os participantes produziram, por meio da escrita, um "bom presente", posteriormente reinterpretado por um colega como "presente de grego", transformando simbolicamente o que era positivo em algo negativo.

O sétimo e último encontro, intitulado *A Odisseia de Ulisses*, teve início com a comparação entre imagens do herói antes e depois dos acontecimentos narrados na Odisseia, a partir das quais os participantes registraram suas impressões em *post-its* e colaboraram na elaboração de um cartaz coletivo. Após a leitura de um texto sobre o mito, refletiram sobre o significado da palavra "odisseia", considerando os desafios enfrentados por Ulisses ao longo de sua longa jornada de retorno e as marcas deixadas por essa travessia. Na sequência, preencheram fichas técnicas de personagens

que simbolizavam os obstáculos vivenciados pelo herói, descrevendo suas características e analisando de que modo cada um representava um entrave ao seu retorno. Em outro momento, discutiu-se o reencontro de Ulisses com seu cão Argos, após a chegada a Ítaca, a partir da exibição de um vídeo, o que levou os participantes a refletirem sobre quem os reconheceria após um longo período de ausência. Como atividade de encerramento, produziram um texto guiado e uma ilustração em que expressaram como se veem no presente e como se imaginam daqui a dez anos, considerando aspectos como profissão, relações familiares e de amizade, bem como conquistas pessoais.

O desenvolvimento das oficinas evidenciou tanto os desafios quanto as potencialidades do trabalho com leitura e produção textual em contextos de vulnerabilidade social. A heterogeneidade do grupo e as demandas socioemocionais exigiram constante adaptação metodológica e permitiram a construção de vínculos e de experiências significativas. A mitologia grega, ao articular tradição cultural e linguagem simbólica, mostrou-se um eixo potente para promover práticas de leitura mais envolventes, favorecer a autoria e ampliar o repertório cultural dos participantes, reafirmando seu valor como recurso pedagógico em propostas educativas comprometidas com a formação crítica e sensível dos sujeitos.

Referências

ARAÚJO, Helen Aureliano Santos De *et al*. A importância da produção escrita na sala de aula. *VII CONEDU* - Conedu em Casa. Campina Grande, PB: Realize, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82368. Acesso em: 17 nov. 2025.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito.* São Paulo: Palas Athena, 1990. Disponível em: https://gepai.yolasite.com/

resources/joseph_campbell_%20o_poder_do_mito.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

GERTSCH, Hans Peter. A função educacional do mito no projeto político-pedagógico de Platão: mythos e paidéia nos livros II e III d'A República. *Contextura*, Belo Horizonte, v. 12, n. 19, p. 19-33, dez. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistacontextura/article/view/34230. Acesso em: 18 nov. 2025.

PETIT, Michèle. Somos quizá ante todo animales poéticos. *Conjectura*: Filosofia e Educação*,* Caxias do Sul, RS, v. 29, p. 1-25, 11 nov. 2024. Disponível em: https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/11727. Acesso em: 2 jan. 2026.

REGO, T. C. *Vygotsky*: uma perspectiva histórico-cultural da educação*.* 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SANTOS, C. G.; FARIA, E. M. B. A prática de reescrita textual: uma atividade colaborativa de escrita no 3º ano do ensino fundamental. *Calidoscópio*, v. 18, n. 1, 2020. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.181.04. Acesso em: 17 nov. 2025.

SILVA, Marco Antonio Lima da. A permanência dos mitos na educação escolar: por um letramento mítico no ensino básico. *E-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 32, p. 1-19, out. 2024. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/83740. Acesso em: 17 nov. 2025.

Parte 3

Combinando olhares sobre experiências de mediação

Aline Kerber Bruniczak[24] · Angela Cogo Fronckowiak[25]

Entre infâncias e livros: a mediação literária como experiência compartilhada na educação infantil

Introdução

Há encontros que não se anunciam... acontecem! A literatura, ao chegar nos cotidianos da Educação Infantil, não pede licença: atravessa vozes, silêncios e corpos, instaurando tempos outros dentro do espaço da escola. Não se trata somente de ler livros, mas de criar um tempo-espaço em que algo possa acontecer entre quem lê e quem escuta, entre quem narra e quem imagina, entre quem é criança e quem, sendo adulto, sente a infância que o habita. Algo que foi acontecimento estético potente quando as infâncias da professora leitora e as do escritor e do ilustrador se encontraram.

Ler com crianças, nessa perspectiva, não é conduzi-las a um destino cujos caminhos são previamente definidos. É caminhar junto. É partilhar um território sensível no qual palavras, ritmos, imagens e silêncios constroem uma experiência que não se esgota no texto. A literatura passa a existir

[24] Doutoranda em Educação pelo PPGEdu – UCS; Mestrado em Letras pelo PPGL – UNISC; Graduada em Pedagogia pela UNINTER (2017) e em Educação Física pela Universidade Luterana do Brasil. E-mail: profe.alinekb@gmail.com

[25] Doutora em Educação (2013) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), área de concentração Estudos das Infâncias, Mestra em Letras, área de concentração Teoria da Literatura (1997), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e graduada em Letras, habilitação em Português e respectivas Literaturas (1994), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: acf@unisc.br

como acontecimento: o que toca desloca, inquieta e, por isso mesmo, forma.

Quando a professora se reconhece como leitora, algo se move. Não apenas em suas práticas, mas em sua maneira de estar com as crianças. A leitura deixa de ocupar em um lugar funcional e passa a habitar o campo da experiência. Nesse sentido, a mediação literária não se limita a uma técnica ou estratégia pedagógica, mas se configura como gesto relacional, atravessado por escuta atenta, presença e acolhimento.

Pensar a mediação literária como experiência estética implica que nossa concepção também amplie a compreensão de infâncias. Para além de uma etapa da vida, a infância pode ser entendida como condição de abertura ao mundo, como força que insiste, que interroga, que se espanta e que cria. Assim, ao ler com crianças, a professora não se dirige apenas à infância delas, mas compartilha a experiência estética[26] que a obra lhe descortinou, a partir do encontro da sua infância com as do escritor e do ilustrador presentes na obra. Na medida em que a obra adentra sua sensibilidade, produz-se, então, um espaço de encontro e conversas entre infâncias. É nesse território que se inscreve este capítulo, no das reflexões teóricas inspiradas em experiências de leitura vividas em contextos de Educação Infantil.

Mediações entre livros e infâncias

Pensar mediações entre livros e infâncias é deslocar o olhar daquilo que se faz com os livros para aquilo que acontece entre sujeitos quando a literatura atravessa o cotidiano. Não se trata, portanto, de investigar práticas isoladas, nem de descrever procedimentos, mas de acompanhar movimentos, encontros e ressonâncias produzidos na relação entre professora, crianças e obras literárias.

[26] A palavra "estética" está sendo utilizada relativamente à sua raiz etimológica grega: subst. *aisthesis* (sensação, percepção ou sensibilidade) e adj. *aisthetikós* (àquele que é capaz de sentir). Ou seja, aqui compreendemos o estético como atributo da dimensão sensível, sem adentrar nas discussões filosóficas sobre o belo.

Esse estudo ancora-se em uma compreensão de literatura como experiência, entendida não como acúmulo de conteúdos, mas como acontecimento que toca, desloca e transforma. Nesse horizonte, dialoga-se com Larrosa (2021), para quem a experiência é aquilo que nos acontece, que nos modifica. A leitura literária, quando vivida, deixa de ocupar um lugar instrumental e passa a configurar-se como espaço de formação, sensibilidade e produção de sentidos.

A mediação literária, por sua vez, é compreendida como gesto relacional, atravessado por presença, escuta e disponibilidade. Com Yunes (2021), reconhece-se que não há mediação sem leitura vivida, sem percurso leitor, sem envolvimento afetivo com os textos. O mediador não é aquele que apenas apresenta livros, mas aquele que se coloca em relação com eles e, ao fazê-lo, convida outros a entrarem nestes mundos outros. Essa concepção é fortalecida pelas contribuições de Reyes (2010; 2012), ao defender a literatura como espaço de construção de mundos interiores e de elaboração simbólica da experiência humana. Ler, especialmente na infância, não se restringe à aprendizagem da língua escrita, mas envolve imaginação, memória e emoção.

Ao tratar da escuta como dimensão fundamental das práticas de leitura, Bajour (2012) chama a atenção para a necessidade de ouvir o que o outro diz, e também o que diz em silêncio, durante as experiências literárias. Essa escuta desloca a centralidade da ação docente para uma postura de atenção ao que emerge do encontro, inclusive esse encontro entre infâncias.

Falar em infâncias, no plural, implica afastar-se de compreensões restritas à idade cronológica. Em diálogo com Kohan (2003; 2007), compreendemos a infância como condição da experiência, como um modo de relação com o mundo marcado pela curiosidade, pelo espanto e pela abertura ao novo. Nessa perspectiva, a infância não se limita à etapa da vida associada às crianças, podendo atravessar também a vida adulta, (re)aparecendo e sendo (re)encontrada quando o sujeito se permite ser movido pelas experiências que vive.

No campo da Educação Infantil, essa compreensão articula-se com os estudos de Barbosa e Gobbato (2022), que concebem o trabalho docente como uma artesania: um fazer sensível, atento aos detalhes e às singularidades do cotidiano. O "como fazer" não se reduz a técnicas, mas envolve escolhas éticas, estéticas e políticas. Ainda nesse diálogo, as contribuições de Richter e Barbosa (2018) nos chamam a refletir que os saberes e conhecimentos que compõem o currículo da Educação Infantil são tecidos nas relações, nas experiências e nos encontros, e não apenas em prescrições formais.

Também as ideias de Freire (1992; 2011a; 2011b) atravessam o trabalho ao sustentar a docência como prática inacabada, dialógica e profundamente humana. A professora, assim como a criança, está em permanente processo de formação, construindo-se na relação com o mundo, com os outros e consigo mesma. Dialoga-se, ainda, com Petit (2010; 2019) e Montes (2020), que compreendem a leitura como espaço de resistência, elaboração simbólica e construção de sentidos, especialmente em contextos marcados por aceleração, fragmentação e excesso de estímulos.

Metodologicamente, esse capítulo inscreve-se no campo da pesquisa de natureza qualitativa, com inspiração narrativa e experiencial. Não se trata de um estudo experimental, nem de um levantamento de dados quantitativos, mas de uma reflexão teórica sustentada por experiências vividas em contextos de leitura literária na Educação Infantil. As experiências que o atravessam emergem do cotidiano da docência, do convívio prolongado com crianças pequenas e de vivências de leitura compartilhada. Nesse sentido, a escrita assume caráter reflexivo, ao pensarmos a partir da experiência.

O que buscamos é compreender, a partir do vivido, como a mediação literária pode constituir-se como espaço de encontro entre infâncias, e como esses encontros produzem efeitos tanto nas crianças quanto na professora. É a partir desse conjunto de referenciais e dessa postura metodológica que se organizam as reflexões que seguem.

Infâncias que se encontram

Há encontros que não se produzem por convocação, mas por disponibilidade. Acontecem quando alguém se permite estar. Estar com tempo, estar com escuta, estar com abertura, estar presente e em presença. Nas experiências de leitura compartilhada na Educação Infantil, esses encontros frequentemente se dão entre infâncias.

Quando a professora lê com crianças, algo dessa infância pode ser tocado. Não se trata de um retorno nostálgico ao passado, mas de um encontro com uma disposição: a de não saber tudo, de perguntar, de surpreender-se. A leitura literária, nesse sentido, abre-se em um espaço-tempo no qual a professora, ao acompanhar as crianças, também se deixa acompanhar por elas, sem abandonar sua condição de adulto, que mostra outras perspectivas para as palavras a cada re-leitura.

As crianças, por sua vez, aproximam-se da literatura sem exigir dela uma utilidade. Aproximam-se de corpo inteiro. Escutam com os olhos, com os gestos, com os silêncios. Reagem, antecipam, pedem de novo, repetem, recontam. Nesses movimentos, revelam-se como leitoras, mesmo antes da alfabetização convencional.

Com Reyes (2010; 2012), compreendemos que a leitura, na infância, está profundamente vinculada à construção de mundos interiores e à possibilidade de elaboração simbólica da experiência. Ler é, também, uma forma de habitar a linguagem, de encontrar palavras para o que ainda não tem nome.

Nesse cenário, a professora não ocupa apenas o lugar de quem apresenta livros. Ela se inscreve nele como alguém que compartilha uma experiência. Ao ler, ela também escuta. Escuta o texto, escuta as crianças, escuta a si mesma. A escuta, como lembra Bajour (2012), não é um gesto passivo, mas um movimento atento às entrelinhas, ao que é dito e ao que permanece suspenso. E, nesse jogo de vozes e silêncios, as infâncias se encontram. A infância da criança, viva e pulsante,

encontra a infância que persiste na professora. Não como espelhamento, mas como ressonância. Algo vibra entre.

Esses encontros não se dão sem implicações formativas. Com Freire (1992; 2011a; 2011b), reconhecemos que ensinar e aprender são movimentos indissociáveis, atravessados pela incompletude. A professora que lê com crianças aprende sobre leitura, sobre infância e sobre si mesma. Aprende porque se coloca nessa relação.

Há, nesse processo, uma dimensão de delicadeza e, ao mesmo tempo, de potência. Como aponta Petit (2010; 2019), a leitura pode constituir-se como espaço de resistência e de construção de sentido, especialmente em contextos marcados por pressa, fragmentação e excesso de estímulos, como o que temos vivido na sociedade/cotidiano atual. Ler com crianças, então, torna-se também um gesto político: sustentar tempos lentos, sustentar a atenção, sustentar o encontro.

Justamente por isso, Montes (2020) afirma que a leitura é um modo de buscar indícios e de construir sentidos. Nas experiências cotidianas, esses indícios aparecem em pequenas cenas: uma criança que antecipa um refrão, outra que ri sempre no mesmo trecho, outra que pede a mesma história "só mais uma vez". São gestos aparentemente mínimos, mas densos de significado.

A professora que se mantém atenta a esses movimentos passa a compreender que a leitura não iniciou e nem se encerra nas palavras escritas no livro. Ela se estende nos corpos, nas memórias, nas brincadeiras que surgem depois, nas palavras reinventadas. Assim, os encontros entre infâncias não são eventos extraordinários; eles acontecem no ordinário: na roda que se forma, no livro que se abre, na voz que lê, no ouvido que escuta. É, no entanto, justamente nesse ordinário que reside sua força.

Mediação literária como experiência: leitura, escuta e presença

Há mediações que se organizam como sequência de passos. E há mediações que se constroem como presença. A mediação literária é menos um procedimento e mais um acontecimento. Um acontecimento que se dá quando alguém se dispõe a estar com o texto e com o outro, sem antecipar efeitos, sem controlar sentidos, sem conduzir a um lugar previamente definido e sem, contudo, abdicar de seu lugar de mediador, que, como nos mostra Montes (2020), associa o espaço da leitura mediada à floresta a ser explorada, espaço de promessa sempre aberto, jamais redutível a uma única explicação.

Essa compreensão encontra ressonância em Larrosa (2021), que afirma ser a experiência aquilo que nos atravessa e, justamente por isso, nos transforma. A leitura literária, vivida como experiência, não se orienta por metas de desempenho, mas por encontros. Não responde à lógica da eficiência, mas à lógica da abertura. Mediar, nesse horizonte, não é explicar o texto. Não é traduzi-lo. Não é esgotá-lo. Mediar é sustentar um espaço em que o texto possa acontecer entre sujeitos.

É com tal convicção que Yunes (2021) afirma que não há mediador que antes não seja leitor. Essa afirmação desloca radicalmente a mediação de um lugar técnico para um lugar existencial. Antes de mediar leituras, a professora percorre seus próprios caminhos como leitora. Carrega memórias, marcas, afetos, esquecimentos, reencontros. É dessa história com os livros que nasce a possibilidade de convidar outros. "A mediação [...] instiga no leitor o desejo de ouvir outras vezes a mesma história (ou uma nova), de lê-la e, por vezes, de recontá-la, mobilizando a imaginação e a memória daquele que conta e daquele que ouve" (Ramos; Vasconcelos; Neitzel, 2024, p. 3). A professora-leitora-mediadora, assim, não se apresenta como especialista no texto, mas como alguém em processo. Alguém que lê com as crianças. Alguém que, ao ler, também se escuta.

A mediação, nesse sentido, é atravessada por três gestos fundantes: leitura, escuta e presença. A leitura, porque há texto, palavra, imagem, ritmo. A escuta, porque há vozes múltiplas: da obra, das crianças, da própria professora. A presença, porque nada disso se sustenta sem tempo compartilhado. Esses gestos se aproximam do que Fronckowiak e Barbosa (2021) compreendem como valor poético da vocalidade e da imaginação nas experiências de leitura desde a infância. A voz que lê não é apenas veículo de conteúdo: é corpo, é ritmo, é respiração, é convite.

Ler em voz alta não é simplesmente dar acesso ao texto. É oferecer uma experiência estética. Quando a professora lê, seu corpo inteiro lê. Quando a criança escuta, seu corpo inteiro escuta. A mediação literária, portanto, acontece na materialidade do encontro: no modo como o livro é segurado, no tom da voz, no tempo da pausa, no silêncio respeitado, na repetição acolhida.

Essa dimensão artesanal da mediação aproxima-se da noção de artesania discutida por Machado e Barbosa (2018). Mediar leitura é um fazer que se constrói no cotidiano, no detalhe, na atenção ao contexto e às singularidades. Não há receita. Há sensibilidade. Cada grupo de crianças convoca uma mediação. Cada obra convoca um modo de estar. Cada dia convoca um ritmo. Nesse cenário, a professora não apenas lê os livros; ela passa também a ler as crianças. A perceber quando uma história pede continuidade, quando pede interrupção, quando pede repetição, quando pede silêncio. A escuta, então, não é acessória. É central.

Escutar as crianças durante a leitura é reconhecer que elas não estão apenas recebendo uma história, mas produzindo sentidos. Um comentário aparentemente lateral, um riso fora de hora, um pedido insistente de "de novo" são pistas de que algo está acontecendo. A mediação literária, quando vivida como experiência, possibilita esses desvios. Possibilita que a história não siga exatamente o percurso previsto. Possibilita que a conversa surja. Possibilita que o livro seja atravessado

pela vida. Nesse sentido, mediar não é controlar o percurso da leitura, mas acompanhar seus movimentos.

Há, nesse contexto, uma implicação formativa importante: a professora que se permite viver a mediação como experiência desloca também sua relação com o próprio fazer docente. Ela deixa de ocupar exclusivamente o lugar de quem conduz e passa a habitar, também, o lugar de quem experimenta. Esse deslocamento não significa ausência de intencionalidade. Significa outro tipo de intencionalidade: menos orientada para resultados e mais orientada para encontros.

A mediação literária, assim compreendida, torna-se um espaço privilegiado de formação, para as crianças e para a professora. Forma porque toca. Forma porque desloca. Forma porque produz sentidos. É nesse horizonte que se sustenta a compreensão de que a literatura, na Educação Infantil, não é um conteúdo a ser trabalhado, mas um território a ser habitado. Um território em que leitura, escuta e presença se entrelaçam. Um território em que infâncias se encontram. Um território em que a professora se reconhece, cada vez mais, como leitora-mediadora.

Considerações finais

Este capítulo não buscou oferecer respostas. Caminhou, antes, na direção de sustentar perguntas, abrir frestas e acompanhar movimentos. Ao olhar para a literatura como mediação entre infâncias, procurou-se compreender como a leitura, quando vivida como experiência, pode constituir-se como espaço de encontro sensível entre professora e crianças.

Ao longo das reflexões, tornou-se possível afirmar que a mediação literária, na Educação Infantil, ultrapassa o campo das estratégias pedagógicas. Ela se inscreve no território das relações, com as crianças, com o texto e suas possibilidades. Nesse sentido, mediar literatura para uma professora adulta não se trata de estimular a gostar de livros, mas de criar condições para que as crianças também possam gostar,

para que elas também a encontrem mediante os encontros proporcionados.

Os diálogos estabelecidos permitiram sustentar a compreensão de que a literatura, quando compartilhada, produz deslocamentos e modos de estar com a infância. Ao ler com crianças, a professora não apenas acessa o universo infantil, mas reencontra algo da infância que habita em si. Produz-se, assim, um encontro entre infâncias no qual professora e crianças se constituem como leitores e como sujeitos sensíveis ao/no mundo.

Do mesmo modo, compreender a mediação literária como experiência de leitura, escuta e presença implica reconhecer a docência como um fazer artesanal, atravessado por escolhas éticas, estéticas e políticas. Não se trata de aplicar modelos, mas de sustentar uma postura de atenção ao que emerge no cotidiano. As reflexões aqui tecidas indicam a mediação literária como um potente espaço formativo. Para as crianças, ao ampliar suas possibilidades de imaginar, sentir e narrar. Para as professoras, ao chamá-las a permanecerem em movimento, em abertura, em diálogo com suas próprias trajetórias leitoras.

Assim, defender a literatura como mediação entre infâncias é também defender uma Educação Infantil que valoriza tempos lentos, encontros verdadeiros e experiências que tocam. Mais do que concluir, este texto pretendeu acompanhar um percurso: de uma professora que lê com crianças e, ao fazê-lo, segue aprendendo a ler a si mesma, o mundo e as infâncias que com ela caminham. Que estas reflexões possam, assim, chegar como convite: convite a habitar a literatura não como tarefa, mas como território; não como obrigação, mas como possibilidade; não como técnica, mas como experiência.

Referências

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. A complexidade do “como fazer” na educação infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesania. *Debates em Educação*, [*S. l.*], v. 14, n. Esp, p. 312-331, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEspp312-331. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12669. Acesso em: 30 jun. 2026.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Saberes e Conhecimentos que compõem o currículo de bebês e crianças pequenas. *Série-Estudos*: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, v. 23, n. 49, p. 47-65, 2018. DOI: 10.20435/serie-estudos.v23i49.1141. Disponível em: https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1141. Acesso em: 30 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Educar para ler desde a infância: o valor poético da vocalidade e da imaginação. *ETD*: Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 23, n. 1, p. 157-176, 2021. DOI: 10.20396/etd.v23i1.8656086. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8656086. Acesso em: 30 jun. 2026.

KOHAN, Walter O. *Infância, estrangeiridade e ignorância*: ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter O. *Infância:* entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. *Tremores*: Escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MACHADO, Niqueli Streck; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Redimensionando A formação de professores e o fazer docente a partir da Pedagogia da escuta. *Poiésis*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão, SC, v. 12, p. 135-153, 2018. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index

MONTES, Graciela. *Buscar Indícios, Construir Sentidos*. Trad. Cícero Oliveira. Lauro de Freitas, BA: Solisluna, 2020.

PETIT, Michèle. *A arte de ler*: ou como resistir à adversidade. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2010.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo*: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Trad. Julia Vidile. São Paulo: 34, 2019.

RAMOS, Flávia Brocchetto; VASCONCELOS, Roger Andrei de Castro; NEITZEL, Adair de Aguiar. A arte de viver e de contar histórias: experiências de professoras na Educação Básica. *Educar em Revista*, v. 40, p. e87633, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-0411.87633. Disponível em: scielo.br/j/er/a/ktg57vqXgYQGqp784qJ6VQq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 jun. 2026.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária*: leitura e literatura na primeira infância. Trad. Márcia Frazão e Ronaldo Periassu. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar*: Literatura, escrita e educação. Trad. Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

Fabiana Giovani [27]

O lobo em pele de Jano: do ato ético e estético nas relações entre a formação docente e a literatura infantil

Figura 1: Lobo na pele de Jano



Fonte: produzido por inteligência artificial.

[27] Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao Mestrado Profissional em Letras (Profoletras) e ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL). Florianópolis/SC. Vice-líder no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Língua Portuguesa (Nepalp) e do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa (Gebap). Estágio Pós-Doutoral em Letras e Cultura, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), sob a supervisão da profa Dra. Flávia Brocchetto Ramos. Email: fabiana.giovani@ufsc.br

Era uma vez um lobo e um curso de formação de professores

É quase um ritual na cidade letrada contemporânea o ato de contar e/ou ouvir histórias. O gênero conto de fadas, apesar do nascimento no campo da oralidade, foi com o decorrer do tempo registrado na escrita por diferentes autorias, procedendo a diferentes modos de contar histórias a cada versão postulada. De todas as histórias desse universo, um personagem em especial há tempo tem sido foco de meu olhar: o lobo.

Nos contos clássicos, como em "Os três porquinhos", tal personagem nos é apresentado como vilão, o que pode revelar por detrás dele um sentido implícito (quase) secreto que expressa sua realidade e o pensamento de uma época. Embora Charles Perrault (França) e Irmãos Grimm (Alemanha) sejam considerados os precursores dos contos de fadas, hoje, encontramos diferentes autorias e versões acessíveis e de conhecimento "quase" comum no universo infantil.

Jon Scieszka (1989) é um dos autores que apresenta uma releitura da narrativa clássica mencionada, intitulando-a, na tradução de Pedro Maia que circula pelo Brasil, de "A verdadeira história dos três porquinhos". Tal narrativa é contada desde o ponto de vista do lobo, que se apresenta como uma vítima de mal-entendidos e revela as suas verdadeiras intenções. Na versão de Scieszka, o lobo, de nome Alexandre T. Lobo, explica que tudo começou com um resfriado e com a necessidade de açúcar para fazer um bolo de aniversário para a sua querida e amada vovozinha. Ele se dirige às casas dos três porcos em busca do ingrediente, mas, por conta de espirros, acaba derrubando, matando e comendo dois dos três porcos. Ao final, tenta invadir a casa do último irmão e, ao ser descoberto pela mídia, é preso, argumentando que foi vítima de armação.

Ao trabalhar a disciplina Texto e Ensino[28] no Programa de Mestrado Profissional em Letras[29], pensamos ser uma

[28] Ministrada no 1º semestre de 2025 para uma turma de 14 professores mestrandos.

[29] O Profletras é um programa de Mestrado Profissional em Letras oferecido em rede nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O objetivo do programa é formar professores do ensino fundamental em língua

ótima oportunidade de resgatar a formação leitora e literária dos cursistas por meio do diálogo com a literatura infantil. Lembramos que tal formação, em nível de mestrado, tem por objetivo contribuir para a formação dos estudantes de educação básica. Nessa perspectiva, a defesa que sustenta essa escolha é a de que somente efetivos leitores formariam novos leitores.

Em uma das aulas, para trabalhar o caráter dialógico e interlocutivo da linguagem, questionei sobre quem conhecia a história "Os três porquinhos" e pedi para que os professores mestrandos recuperassem a narrativa. Após, questionei se eles conheciam o outro lado da história, ou seja, a versão contada sob a ótica do Lobo Mau. Diante das respostas negativas, fiz a leitura da história "A verdadeira história dos três porquinhos", de Jon Scieszka, traduzida por Pedro Maia. Separei a turma em dois grupos e, juntos, simulamos um tribunal, no qual cada lado defendia – apresentando argumentos – um lado da história. A princípio, a turma que ficou responsável por defender o lobo ficou um pouco desconfortável, até porque estavam argumentando contra a ideologia dominante. Construir argumentos para defender um lado da história que até o momento era o do réu − como o Lobo Mau − foi difícil. No entanto, no diálogo corrente, os argumentos a favor e contra o lobo e os porquinhos apareceram e foram cada vez mais sendo justificados.

Como mediadora, fiquei responsável por ser a juíza e decidir o grupo que melhor argumentara. Depois da escolha, pedi que os grupos trocassem de posição. Quem anteriormente havia defendido os porquinhos defenderia o lobo e vice-versa. Essa mudança causou outro desconforto, porque outros argumentos precisaram aparecer e, a essa altura, já era consenso que a opinião individual pouco importava diante da importância de defender o grupo do qual se fazia parte. Foi uma atividade muito estimulante, uma vez que foi possível observar os professores envolvidos, falando ao

portuguesa, capacitando-os a desenvolver pedagogias que promovam a proficiência em letramentos compatíveis com os nove anos de ensino fundamental.

mesmo tempo, com empolgação, ocupando a real condição de estudantes. Enfatizei com eles a importância do argumentar e da justificativa para sustentar um posicionamento. Para finalizar, solicitei que cada um escrevesse um texto de opinião, defendendo um lado da história, agora no diário reflexivo[30].

É sobre a leitura dos registros dos estudantes e na apresentação de um registro no diário que busco, nas próximas linhas, desenhar o lobo em pele de Jano, tematizando o ato ético e estético nas relações entre a formação docente e a literatura infantil. Realizo esse propósito à luz dos estudos bakhtinianos e por meio da metodologia narrativa de pesquisa. Sobre esta escolha, como dito em Giovani (2025), talvez não seja exagero dizer que o narrar − contar histórias − é uma prática ancestral, presente em todas as culturas e que dá sentido à vida, às ações e à memória coletiva. Defendo o uso dessa prática também na construção da ciência. Como reforçam Serodio e Prado,

> A narrativa como, maneira de conviver com teóricos em pé de igualdade com nossos colegas e nossos estudantes, nos coloca em uma contracorrente, que acreditamos ser forte para enfrentar a ideologia negacionista, o discurso fascista financiado e largado como um monstro, à solta entre nossos bebês, crianças, jovens e adultos/as. Sofre dentro do Brasil cada educador que sabe da força imensa das teorias do império em queda alimentado pelo imaginário de superioridade dos civilizadores-colonizadores, pelas empresas gigantes de tecnologia, etc. (Serodio; Prado, 2025, p. 14).

Proponho refletir sobre um diálogo envolvendo a narrativa, por meio dela própria. Isso porque compreendo a metodologia narrativa de pesquisa como sendo uma atividade de linguagem profícua na busca de compreensão do percurso de pesquisa que se constituiu narrando, na qual a pesquisadora introduz a atividade autoral da narradora. Nesse caldeirão quente, esperando o lobo descer pela chaminé, o leitor o conhecerá não só na pele de Jano, como também a metáfora, mostrará muitas outras faces da mesma moeda da palavra.

[30] Prática que adoto em todas as disciplinas que ministro. O estudante narra no espaço do diário, semanalmente, o que lhe passou, o que lhe aconteceu, na perspectiva de Larrosa (2002).

Literatura infantil e sua contribuição na formação – docente – humana

Diante do vivido com os professores em formação, destaca-se, como efeito da dinâmica pedagógica, o papel fundamental que a literatura acabou adquirindo no processo constitutivo dos vínculos interativos instituídos entre todos os envolvidos. À frente do movimento determinado da leitura literária em sala, retomo e reforço a afirmação de Soares (2011) ao defender que a escolarização da literatura infantil é inevitável, uma vez que é da essência da escola – instituição de saberes escolares – que se constituam conhecimentos e práticas culturais pela didatização e/ou pedagogização. No entanto, é importante ressalvar que a autora se filia à ideia de uma escolarização adequada da literatura como aquela que conduz eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se almeja formar. Cotejando com as palavras de Candido,

> a literatura como um bem cultural com toda sua potência imagética, simbólica e emocional é imprescindível para os processos de humanização, pois que, além de dar novos tons aos nossos olhares sobre o mundo, estimula "o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Candido, 2004, p. 180).

Indo um pouco além, na direção das palavras de Soares (2011), esta, fazendo coro ao questionamento de Carlos Drummond de Andrade, nos idos da década de 1940, reforça que não nos cabe discutir se a literatura infantil seria uma literatura *destinada* a crianças ou uma literatura que *interessa* a crianças[31]. Como a grande mestra brasileira da educação, faço uso de sua reflexão apoiada nas palavras do poeta:

> O gênero "literatura infantil" tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do

[31] Grifos dados pela autora em seu texto original.

> adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (Soares, 2011, p. 18).

Inevitavelmente, nos aponta Soares, o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil no Brasil acompanha o andamento do desenvolvimento da educação escolar. O resguardo da autora, em sua marcada posição, referencia estudos indicativos de que, a partir da década de 1970, "o livro infantil se tornou uma leitura que, mais do que simples divertimento, é um fecundo instrumento de formação humana, ética, estética, política etc." (Soares, 2011, p. 19).

Na mesma direção, Maria (2011) chama a atenção para o fato de sermos herdeiros de um país que ainda não conseguiu alfabetizar integralmente o seu povo, de modo que muitas crianças "começam a patinar, sem sair do lugar"[32] ainda no período dedicado à alfabetização. Nas edições da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*[33] há apontamentos contundentes de que a leitura ainda é opção de lazer de uma pequena parcela de brasileiros. Por isso, é compreensível que tenhamos um expressivo contingente de analfabetos funcionais e de pessoas sem acesso aos livros. Desse modo, compactuamos com a autora a defesa de que

> as histórias são providenciais na formação da estrutura emocional de crianças e adultos e [de] que a fantasia tem papel importante na vida do ser humano: simbolicamente, somos confrontados com nossos medos e dificuldades mais íntimos; exercitamos nossa relação com o outro e vivenciamos a precariedade inerente ao ser humano; enfrentamos, na ficção, o inexorável, os riscos, as perdas, a morte; as histórias nos ensinam que a vida continua. Isso nos fortalece para enfrentar o real (Maria, 2011, p. 72).

[32] Palavras da autora.
[33] Disponível em: https//www.prolivro.org.br

É por isso que faço coro à defesa de Maria (2011) ao afirmar que é função da escola − e da formação de professores, acrescento −, em qualquer nível em que haja criança, aluno, estudante, criar um Brasil literário em que todos tenham direito à leitura prazerosa e enriquecedora, uma vez que livros e leitura são absolutamente imprescindíveis ao exercício da cidadania com vistas à humanização, assim como também o são professores que leem histórias.

Ao levar a literatura para a formação dos professores e provocar o diálogo por meio da atividade dialógica sobre as diferentes versões da história dos porquinhos e do Lobo Mau, especialmente sobre a distinta condição do lobo, de protagonista, em cada uma delas, foi uma forma de provocação para processos de humanização que, no caso, alinhada à defesa de Antonio Candido (2004), mobilizou o enunciado do autor sobre o fato de que a literatura estimularia refinamento dos processos de humanização a partir de singularidades e de valores trazidos pelos professores envolvidos.

Há outra defesa fundamental que aqui deve ser reforçada: a indissociabilidade entre língua e literatura no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Para compreender a minha defesa, saliento que pensar na aula de linguagem, no vigor do século XXI, implica assumir a importância do texto como ponto de partida e como ponto de chegada do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a relação indissociável entre língua e literatura nas aulas de linguagem que defendo investe em uma educação crítica e transformadora do modelo de sociedade que a sustenta. A linguagem, aqui entendida, não é automática, não é mero estoque de palavras (ou regras), mas é intencional, é um modo de usá-las no acontecimento (Volóchinov, 2017). Nega-se a tendência cotidiana de fixação de sentidos e abre-se a possibilidade de se perceber, além de uma significação conceitual das palavras, uma significação existencial, que não se traduz pela palavra, mas a habita, sendo inseparável dela, abrindo novas dimensões à experiência humana (Giovani; Camargos, 2024).

O ato ético e estético dos professores mestrandos e um lobo na pele de Jano

Na mesma floresta do lobo – e dos porcos –, há anos encontro-me envolvida com os estudos de Bakhtin e seu Círculo de estudos. É recorrente que tal grupo defende uma perspectiva dialógica de linguagem. Daí, já afirmo que a imagem de Jano bifronte, o deus romano de duas faces – uma voltada para o passado e outra para o futuro –, é muito mobilizada para compreender aspectos centrais da reflexão do Círculo, o que envolve o sujeito, a linguagem, o ato e o tempo.

Miotello e Moura (2014) abrem brilhantemente sua obra apresentando duas epígrafes que refratam importantes compreensões sobre a arquitetônica bakhtiniana: i) A identidade é uma armadilha; ii) O eu é uma concessão. Isso significa considerar que a identidade é uma cadeia, uma prisão inescapável, se for construída a partir do próprio sujeito. Sob esse enfoque, o lobo nem teria chances de mostrar outra face que não fosse a má. O que pode libertar um sujeito dessa ótica é o olhar do outro, do seu ato responsável. Nas palavras dos autores,

> Nos dias contemporâneos uma nova forma de conceber o Eu vai se impondo, e agora não mais como construtor, mas como *constructo*. Pensar o eu como *constructo* não joga fora a questão da identidade, mas ela não é mais vista como ponto de partida. O ponto de partida é o construtor, e esse é o Outro. Um eu que é pensado é um eu que tem sua existência concedida pelo outro. Logo a questão que se impõe não é mais a questão da *Identidade*, mas é a questão da *Alteridade*. Eu sou pensado, logo eu existo, e penso! (Miotello; Moura, 2014, p. 191).

A alteridade, então, funda o sujeito. No ato entre um eu e um outro, os seus horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos pelos dois, não coincidem. Por isso, Bakhtin (1997, p. 43) afirma que "quando estamos nos olhando, dois mundos se refletem nos nossos olhos". Isso significa compreender que para o autor existem dois mundos e eles são absolutamente incomunicáveis, ainda que ambos nos perpassam como seres humanos: o mundo da vida (ético) e o

mundo da cultura (estético). Como duas faces de uma mesma moeda, torna-se impossível o isolamento entre os mundos ético e estético.

Bakhtin (2010) estabelece que cultura e vida, conteúdo e processo, particular e geral, agir concreto dos sujeitos e reflexão sobre esse ato não são dicotomias, uma vez que se interconstituem dialogicamente. Desse modo, produção estética depende da vivência ética, ou seja, uma não existe sem a outra. Na reflexão dos mestrandos, os professores em formação, após conhecerem as duas versões do lobo nas histórias "Os três porquinhos" e "A verdadeira história dos três porquinhos", trazem as suas contrapalavras embebidas, entre presente e passado, de valorações em processo. Vejamos as palavras de H.:

Nessa disputa entre o lobo e os três porquinhos, considerei dar uma chance à versão do lobo, afinal, como ele mesmo argumenta, sua perspectiva raramente é ouvida. Contudo, ao analisar sua narrativa, a maneira pela qual ele constrói sua defesa me pareceu insustentável. Embora seja da natureza de um lobo comer porcos, o personagem tenta pintar suas ações como acidentais e quase relutantes. Ele alega ter comido o primeiro porco porque este já estava morto, evitando o desperdício. No entanto, sua ação subsequente – ir à casa do irmão do falecido, não para dar a notícia, mas para pedir açúcar – mina a credibilidade dessa suposta boa intenção ou respeito. O padrão se repete com o segundo porco. Finalmente, ele se dirige à casa do terceiro porco, que acabara de perder dois irmãos, novamente não por condolência, mas por um interesse pessoal (o açúcar).

A sequência de ações do lobo contradiz a imagem de vítima das circunstâncias que ele tenta projetar. Se ele queria se defender, talvez uma abordagem mais honesta, assumindo sua natureza predatória, fosse mais convincente. Não se trata de julgar o lobo por ser lobo, mas de questionar a verossimilhança e a honestidade da sua narrativa específica. Por outro lado, a ausência de uma narrativa em primeira pessoa dos porquinhos (a história tradicional é contada por um narrador observador) também nos impede de conhecer plenamente suas motivações ou caráter, deixando espaço para questionamentos sobre eles também.

Frequentemente, penso que "escolher um lado" ou saber no que acredito não é um processo automático ou natural. Sobre alguns assuntos, tenho opiniões bem estabelecidas, mas, em muitas situações, a tomada de posição parece ser exatamente o que fizemos na atividade: uma escolha discursiva. A obrigatoriedade de construir uma defesa, seja para o lobo ou para os porquinhos, tanto na aula quanto agora, independentemente de uma convicção interna absoluta, tornou essa ideia muito concreta. O exercício não foi apenas sobre argumentar, mas sobre experienciar como as posições são construídas e defendidas na interação, reforçando a compreensão de que nosso próprio posicionamento é, em grande medida, ativamente construído por meio dessas escolhas discursivas.

Fonte: Diário de H., em Abril de 2025, propriedade da autora.

A defesa de H. evidencia uma rede interpretativa, marcando − além da sua − outras vozes de enunciadores presentes no texto literário em debate. Seria ingênuo presumir a rede dialógica, ora em perspectiva, em figuração interpretativa com face unidirecional, linearmente concebida. Há nela um efeito multifacetado, nem sempre destrinçado sob a batuta do ambiente sem conflito de pontos de vista. O que me indicia a pensar a escrita de H. como um Jano bifronte, elemento da cultura romana, que figura o olhar em direções distintas (velho e novo; entrada e saída etc.), porém, é certo, em elo, em unidade. Estamos, portanto, diante do mesmo e do diferente

apreciados de um lugar, único. Caso que suscita discussão entre singular e universal, mundo da vida e da cultura, mundo experimentado pela ação e mundo representado no discurso. O lobo, que era somente mau, é, agora também, bom, e isso se marca discursivamente, pelas escolhas de palavras valoradas.

É possível observar, no posicionamento de H., como dois mundos tão distintos, como é caso da vida vivida e da cultura, foram postos em relação, exatamente como as duas faces do deus romano, na unidade objetiva de um domínio da cultura e da singularidade irrepetível da vida que se vive. Como diz Bakhtin:

> O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral. Somente assim se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida (Bakhtin, 2010, p. 43-44).

A reflexão de H. sinaliza a importância da interação, do processo para firmar as suas certezas – provisórias por natureza. Isso confirma que o caminho da floresta não é linear e vai sendo descoberto à medida que se caminha. Como afirma também o autor russo, aqui não há nenhum livre arbítrio e, portanto, nenhuma autoridade: todo o sistema está aberto, se você quiser (Bakhtin, 2010, p. 75).

E foram felizes para (quase) sempre...

A interação com literatura infantil foi um importante portal para mobilizar a constituição de sujeitos professores em formação continuada na disciplina Texto e Ensino, do programa Profletras. Na indissociabilidade entre língua e literatura, o lobo – mau, na maioria dos julgamentos – teve a sua outra face desnudada.

Por meio do registro da professora mestranda H., foi possível acompanhar o seu processo de sistematizações no mundo da cultura sobre o acontecimento do mundo da vida, ao trazer o seu julgamento acerca do lobo em pele de Jano bifronte: com as suas duas faces, a boa e a má. Tal posicionamento endossa os estudos bakhtinianos ao mostrar que o humano é capaz de dialogar com os dois mundos – ético e estético –, ainda que a linha divisória entre eles seja tênue.

Opto por encerrar o presente estudo com a projeção de um porvir em que todos foram felizes (quase) para sempre. O senão deve-se ao fato de que nos encontramos diante do mesmo e do diferente apreciados de um lugar, único. Caso que suscita discussão entre singular e universal, mundo da vida e da cultura, mundo experimentado pela ação e mundo representado no discurso e metaforizado pelo deus romano cujo retrato finda a minha escrita.

Figura 2: Jano bifronte



Fonte: Ritos de Ilación.

Referências

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 2004.

GIOVANI, F. (org.). *NarrAtividades nas formações inicial (PIBID Letras Português) e continuada (PROFLETRAS)*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2025.

GIOVANI, F. (org.). *O texto na alfabetização*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

GIOVANI, F.; CAMARGOS, M. L. João Wanderley Geraldi: o pesquisador linguista, professor formador e singular leitor brasileiro de Bakhtin. *Revista Educação e Linguagens*, [*S. l.*], v. 13, p. 434-449, 2024.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002.

MARIA, L. Eduquemos para a leitura e as crianças aprenderão a ler "sozinhas". *In*: ZACCUR, E. (org.). *Alfabetização e Letramento*: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovelle, 2011.

MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. (org.). *A alteridade como lugar da incompletude*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2014.

SCIESZKA, J. *A verdadeira história dos três porquinhos*. Trad. Pedro Maia. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1989.

SERODIO, L.; PRADO, G. T. V. Algumas palavras antes... *In*: GIOVANI, F. (org.). *NarrAtividades nas formações inicial (PIBID Letras Português) e continuada (PROFLETRAS)*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

SOARES, M. A escolarização da leitura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M.

Z. V. (org.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo. São Paulo: 34, 2017.

Marília Forgearini Nunes[34]

Leitura e compreensão de livros de imagem: princípios para a mediação

Este texto retoma a pesquisa realizada entre 2010 e 2013 e acolhe movimentos investigativos mais recentes, congregando a leitura de livro de imagem a reflexões sobre o desenvolvimento da compreensão leitora. Tais reflexões são elaboradas a partir de um livro de imagem de literatura infantil, entendendo que a leitura dessa literatura em livros de imagem tem como princípio básico a consciência sobre como a textualidade visual se constitui. Esse princípio se desdobra em outros que se voltam a ações mediadoras intencionais que instigam comportamentos leitores (um exercício metacognitivo) (Nunes, 2024) para que o texto lido possa ser compreendido.

Para isso, assume-se como referencial teórico a semiótica discursiva e seu desdobramento, a semiótica visual, cujos conceitos e explicações sobre como a pressuposição recíproca entre dois planos, conteúdo e expressão, definem a imagem como texto a partir do qual sentidos se produzem em decorrência de uma leitura que é tanto imanente ao texto quanto relacionada ao contexto de cada pessoa que com este texto se encontra no ato da leitura. Isso reforça o papel polissêmico da literatura que, mesmo em textos exclusivamente visuais, convida quem lê a interagir com uma estrutura narrativa que

[34] Licenciada em Letras, com habilitação nas línguas portuguesa e inglesa e respectivas literaturas pela Universidade de Santa Maria (UFSM); Mestre em Letras pela Universidade de Santa Cruz (UNISC, PPGL) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, PPGEDU). E-mail: mariliaforginunes@gmail.com

é aberta aos sentidos da leitura e não limitada a um único sentido para todas as leituras.

Essa abertura à significação que caracteriza o texto depende de uma ação leitora atenta e perspicaz, exercendo o papel produtor de sentido, agindo estrategicamente frente ao que vê, o que não é mera identificação e reconhecimento de elementos de expressão ou de figurativização. Exemplifica-se esse modo de agir leitor a partir de um livro de imagem que apoia a discussão a qual este texto se propõe sobre como ler e mediar a leitura da textualidade visual.

O texto organiza-se em três partes. Primeiro, explicita-se o que se entende por leitura do livro de imagem, entrelaçando conceitos sobre como o texto visual produz sentido e sobre compreensão leitora. Em seguida, retoma-se uma leitura analítica do livro de imagem "A menina e o tambor" (Junqueira, 2009), que se fez presente na pesquisa de tese de 2013 e em publicação na *Revista Graphos*, em 2020. Por fim, delimitam-se princípios que apoiam o desenvolvimento de uma experiência de leitura mediada.

Leitura do livro de imagem: textualidade visual e compreensão leitora

Livro de imagem (denominação que prefiro, utilizando a preposição que demarca a relevância da imagem como texto) é uma publicação na qual a textualidade apresenta-se exclusiva ou predominantemente por meio da linguagem visual. Outras pesquisadoras, que serão citadas a seguir, utilizam a denominação livro-imagem, porém, independentemente da denominação diferente para identificar o mesmo objeto, o que importa é que as imagens nesse tipo de publicação são produzidas com elementos de expressão singulares, compondo uma narrativa que se apresenta desde a capa e ao longo do virar das páginas.

Para Belmiro (2014, n. p.), o livro-imagem é "uma narrativa visual, que aproxima duas condições básicas para sua realização: a dimensão temporal (sequência linear das imagens)

e a dimensão espacial (a lógica de organização espacial dos elementos que compõem as imagens)". No contexto da discussão que se apresenta, destaco dessa definição o fato de que essa composição narrativa, que privilegia a imagem, demanda de quem lê cuidado com os elementos de expressão não somente em relação às figuras que são vistas, mas principalmente aos formantes que as configuram e que ocupam o espaço da página atraindo o leitor: formas, cores, linhas. Assim, a imagem (isto é, tudo o que se vê diante dos olhos de quem encontra com o livro) assume sua função discursiva de maneira mais saliente, não ignorando sua função estética, a partir das técnicas de criação, porém exigindo de quem lê estar alerta ao que vê sobre a página como um todo, não apenas de modo pontual (figuras ou elementos de expressão). Essa percepção é o que torna o leitor capaz de perceber como se costura a sequência linear no virar de páginas e qual é a lógica visual implicada nos elementos plásticos que configuram o conteúdo sobre o que é lido.

Esse interesse zeloso do leitor, que não se contenta em olhar, mas passa a vê-lo, torna a leitura do livro de imagem algo que não é simples nem natural, pois demanda também mediação para que seja aprendida conforme cada texto. Federizzi (2024) explica que as narrativas visuais no livro-imagem (conforme denominado por ela) podem ser caracterizadas conforme sua estrutura e a maneira como convocam quem as lê. Para a pesquisadora (que também é artista-ilustradora-autora de literatura infantil, inclusive de livros de imagem), o livro pode apresentar narrativas simples, isto é, uma história com poucas páginas, facilmente compreensível e, por vezes, incluir até mesmo um final moralizante, ou ele apresenta uma narrativa complexa com mais elementos visuais, isto é, "não se limita a uma imagem ou cena por página, há várias camadas de significação que resultam em muitas leituras possíveis" (Federizzi, 2024, p. 102).

Independentemente de ser uma estrutura narrativa simples ou complexa, entendo que a leitura do livro de imagem é enriquecida quando quem lê conhece a linguagem visual,

seu funcionamento e estratégias de leitura que possibilitem elaborar sentidos, pois:

> A experiência de ler esse livro pode ser algo apenas inteligível e racional, num exercício de olhar e identificar respostas ou pode ser também uma vivência sensível de olhar, que não se reduz ao visto ou ao reconhecido, mas busca compreender como o sentido do que é olhado se torna possível (Nunes, 2013, p. 60).

Em termos teóricos, o livro de imagem, portanto, busca alguém que o leia assumindo a pressuposição recíproca entre conteúdo e expressão que se fortalece na costura do texto e no seu processo de significação, como explicado por Floch (2001), a partir da perspectiva de leitura da semiótica visual. Tal entendimento está na base teórica deste texto, considerando a explicação geral da semiótica discursiva sobre como ocorre a produção de sentido como fato interno ao texto e, ao mesmo tempo, dependente da leitura em si, pois além da produção interessa também a apreensão dos sentidos (Barros, 2005), que depende de cada leitura e, portanto, de cada leitor. A pressuposição entre conteúdo e expressão é denominada semiose, revelando a função semiótica presente em todo texto (que sempre apresenta um caminho aberto à significação que lhe é inerente). Com base nisso, ao lermos, somos capazes de compreender o que o texto diz (plano do conteúdo) e como diz (plano da expressão), elaborando sentidos a partir da sua semiose, que poderá ser mais simples ou mais complexa.

As imagens, como todo texto, se oferecem ao sentido de quem as lê, não trazem sentidos apenas prontos ou restritos a uma única leitura, sempre dependem de quem generosamente se volta ao texto, como caracteriza Manguel (1997, p. 207). Essa generosidade precisará ser maior ou menor conforme a pressuposição entre o plano da expressão e o do conteúdo acontece, pois, conforme explica Floch (2001), há linguagens simbólicas nas quais os dois planos estão em conformidade total, como ocorre em narrativas visuais mais simples em que a leitura se efetiva com base predominantemente na

identificação de figuras ou com uma narrativa de sentido restrito; há linguagens semióticas, nas quais não há conformidade entre a expressão e o conteúdo, deixando à leitura e aos leitores um amplo espaço de significação; e há linguagens semissimbólicas, nas quais a conformidade ocorre internamente ao texto em que elementos de expressão e conteúdos discursivos oferecem relações possíveis aos leitores, deixando brechas para a significação. O livro de imagem, que é foco das reflexões neste estudo, apresenta uma narrativa valendo-se do semissimbolismo da literatura como linguagem que deixa brechas ao leitor e à sua capacidade de significar ao ler.

A perspectiva semissimbólica demonstra que para ler não basta perceber cores, formas, linhas, isto é, o sensível da expressão ou a delimitação de temas, isto é, o inteligível: a construção do sentido passa por ambos. Em um texto imagético que se vale da linguagem semissimbólica, por exemplo, o uso de uma cor não nos conduz a um significado único. É o modo como os formantes cromáticos se apresentam em relação às demais categorias da expressão e seus formantes o que possibilita a correlação com uma categoria do conteúdo. No livro de imagem que será analisado a seguir, a composição cromática associada às linhas e formas que compõem as figuras, bem como a ocupação do espaço das cenas apresentadas ao longo das páginas, são elementos de expressão importantes na constituição do conteúdo discursivo, isto é, da significação que decorre da leitura da narrativa apresentada. Em outro texto, essa composição cromática poderá convidar a outros sentidos.

A atenção a esses aspectos, como venho reiterando, não decorre apenas do olhar às imagens; mas desde a capa, sendo também vislumbrados ao passar das páginas. A leitura que é abordada demanda um comportamento leitor que se desenvolve por meio de mediação intencional, apoiando o desenvolvimento de uma pessoa que lê como sujeito ativo, conforme explicam Alliende e Condemarín (2005), como leitor que sabe do seu papel ao interferir significativamente

naquilo que lê, estabelecendo relações entre o texto lido e os conhecimentos prévios de quem lê.

Diante do texto, quem lê elabora sentidos, perscrutando o que o texto oferece a ser visto, com atenção, observando o que se repete, contrastando, conservando na memória o que poderá ser relevante logo a seguir, na próxima página. Esse comportamento leitor depende de uma interação mediada por alguém mais experiente. Trata-se de oferecer apoio intencional para que esse modo de agir se torne automático e consciente, demonstrando mudança de perspectiva frente ao texto, do olhar ao ver/ler, com a atenção associada a todas as ações que apoiam a reunião das informações presentes no texto. Essa intencionalidade diz respeito a apresentar o livro de imagem aos leitores de uma maneira que instigue a sua reciprocidade por meio da receptividade e do envolvimento no processo de aprendizagem, conforme definida por Mentis (2002) ao explicar o que é, de acordo com Reuven Feuertein, uma Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Tal Experiência diz respeito a um envolvimento por meio de diálogo mediado que é planejado para aguçar as necessárias funções cognitivas, por exemplo: foco, conservação, comparação, pensamento lógico e hipotético, percebendo consequências e relações, bem como organização para uma leitura que sabe manejar diferentes informações simultaneamente. Quem promove a leitura considerando-a como EAM "busca transformar o estado do funcionamento cognitivo do indivíduo receptor, incitando-o a uma exploração diferenciada" (Gomes, 2002, p. 77), isto é, quer auxiliar leitores a apreender o mundo (e suas leituras) de modo diferente, pois as operações mentais podem ser alteradas ou impulsionadas, como consequência da modificação ou da ativação de funções cognitivas que (talvez) inexistam no sujeito ou ainda não tenham sido instigadas suficientemente.

A leitura do livro de imagem, então, exige: 1) o entendimento de que se está diante de um texto visual com relações semânticas e sintáticas a serem compreendidas, não se restringindo a mera identificação de figuras (embora haja

livros de imagem que se restrinjam a essa leitura baseada no exercício da identificação); 2) um movimento mediador intencional de um leitor mais experiente que compreende o texto visual e instiga outros leitores a alcançarem essa compreensão por meio de uma experiência de aprendizagem mediada voltada à leitura do livro de imagem. Essa leitura inicia na escolha de um livro de imagem com narrativa instigante. Esse livro precisa ser lido de maneira analítica, com atenção à reciprocidade entre expressão e conteúdo, para que o diálogo mediado apoie os leitores mediados a descobrirem essa relação recíproca.

Apresento a seguir uma leitura analítica de uma narrativa visual cuja história foi idealizada por Heloísa Junqueira e cujas as imagens foram concebidas por Mariângela Haddad.

A menina e o tambor, livro de imagem: processos de significação

O livro de imagem selecionado para este estudo conta a história de uma menina que se percebe ser muito alegre, mas que, no virar das páginas, se depara com pessoas tristes ao seu redor. De várias maneiras, ela passa a tentar transmitir alegria às pessoas à sua volta. Ela, porém, se frustra e quase se deixa levar pela tristeza. No entanto, ao recolher-se, já com certa tristeza, em meio ao silêncio do seu quarto, ela ouve a batida do seu coração e percebe a semelhança do som produzido por seu corpo com o de um tambor (Figura 1). Essa semelhança a faz ter uma ideia para contagiar o coração das pessoas a fim de que elas se sintam felizes: usando seu tambor, ela invade a cidade batucando e influenciando positivamente as pessoas com o som alegre de seu instrumento.

Figura 1: A batida do coração que traz a alegria de volta



Fonte: Arquivo pessoal (Nunes, 2026).

A história, narrada somente por imagens, tem como personagem principal uma menina que se vê diante de um desafio e age para superá-lo. Os espaços, onde as ações acontecem, são o quarto da menina e as ruas por onde ela circula e convive com as outras pessoas. O tempo não é cronologicamente determinado, compreende o período do desenrolar dos fatos, em que a menina percebe o problema − a tristeza e a preocupação que atingem as pessoas à sua volta − reflete sobre ele, o que quase a conduz também à tristeza, mas, enfim, alcança a solução.

Os elementos narrativos sucintamente apresentados fazem parte do plano de conteúdo no qual identificamos efeitos de sentido que se deflagram, inicialmente, pela oposição de ideias que se sobrepõem ao longo da história, de modo que uma recebe uma qualificação eufórica e um valor positivo (o que se almeja) e a outra é qualificada como disfórica e com valor negativo (o que se quer superar). Na narrativa em questão, a ideia eufórica e positiva é a alegria, enquanto a tristeza assume papel disfórico e negativo.

A alegria que se lê na figura da menina, actante central da narrativa, contrasta diretamente com a tristeza que caracteriza a figura das pessoas pelas quais ela passa ou vê nas ruas. A oposição dos vocábulos */alegria/* versus */tristeza/*, ou */vivacidade/* versus */apatia/* revela a base semântica dessa história. É em torno dessas ideias que a narrativa é construída. A menina se apresenta caminhando tranquilamente e assobiando, quando percebe a tristeza das pessoas.

É a partir dessa percepção que a menina começa a agir buscando reverter a tristeza/apatia em um estado de alegria/vivacidade. Para isso, ela tenta fazer graça, usando um nariz de palhaço, menciona algo sobre o sol, oferece flores para os adultos e doces para as crianças, entre outras tentativas. No entanto, nada parece funcionar, a tristeza continua prevalecendo e, inclusive, quase contagia a menina, que começa a entristecer-se.

A mudança passa a acontecer quando a menina ouve seu coração e, com isso, tem uma ideia. Esse desenrolar de fatos é apresentado em sequência: primeiro, com a menina baixando a cabeça e retraindo-se corporalmente. Em seguida, a figura do coração na cor vermelha contrasta com a camiseta amarela da garota, e signos verbais, "tum, tum, tum", indicam a sonoridade das batidas. Por fim, para indicar que ela teve uma ideia, o foco se concentra no rosto da menina, que aparece em close, sorrindo, e é mostrado um balão, como se ela repetisse para si o som das batidas do coração. Em seguida, outro balão, com pontos de exclamação, destaca sua alegria recuperada. A sonoridade figurativizada pelos signos verbais "tum, tum, tum" acompanha toda a sequência de imagens. A menina corre, então, para casa em busca de seu tambor. A ideia é contagiar as pessoas com o som da batida do instrumento, uma batida como a do coração, um som que poderá fazer as pessoas lembrarem que estão vivas e, a partir disso, fazer com que sintam alegria.

A menina em seu estado de alegria, em oposição às pessoas tristes, mas que são contagiadas pelo som do instrumento; a batida do tambor; tudo isso em associação auxilia

na composição figurativa da temática discursiva: o fato de que a alegria é algo que pode estar dentro de nós, algo que pode se revelar pelo simples fato de estarmos vivos, com nosso coração batendo, em pleno funcionamento, e em interação com outras pessoas.

É a partir da figurativização desse discurso narrativo que temos acesso aos elementos sensíveis do plano de expressão. O modo com que essas figuras são apresentadas ao longo das páginas, isto é, organizadas no espaço da página, nos permite ter uma visão privilegiada de toda a história. Quem lê se torna espectador e cúmplice da menina, que encara o leitor, procurando apoio em seu momento de quase tristeza, e que também consegue encontrar uma solução para alterar o humor das pessoas à sua volta.

Acompanhamos, nas duplas de páginas, uma sequência de cenas que nos mostram as ações da menina. Temos acesso a detalhes relevantes do que se passa ou uma visão panorâmica da cena, podendo acompanhar a reação de todos os que dela participam. Observamos tudo e todos, somos, no que diz respeito a esse ato de observar, parceiros da menina, que, como já vimos, busca apoio no nosso olhar leitor, uma vez que ele funciona também como ancoragem na realidade, tornando verossímil aquilo que é narrado.

Esse mesmo olhar privilegiado é capaz de perceber a alternância nas formas e linhas das figuras dos sujeitos da ação em sua transformação da tristeza apática na alegria vivaz. O uso das formas se dá de maneira diferente no que diz respeito à apresentação dos rostos e da postura corporal dos personagens. Linhas retas e formas pequenas figurativizam a tristeza nos rostos; enquanto linhas curvas, ascendentes e formas grandes, com bocas escancaradas em amplos sorrisos e corpos dançantes, traduzem a alegria na cena seguinte. O reforço dessa oposição − de uma tristeza marcante que depois, graças à ação da menina, é transformada em alegria − é marcado também pelo modo com que a cor é utilizada.

A cor, como explica Oliveira (2008, p. 5) é "um dos elementos constitutivos da imagem narrativa que possui o maior

poder emotivo e evocativo". Nas imagens do livro analisado, percebemos um contraste entre cores vivas, para destacar a alegre personagem, e tons pastéis, na apresentação das pessoas tristes que estão próximas a ela. Essa diferenciação, no desenrolar da narrativa, evidencia o estado inicial das pessoas tristes e preocupadas, que influenciam até mesmo o ambiente que ocupam, tudo representado por cores mais claras – em contraste com a menina que, desde o início, surge com cores intensas, as quais ressaltam sua alegria.

A constituição plástica dessa obra, portanto, não pode ser ignorada no processo de produção de sentido. O entrelaçamento de formas e de cores e o modo com que o espaço da página é tomado auxiliam na identificação de possíveis efeitos de sentido que reforçam o conteúdo discursivo dessa narrativa. Para que esses efeitos se efetivem, há uma ação leitora que precisa ser aprendida por meio da mediação de uma pessoa leitora experiente em instigar o ver a partir dos princípios que se delimitam a seguir.

Princípios de uma ação mediadora para a leitura de livros de imagem

Atuar na mediação da leitura de imagens que estão em um livro de imagem é um agir planejado e intencional aberto à experiência de significação que é promovida. Este estudo foi produzido com o objetivo de apresentar ideias, associando teoria e prática de análise do texto literário, defendendo a importância de uma ação mediadora que educa o olhar para ver o texto e para elaborar sentidos. Para que a leitura de livro de imagem aconteça de maneira sensível, isto é, compreensiva, o encontro com o texto a ser lido não é um mero ato de olhar o que o livro contém. A leitura defendida ao longo dos argumentos teóricos e da análise descrita baseia-se em alguns princípios (Nunes, 2013) que sustentam a ação mediadora para a leitura de livro de imagem buscando a compreensão do que se lê.

Primeiro princípio: o livro de imagem não é apenas uma narrativa imagética cuja leitura se efetiva na identificação de figuras ou de elementos estruturantes da narrativa (tempo, espaço, personagens, conflito e resolução, por exemplo). Esse é, sem dúvida, um fazer essencial à leitura; no entanto, esse é um comportamento leitor que tanto pode resultar em uma leitura restrita quanto pode dificultar a compreensão, pois não se atém a estabelecer relações entre o que se identifica, comparando, contrastando, memorizando ou descartando a informação para seguir adiante na leitura, e tampouco percebe relações de causa e consequência, tão relevantes na estrutura narrativa. Essa maneira de ler se detém apenas no conteúdo (ou somente em sua temática), considerando muito pouco ou nada sobre como ele se apresenta a quem lê e sem observar com atenção os elementos de expressão das imagens que permitem que elas toquem visualmente o leitor.

A relevância de considerar expressão e conteúdo leva ao *segundo princípio*: ler a imagem é compreender o que o texto diz e como diz; ou seja, a imagem é constituída de conteúdo e expressão. A leitura passa a ser definida como a compreensão de como os elementos sensíveis da expressão (cores, formas, ocupação do espaço) relacionam-se com os aspectos inteligíveis do conteúdo (as ideias fundamentais, a organização das ações em espaços e tempos determinados, a tematização). Assumir essa definição torna a leitura de imagem uma ação complexa porque demanda de quem lê ir e vir pelas páginas para compor e recompor a relação entre expressão e conteúdo, dando atenção simultânea a cores, formas, linhas e ocupação do espaço, de maneira isolada e coletiva, uma vez que, ao longo das páginas, estão presentes personagens que atuam em um tempo e em espaços determinados. A complexidade dessa leitura é percebida quando, diante do texto, é essencial saber como lidar com tudo isso ao mesmo tempo para que os sentidos se realizem. E isso não acontece de modo natural, há que se promover um contato com o texto instigando habilidades para o desenvolvimento desse saber.

O *terceiro princípio* diz respeito ao diálogo como instrumento de mediação que apoia o desenvolvimento das habilidades de leitura que promovem esse saber para viver a complexidade da leitura de imagem. Esse princípio baseia-se no conceito de mediação como fazer que delineia, por meio de questionamentos e apontamentos sobre o que se lê, um "caminho que auxilia o leitor ainda pouco maduro a apropriar-se do texto de modo mais competente" (Nunes, 2007, p. 99). Perguntas e destaques sobre o texto, a partir de uma conversa que instiga a (re)leitura, são responsabilidade dessa mediação que permite a alternância de papéis, deixa os leitores à vontade para se expressarem, não tem pressa e, principalmente, compreende que mediar não é conduzir, mas auxiliar.

Esse auxílio, que é intencional (porque no contexto escolar é planejado) e depende da reciprocidade dos leitores, ocorre a partir de uma experiência de leitura mediada perpassada por diferentes modos de ser e agir que possibilitam a produção de sentido (Nunes, 2014). O *quarto princípio* diz respeito ao entendimento de que a pessoa que assume o papel de mediadora age com base na segurança de um planejamento, porém, entendendo que esse plano depende também de ações estratégicas, pois ler literatura é abrir-se aos sentidos que ocorrem no encontro com o texto. Tais estratégias instigam, atraindo os leitores mediados ao texto, seduzindo e provocando-os a ler as imagens, acreditando na capacidade sensível que é compartilhada por quem se coloca frente ao texto e que pode ser desenvolvida. Porque a mediação de leitura é um encontro no qual, mesmo havendo uma pessoa mediadora que dá início ao diálogo sobre o que se lê, todas as pessoas estão agindo sensivelmente, abertas ao sentido e às ideias, permitindo e possibilitando alternância de vozes nesse encontro entre texto e leitores.

No entanto, isso tudo poderá levar a um caminho que perde seu rumo caso a imagem seja lida ignorando a reciprocidade entre expressão e conteúdo, conforme estabelece o segundo princípio. Daí a importância do diálogo que parte

do texto e que, portanto, apoia o leitor a expressar o que lê a partir de habilidades que não se restringem a identificar, nomear ou localizar. A mediação da leitura de um livro de imagem é oportunidade de desenvolvimento da compreensão leitora, pois instiga quem lê a observar o texto, exercendo seu papel de produtor de sentido, entrelaçando o que lê no texto com as experiências que tem, percebendo como elabora sentidos a partir do que foi lido e de quem é como leitor.

Referências

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura*: teoria, avaliação e desenvolvimento. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.

BELMIRO, C. A. Livro de imagens. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. F. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). *Glossário Ceale*: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG; CEALE, 2014. Disponível em: https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens. Acesso em: 20 fev. 2026.

FEDERIZZI, G. *Afinando o olhar*: cinco edições de um livro-imagem, leituras e mediações sensíveis. 2024. 261f. Dissertação (Mestrado em educação) − Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2024. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/280706. Acesso em: 20 fev. 2026.

FLOCH, J. M. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas*. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2001.

GOMES, C. M. A. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JUNQUEIRA, S. *A menina e o tambor*. Ilustrações de Mariângela Haddad. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MENTIS, M (org.). *Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Senac, 2002.

NUNES, M. F. *A leitura de narrativas infantis verbo-visuais*: interação do leitor com a palavra e a visualidade por meio da mediação. 2007. 281 f. Dissertação (Mestrado em Letras) − Programa de Pós-graduação em Letras, Faculdade de Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Santa Cruz do Sul, RS, 2007. Disponível em: http://hdl.handle.net/11624/1099. Acesso em: 20 fev. 2026.

NUNES, M. F. *Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental*: letramento visual, interação e sentido. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) − Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/87978. Acesso em: 20 fev. 2026.

NUNES, M. F. O "pulo do gato" e a mediação em arte: possibilidades de interação. *Revista GEARTE*, [*S. l.*], v. 1, n. 3, 2014. DOI: 10.22456/2357-9854.52611. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52611. Acesso em: 20 fev. 2026.

NUNES, M. F. Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem *Revista Graphos*, João Pessoa, v. 22, n. 2, 2020. UFPB/PPGL, p.182-198. Disponível em: https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2020v22n2.52292. Acesso em: 20 fev. 2026.

NUNES, M. F. Ler e compreender o texto literário: ensino, mediação sensível e letramento literário. *Língu@ Nostr@,* [*S. l.*], v. 12, n. 2, p. 148-165, 2024. DOI: 10.22481/lnostra.v12i2.15752. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/lnostra/article/view/16757. Acesso em: 22 fev. 2026.

OLIVEIRA, R. *Pelos Jardins Boboli*: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

Marli Cristina Tasca Marangoni[35]

Hoje estou velha como quero ficar: na flor do envelhecer, uma experiência de ler juntas

"Trégua
Hoje estou velha como quero ficar.
Sem nenhuma estridência.
Dei os desejos todos por memória
e rasa xícara de chá."
(Adélia Prado, 1991, p.39)

A experiência de leitura pode oferecer-se como possibilidade de resistência em contextos adversos, ajudando a viver, como defende Petit (2009, p. 147). É da mesma antropóloga o questionamento: "Quais são, com efeito, os textos que ajudam a viver em tempos difíceis?". Somando-nos à tentativa de resposta empreendida por Petit, acreditamos que tais textos são os que se apresentam por meio da palavra organizada artisticamente, os textos literários, aqueles que promovem experiências estéticas. Acreditamos também que, entre os tempos difíceis, encontra-se o período de envelhecimento. Embora a velhice tenda a ser compreendida como um período de declínio, entendemos que o envelhecer acompanhe o ser humano desde o nascimento, podendo trazer oportunidades de desenvolvimento e desafios associados à perda. Quando

[35] Graduação em Letras, mestrado em Letras e Cultura Regional e doutorado em Letras pela Universidade de Caxias do Sul, com estudo voltado à leitura de poesia. Realizou estágio pós-doutoral em Educação (UCS, 2024). E-mail: marli.ctasca@gmail.com

se trata do envelhecimento feminino, as dificuldades podem acentuar-se, associando-se ao abandono e à solidão.

Nesse contexto, em que a cultura ao nosso redor nos encaminha a lutar contra a velhice, quem quer envelhecer? De que modo estaremos "velhos como queremos ficar"? Na epígrafe que inicia o texto, o sujeito deseja envelhecer sem "afetação", sem barulho, de modo calmo e equilibrado; dar os desejos por memória, isto é, talvez, tomar o futuro como passado, o incerto como certo, dar por feito o por fazer. A xícara servida está cheia, mas não transborda; e o conteúdo é chá, bebida associada ao relaxamento e à introspecção. Nesses elementos, lê-se novamente o equilíbrio e a ponderação, que convergem para uma ideia de velhice.

Então, que lugar pode ocupar um espaço de leitura partilhada no processo de envelhecer? Desse questionamento ocupa-se o presente texto, ao voltar-se às *Amigas das Letras*, coletivo constituído, atualmente, de 13 mulheres que se encontram semanalmente, no município de Farroupilha, para cultivar a leitura literária, associada ao diálogo e a outras vivências culturais. Em outro momento, já nos ocupamos dessa experiência, com o objetivo de investigar a leitura como possibilidade de ressignificar a realidade externa e interna (Bohm e Marangoni, 2011). Nesse estudo anterior, ler em círculo revelou-se um momento de nutrição, um exercício solidário e intersubjetivo de renovação da prática de leitura, ao propor aos interlocutores novos diálogos e possibilidades de ler e viver.

Ao longo de mais de 15 anos, em meio a trocas de nome e de ambiente, à saída de alguns membros e ao ingresso de outros, o grupo manteve o propósito de encontrar-se na leitura e por meio dela, dividindo vivências e inquietações. A partir da experiência de mediação como leitora-guia desse grupo, o presente estudo discute o lugar da leitura no viver de mulheres idosas, como espaço de encontro, provocação e aprendizagem, enfim, como espaço que se coloca como uma "trégua" (tomando o dizer da poeta Adélia Prado) do dia a dia prosaico.

Neste capítulo, vamos compartilhar alguns elementos que particularizam a dinâmica desse grupo de leitura e que, a nosso ver, convergem para sua continuidade e amadurecimento. Essa discussão será entremeada por breves relatos de experiências de leitura vivenciadas no grupo e por registros das leitoras, aqui apresentadas por meio de vocativos alusivos a nomes de flores, na tentativa de elucidar como o ato de ler conjugado coletivamente potencializa sentidos e efeitos, alargando o viver.

A maravilha dá de três cores

Dois vocativos
A maravilha dá de três cores:
branca, lilás e amarela,
seu outro nome é bonina.
Eu sou de três jeitos:
alegre, triste e mofina,
meu outro nome eu não sei.
Ó mistério profundo!
Ó amor!
(Adélia Prado; 1991, p.149)

Se a maravilha dá de três cores e tem dois nomes, a diversidade também caracteriza o grupo das leitoras: hoje aposentadas, em sua maioria foram professoras (de anos iniciais do Ensino Fundamental, de Português e de Biologia), mas também há quem tenha trabalhado no comércio, no banco, como agricultoras e como donas de casa. Com idades entre 65 e 89 anos, suas diferentes experiências e trajetórias vão criando aberturas de sentido em meio às linhas lidas, pois o vivido matiza o lido e, nas interações, as vivências e entendimentos tendem a se mesclar. As leituras assumem, pois, muitos vocativos, dirigem-se à multiplicidade que compõe o grupo e cada uma das leitoras, em suas idiossincrasias: somos todas de muitos jeitos.

Com o correr das vivências, ao longo dos anos, fomos nos acompanhando, percebendo as nossas transformações no tempo, as perdas e os ganhos. Aos poucos, as componentes do grupo foram assumindo especialidades: uma das leitoras toma para si a tarefa de registrar em fotos a vida do grupo

e de publicá-las nas redes sociais, mantendo as lembranças acesas; há quem sempre chega com flores pequenas nas mãos; há alguém responsável por organizar visitas culturais e atividades fora da biblioteca que se enlaçam às leituras; há leitoras que trazem seus achados escritos para dividir com o grupo; há aquelas que escrevem (e, às vezes, publicam em livros ou jornais) resenhas, poemas, pequenas narrativas ou textos reflexivos e trazem para lermos em conjunto; há alguém que traz piadas, histórias que nos fazem rir e também nos emocionam; há quem costuma discordar da opinião geral; há quem se comove com frequência, umedecendo as páginas mais duras; há quem sempre traz o café e quem sempre traz o chá; há aquelas que ingressaram como leitoras de prosa e, agora, não apenas apreciam, mas escrevem e presenteiam poesia; há quem já cultivava o prazer de ler e quem foi se descobrindo leitor, descobrindo seu gosto, ousando experimentar estranhezas na leitura e constituindo um repertório.

Nesse território de intimidade e coletividade, "a leitura se mostra paradoxal, permitindo ao mesmo tempo uma escapada solitária e encontros" (Petit, 2009, p. 80). Por isso, a diversidade de matizes, formas e perfumes que compõem o nosso grupo será aqui representada por meio de nomes de flores, os quais identificam as leitoras e suas idiossincrasias. A figura 1 ilustra a organização habitual do grupo, durante os encontros de leitura, na Biblioteca do SESI Farroupilha.

Figura 1: As Amigas das Letras



Fonte: Acervo pessoal.

Para leitoras tão diversas e plurais, quais leituras privilegiar? A curiosidade, o interesse e as sugestões do grupo, a exploração de um tema específico, de um autor, de um gênero... enfim, muitos são os percursos possíveis, e todos podem se desdobrar. Por exemplo, quando lemos *A borboleta preta*, Capítulo XXXI de "Memórias Póstumas de Brás Cubas" (1992), de Machado de Assis, a discussão feita pelo grupo aprofundou reflexões sobre o preconceito, a exclusão social de quem não se encaixa em certos padrões e o racismo estrutural da sociedade, a partir do entendimento da narrativa como representação do humano, ali revelado em sua arrogância e em suas relações opressivas de poder.

A partir dessa leitura, criamos uma teia semântica centralizada pela palavra "borboleta", na qual foram mapeados sentidos associados a esse vocábulo. Após, em grupos, foram lidos poemas de Vinicius de Moraes, Manoel de Barros, Cecília Meireles e Olavo Bilac que tematizam a borboleta, e discutidas as perspectivas adotadas, recursos linguísticos empregados para gerar poeticidade e efeitos suscitados na leitura, em cada poema. Por fim, as leitoras foram convidadas a escrever sobre uma borboleta, de cor diversa, sorteada ao acaso. O poema a seguir foi elaborado por *Jasmin*:

Procura-se uma borboleta cor-de-rosa
Recebi uma borboleta cor-de-rosa e pensei:
Não temas ao criar um poema,
A arte está em toda parte.
Jorge Luis Borges quis a rosa profunda,
Eu lia mas não entendia o que Umberto Eco
queria com a Rosa da melancolia.
Pixinguinha explicou:
Ela é divina e graciosa, a Rosa, estátua majestosa.

Cantele então definiu o "mal do século" como uma borboleta azul,

A cura, ela chama de borboleta amarela.

E a borboleta cor de rosa será invenção?

Rosa é mística, flor, nome, cor.

Desconheço a borboleta,

Só vi preta, laranja, branquinha, violeta.

Talvez a cor de rosa tenha perecido entre o amor de Romeu e Julieta.

A produção ilustra, na proposta intertextual, um pouco da diversidade de leituras que pauta o fluir dos encontros. Ilustra também um movimento dialógico entre os textos mobilizados e entre a autora e seus interlocutores. De fato, quando lemos juntas, praticamos o ler "levantando a cabeça", estabelecendo relações entre as unidades do texto, entre o dentro e o fora do texto, entre o que está no texto e o que está em nós, e depois, de volta à página, em idas e vindas que vão dando sentido à leitura, ampliando-a e "costurando-a" ao viver. Por isso, nos acontece de "interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações" (Barthes, 2004, p. 26). Trata-se, pois, de um exercício de leitura que busca estreitar a relação com o texto e, ao mesmo tempo, subvertê-lo, extrapolá-lo.

Dos clássicos aos modernos, passando por diferentes gêneros, autores conhecidos e populares, ou nunca antes lidos, vão abrindo possibilidades de (re)conhecimento e oportunidades de estranhamento, seja pelos usos inovadores da linguagem, seja pela abordagem proposta ao tema, seja ainda pela composição singular. Ampliar perspectivas, enriquecer o repertório, conhecer melhor determinado assunto, cultura, linguagem, gênero do discurso, conhecer-se melhor... são vivências concretizadas no seguir das leituras, até descobrirmos nossos outros nomes e do quê, afinal de contas, somos feitas.

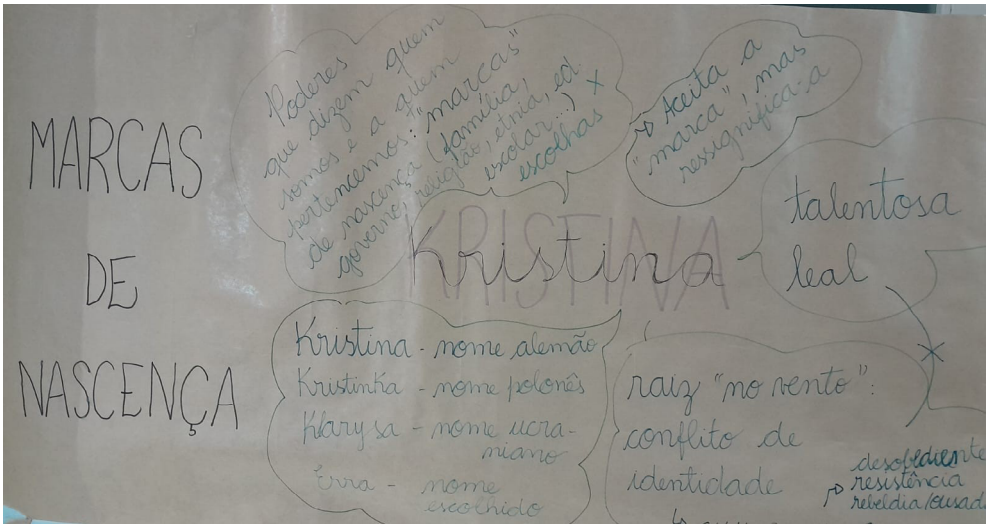
> Não temos proteção para o que foi vivido
> Avós
> Minha mão tem manchas,
> pintas marrons como ovinho de codorna.
> [...]
> Não temos proteção para o que foi vivido,
> insônias, esperas de trem, de notícias,
> pessoas que se atrasaram sem aviso,
> desgosto pela comida esfriando na mesa posta.
> Contra todo artifício, nosso olhar nos revela.
> Não perturbe inocentes, pois não há perdas
> e, tal qual o novo,
> o velho também é mistério. (Adélia Prado, 2014, p. 31)

Talvez sejamos feitos sobretudo de memórias. E, se não temos "proteção para o que foi vivido", a leitura nos faculta a possibilidade de "reencantar" o mundo, como sugere Petit (2009), oferecendo-se como ato de resistência. Pela extensão de seu tempo vivido, as mulheres velhas podem medir as "insônias, esperas de trem, de notícias, / pessoas que se atrasaram sem aviso,/ desgosto pela comida esfriando na mesa posta". A pele traz os mapas dos territórios por onde andamos, em suas manchas, rugas, cicatrizes. Porém, "tal qual o novo, / o velho também é mistério": revisitar o vivido traz suas surpresas.

Quando lemos "Marcas de nascença", de Nancy Huston (2008), registramos as marcas que nos constituem, as herdadas e as adquiridas no viver. O romance compõe uma estrutura narrativa que "anda para trás", acompanhando quatro gerações de uma mesma família. Do primeiro narrador, um menino californiano do início do século XXI, a narração passa ao pai do garoto, ainda menino; à sua avó, também criança, e à bisavó, então uma menina alemã dos anos 1940. Os narradores são ligados por uma marca de nascença hereditária que representa não apenas os laços sanguíneos, mas, simbolicamente, todo um conjunto de crenças e visões de mundo que, ao nascer, recebemos como legado. Em relações identitárias complexas e conflituosas, por exemplo, a última das narradoras do romance adotou vários nomes ao longo de seu percurso.

Na ocasião, ao longo da leitura realizada coletivamente, o grupo refletiu sobre as influências do contexto familiar na própria história, as referências sociais e culturais que nos constituíram, aquelas de que nos orgulhamos e aquelas contra as quais lutamos, os conflitos entre o individual e o coletivo e os desafios diante do projeto familiar. Cada capítulo foi sendo sumarizado, a partir das discussões do grupo, resultando em um painel, construído do fim para o começo, em ordem cronológica, da geração mais antiga (quando algumas marcas tiveram origem) para a atual. As figuras 2 e 3 contemplam, respectivamente, o painel elaborado coletivamente, durante a leitura de "Marcas de nascença", e o momento de leitura de uma resenha sobre a mesma obra, de autoria de Hibisco, e publicada em jornal local.

Figura 2: Painel elaborado coletivamente sobre a obra "Marcas de nascença"



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 3: Leitura da resenha “Qual sua marca de nascença?”, de autoria de *Hibisco*



Fonte: Acervo pessoal.

Relações entre a narrativa e a história pessoal mobilizaram nas leitoras problematizações sobre a constituição identitária, incluindo traços “inventados” que assumimos como nossos. Dar um nome a si mesmo, dar um nome às nossas marcas de nascença: “Qual é seu nome?” “Quem é você?”. O nome é o primeiro presente que recebemos e sinaliza nosso ingresso na comunidade humana. A partir dos versos de Roseana Murray, em “Receita de dizer o nome” (1999, p. 14), as leitoras (re) apresentaram-se a partir do nome recebido, das lutas e das transformações pessoais. Nomes de santas, nomes curtos, nomes em desuso, nomes estranhos, nomes herdados foram ressignificados e partilhados, em novas receitas de dizer o próprio nome.

> Receita de dizer o nome
> dizer o nome como se diz uma semente
> uma pedra
> um pedaço de sol
> dizer o nome como se diz um arco-íris
> um temporal
> uma ilha de água luz e coral
> (Murray, 1999, p. 14).

Em outro momento, por ocasião das comemorações em torno dos 150 anos da Imigração Italiana no RS, o grupo foi convidado a ler *O caso do Martelo* (2001), de José Clemente

Pozenato (autor regional, falecido em 2024). Publicada em 1985, a obra consiste em uma novela policial que focaliza a investigação de um crime cometido em uma cidade interiorana do Rio Grande do Sul formada por uma pequena comunidade italiana. Seguindo os passos do detetive Pasúbio, as leitoras identificaram-se com o cenário e com as descrições do espaço natural e das práticas culturais; formularam hipóteses sobre o caso e o assassino; e surpreenderam-se com a linguagem encontrada.

Entre os "achados" de beleza na construção linguística, por exemplo, foi destacada a relação entre as pessoas da comunidade rural que constitui o cenário da investigação e o vinho ali produzido, próximos em sua aspereza, além de expressões em *talian,* língua da imigração italiana que, para a maioria das leitoras, representa um laço afetivo com a história familiar. Para seguir uma trilha de leituras, tomando o fio dessa língua e do contexto cultural que serviu de cenário para a novela lida, lemos o breve capítulo "Braure in fameia", da obra *Construtores de história 8* (2024), escrito em *talian.* A leitura aconteceu durante a visita ao Vale dos Vinhedos, em Bento Gonçalves, onde conhecemos a Capela Nossa Senhora das Neves, construída com vinho (Figura 4), e o Ponto de Cultura e Memória local, espaços que remetem à cultura da imigração italiana na região.

Figura 4: Visita à Capela Nossa Senhora das Neves



Fonte: Acervo pessoal.

A partir dessa leitura e da visita realizada, as leitoras foram provocadas a participar de uma "Coleção de memórias", registrando uma "boa" história vivida na infância, para nos fazer rir, para nos fazer pensar, para nos sensibilizar. Os escritos a seguir, algumas peças dessa Coleção, falam de momentos marcantes ou de vivências fundantes, que têm relevância na constituição identitária das mulheres leitoras e que se conectam à ambiência das leituras desenvolvidas, no contexto da cultura dos antepassados. Falam de um tempo que passou, de espaços e práticas que subsistem apenas nas paredes da memória.

Algumas [famílias] tinham poucos filhos, como a minha. Eu, filha única, aprendi com meus pais a preparar os alimentos, cuidados com a casa, além da lida na roça. Plantar, lavrar, ajudar no sulfatar e no colher foram memórias que construíram um grande aprendizado [...] − Lavanda.

Eu tive a primeira boneca, que era de pano, mas tinha a cabecinha de louça, presente da madrinha, eu amava aquela boneca. Eu tinha um irmãozinho com uns quatro anos, ele tinha como principal brinquedo uma carteira, que chamavam na época de "bocó", porque era presa na cintura dos homens. Um dia, brincando, brigamos, e ele pegou minha boneca e quebrou a cabeça, e eu peguei a carteira dele e rasguei. Os dois chorando e sem brinquedo... − Estrelícia

Eu perdi minha mãe com 3 anos de idade. Sempre fui trabalhar com meu pai na roça e com 13 anos comecei a trabalhar na fábrica de calçados. Estudei pouco, porque não tinha condições − Girassol.

Quando eu tinha seis, sete anos, eu ficava bastante na casa de minha avó paterna Metilde. Quando ela ia visitar as filhas em Caxias, almoçávamos às onze horas e íamos para a ferroviária, que era perto, para pegar o trem ao meio-dia. Eu lembro de muitos detalhes... do trem, da roupa que vestíamos, da emoção de viajar de trem e do carinho de minha avó. Me sentia muito feliz e importante − Amor-perfeito.

Meu avô paterno foi preso por falar em italiano. Como não sabia falar em português, foi liberado. Lembro que me dava vinho de laranja, feito por ele, escondido. Numa dessas vezes, passei mal pela bebedeira − Dália.

Aos oito anos de vida, passei por momentos muito tristes. Perdi uma irmã de 24 anos. Ela, recém casada, veio passar um fim de semana em nossa casa, pois estava morando em Montenegro. Teve uma infecção urinária e, com uma febre muito alta, foi levada para o Hospital Cibelli, onde foi medicada com antibiótico à

base de penicilina. Teve um choque anafilático e morreu – Margarida.

Minha memória arteira de pequena foi que meu pai tinha uma caixa de bombinhas, o porquê eu não sei, guardada no porão da casa. Uma tarde, a curiosidade foi despertada. Fui em busca da caixa. Abri. Tinha um fósforo na mão. E adivinhem. Acendi. De repente, surgiu um foguetório. Mais barulhento, impossível. Muita fumaça. Logo, procurei um lugar para me esconder do fogo ou do castigo – Violeta.

[Sinto] Não ter aprendido italiano com avós e os pais. Falavam entre si e nunca lembraram de nos ensinar, conversar conosco, deixar a gente participar das conversas... – Rosa.

Meu pai e minha mãe compravam porco já engordado para matar e dele fazer carne, banha, linguiça, morcilla, torresmo. [...] A carne, só para lembrar, era conservada em panelas de ferro esmaltado, dentro da banha. As tarefas, os afazeres desse ritual, duravam de dois a três dias. Para nós, crianças, eu e meu irmão gêmeo [...], era um fim de semana de festa – Hibisco.

Nos dias que antecediam o Natal, irmãos menores, três, talvez quatro, tínhamos que deixar o pátio em ordem. [...] Durante a tarefa de limpeza, de quando em quando, "choviam" balas. Eram balas que o Papai Noel jogava para nos presentear. E vinham caídas do céu... Pulávamos de alegria e contentamento. E... seguia a tarefa.... E... mais balas – Lírio.

Sou de uma geração que viveu comunitariamente. A escola e a igreja eram instituições que agregavam as pessoas, cidade e interior eram um só. Lembro com carinho que nos fins de semana o pai nos colocava dentro do seu automóvel "opala" e lá íamos almoçar e passar o domingo em Bento, Porto Alegre ou em Farroupilha. Meus pais pouco saíam em casal – suas atividades eram sempre junto aos filhos, namorados, família dos namorados – gente e mais gente: "*Tutti insieme*" – Jasmin.

"Contra todo artifício, nosso olhar nos revela." (Prado, 2014, p. 31). Quem somos, no final das contas, emerge das nossas narrativas sobre quem somos. Afinal, como disse Galeano (2005, p. 16), "se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é". Os relatos exemplificam de que modo as leitoras lidaram com as "marcas" de vivências inaugurais e das que o tempo lhes foi deixando. Se há saudosismo nos depoimentos, há também uma perspectiva crítica trazida pelo distanciamento. Se há dor em certas lembranças, há também medo do esquecimento.

Nesse sentido, a leitura nos favorece não apenas para revisitar as memórias, mas para revesti-las de outros sentidos, transformá-las. Afinal, há mistério e surpresa no velho, como disse Adélia Prado. Então, do que desejamos fazer memória? O que não queremos esquecer? Algumas respostas das leitoras a esses questionamentos são: *as origens, a infância, a mãe, o pai, os filhos; a minha vida, o passado, a infância; as pessoas que eu amo; uma coisa que eu aprendi e gostei de aprender: que a gente sozinho não é nada; a minha irmã, que não vejo há 11 anos; a capacidade de aprender.* A família, a coletividade e o aprender comparecem como elementos que dão sentido ao viver e, portanto, não podem ser esquecidos. Assim, também pelo desejo de seguir aprendendo e crescendo, pelo desejo de não se esquecer de si e dos outros, mesmo em meio a dificuldades e períodos de afastamento (como foi o período pandêmico), o grupo tem se sustentado na leitura.

Mesmo rosa sequíssima e seu perfume de pó, quero o que desse modo é doce

> Velhice
> é um modo de sentir frio que me assalta
> e uma certa acidez.
> O modo de um cachorro enrodilhar-se
> quando a casa se apaga e as pessoas se deitam.
> [...]
> Mesmo rosa sequíssima e seu perfume de pó,
> quero o que desse modo é doce,
> o que de mim diga: assim é.
> Pra eu parar de temer e posar pra um retrato,
> *ganhar uma poesia em pergaminho.*
> (Adélia Prado, 1991, p. 29)

Como envelhecer aprendendo, amando, sentindo, vivendo? De que maneira inventar um modo doce, possível, coerente e generoso de ser velho, nos nossos tempos? No grupo das Amigas das Letras, escolhemos a leitura como um desses modos de envelhecer. E, se fomos aprendendo um jeito de envelhecer, também fomos aprendendo modos de ler, umas com as outras. Ler com vagar, com o olho na linguagem, na construção, para não perder os achados do caminho, ler o que não está escrito, ler também a nós mesmas, ao nosso mundo e à nossa história enquanto lemos o papel. Ler, enfim, sob a provocação de Barthes (2004), "levantando a cabeça".

Aceitar leituras estranhas, colocar-se diante do texto com disponibilidade e criticidade, refinar o filtro da literariedade e ler junto, apoiando essa leitura nas vivências nossas e alheias, são atitudes que têm amparado os movimentos de leitura vividos no grupo. Entre as últimas leituras empreendidas, acolhemos alguns desafios, que nos trouxeram Shakespeare, Clarice Lispector, Caio Fernando Abreu, Virginia Woolf, e com eles alargamos nossa visão de mundo e nosso saber ler. Com frequência, as leitoras manifestam que ler juntas lhes possibilita arriscar-se a ler o que não leriam (ou não significariam com tal amplitude) sozinhas.

A experiência deste grupo de leitura abriga um despertar para universos e sentidos que não estavam acessíveis anteriormente, em vivências que triangulam entre envelhecer, ler e viver, atravessadas pelo humano e pelo feminino. Estamos (ficando) velhas como queremos ficar, desabrochando entre páginas e livros, parando de temer (a velhice, o passado, a morte, a vida), posando para retratos, ganhando poesias... Assim é.

Referências

ANTONINI, Claudia de Ávila; DORNELES, Marilene Bisatto (org.). *Construtores de história 8*: famílias italianas do Brasil. Porto Alegre: EST Edições, 2024.

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 18. ed. São Paulo: Ática, 1992.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOHM, Verônica; MARANGONI, Marli Cristina Tasca. Círculo de Leitura: ressignificando experiências. *Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 143-157, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.22456/2316-2171.16567. Acesso em 4 jan. 2026.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2005.

HUSTON, Nancy. *Marcas de nascença*. 3. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

MURRAY, Roseana. *Receitas de olhar*. Ilustrações Elvira Vigna. 3. ed. São Paulo: FTD, 1999.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade.* Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2009.

POZENATO, José Clemente. *O Caso do Martelo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

PRADO, Adélia. *Toda poesia.* São Paulo: Siciliano, 1991.

PRADO, Adélia. *Miserere*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Simone Viapiana[36]

A mediação sensível do texto literário em português como língua de acolhimento: repercussões da leitura do primeiro capítulo de *Véspera*, de Carla Madeira

"Estava em guerra. Queria outra vida."
(Madeira, 2022).

Somos humanos. Somos persistentes. Somos resilientes. Somos contraditórios. Estamos sempre em busca de algo melhor para viver. Assim, nesse fluxo situam-se os estudantes-migrantes. A partida de seus países de origem, seja por razões econômicas, sociais, religiosas, bélicas, laborais etc., é unificada por um sentimento em comum: a dor de deixar familiares, amigos, lugares e vivências. Esse fenômeno crescente transforma tanto quem acolhe quanto quem é acolhido.

Essa transformação ocorre também no contexto de ensino de língua de acolhimento, pois estão envolvidos nele os estudantes (acolhidos) e o professor (quem acolhe). Mas o que significa de fato *acolher*? O termo é amplo: abrange o abrigar, o aceitar, o reconhecer a alteridade, o escutar e o dialogar. Muito se tem escutado e lido sobre o acolhimento nas aulas, no contexto de ensino para migrantes, mas como

[36] Graduada em Letras – português e espanhol; mestre e doutoranda em educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: sviapian@ucs.br

realmente acolhemos? De acordo com Grosso (2010, p. 74), o estudante-migrante

> aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo [...] para uma plena cidadania democrática.

Embora a autora indique a urgência das necessidades do contexto e da sobrevivência, cabe tensionar esse conceito: será que é suficiente o ensino da língua para a comunicação imediata? Quando estamos em outro país, conhecendo pouco da língua e da cultura, como nos sentimos acolhidos? Imagine que você não escolheu sair de sua área de conforto (comunica-se, conta com rede de apoio: familiares e amigos, cultura e costumes), mas foi obrigado a deslocar-se para manter a sua sobrevivência e, muitas vezes, a de seus familiares. Como você gostaria de ser acolhido em um ambiente em que mais pessoas partilham das mesmas experiências? Nós gostaríamos de ser ouvidos e ouvir os outros; de poder expressar o que sentimos e conhecer o que os outros sentem para saber que não estamos tão sozinhos. E de sentir-nos reconhecidos pelo que somos, pela nossa essência, e não pelo que veem em nós. Se a língua de acolhimento deve ser, como afirma Grosso, um "elo de interação afetivo", a literatura apresenta-se como a própria ponte para esse afeto.

Para conferir materialidade a esse elo, decidimos enfrentar o desafio feito por alguns colegas professores: como trabalhar o texto literário com estudantes-migrantes que ainda não dominam a língua portuguesa? Como resposta a essa inquietação, apresentamos aqui os desdobramentos de uma proposição de mediação literária sensível[37] realizada em 2025, no curso de Português para naturalização,[38] do Programa de

[37] Neste estudo, a mediação literária sensível é compreendida como possibilidade de criar condições para que a obra literária seja uma experiência viva e não um objeto estático. O foco é a busca pelo que o estudante-migrante "sente" por meio da leitura do texto literário, possibilitando a narração de si.

[38] A naturalização é o processo pelo qual uma pessoa solicita a aquisição da nacionalidade secundária e para solicitá-la, um dos requisitos necessários, é a garantia do artigo 69 da lei brasileira nº 13.445, de 24 de maio de 2017 com a comprovação que o migrante consiga "comunicar-se em língua portuguesa".

Português para Estrangeiros da Universidade de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul.

Esse relato, vinculado ao grupo de pesquisa "Observatório de Leitura e Literatura" (Olli) da mesma universidade, explora como a literatura pode ser o fio condutor para humanizar o aprendizado. O grupo em questão, composto por sete estudantes, duas mulheres e cinco homens, na faixa etária de 20 a 51 anos, de quatro nacionalidades (colombiana, cubana, venezuelana e mexicana), situava-se no nível (A2) do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Segundo o Quadro, o estudante desse nível

> Compreende frases e expressões frequentes relacionadas a áreas de prioridade imediata (informações pessoais e familiares básicas, vocabulário referente a compras e ao meio circundante). Comunica-se adequadamente em tarefas simples e rotineiras que exigem apenas uma troca de informação direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Descreve de modo simples a sua formação e o contexto em que está inserido (QECR, adaptado para o curso de português para naturalização).

Embora tal nível preveja competências voltadas a tarefas simples e necessidades imediatas, a experiência demonstrou que a leitura literária possibilitou transpor barreiras linguísticas, acessando memórias e subjetividades. Eles foram motivados a ir além da compreensão e da comunicação como necessidades imediatas. Afinal, a arte tem esse poder: o de nos impulsionar a enxergar além do que as palavras explicam.

Para essa vivência, selecionamos o primeiro capítulo do livro *Véspera*, de Carla Madeira (2022), cuja escrita possui a força de aproximar os personagens ficcionais à realidade, fazendo com que pareça que eles estão ao nosso lado.

Nas primeiras páginas, acompanhamos o despertar da personagem Vedina e a narração de um dia comum: ela acorda, percebe que seu companheiro não está ao seu lado na cama, caminha até o banheiro para a sua higiene matinal, veste-se e desperta o filho. É uma rotina parecida com a da maioria dos seres humanos. No entanto, o que chama a atenção não é o hábito, mas a honestidade com que a autora

despe o cotidiano de qualquer romantização, entregando a realidade crua de quem confessa: "Estava em guerra. Queria outra vida" (Madeira, 2022, p. 1).

Diante de materiais didáticos que, por vezes, reduzem o ensino a atividades prontas sobre o cotidiano, decidi levar Vedina para a sala de aula justamente na unidade do curso denominada *Quem sou.* Uma das habilidades previstas na unidade era *Descrever gostos relacionados à rotina*, mas o desejo era que essa descrição tivesse alma, afeto, emoção, e que fosse mais próxima ao nosso cotidiano. Dessa forma, aproximamos os estudantes a uma personagem humanamente real. O resultado dessa escolha ganhou vida em dois encontros, de aproximadamente duas horas, dedicados à mediação literária do capítulo.

Para fundamentar essa inserção, no currículo já estabelecido, sem prejuízo ao cronograma das aulas, busquei em Paulo Freire a compreensão da mediação sensível como um *ato dialógico*. Nela, a "leitura de mundo" (1989, p. 9) do estudante-migrante não é ignorada, mas é valorizada ao se encontrar com a "palavra literária". Como pontua Petit (2010), esse encontro cria um espaço simbólico de refúgio, um "local" de reconstrução de si. Foi esse espaço simbólico de refúgio que construímos ao propiciar aos estudantes a leitura do texto literário. Cabe ressaltar que a leitura não foi pretexto para a análise do texto, muito menos para perguntas de compreensão. O objetivo era provocar, por meio do texto literário, emoções, sentimentos, recordações e vivências sem a preocupação de se estar certo ou errado; o que queríamos era a manifestação mais pura que o texto pudesse provocar.

Dessa forma, o fragmento de *Véspera* abriu clareiras para que o estudante-migrante elaborasse e reelaborasse suas experiências e fragilidades. Como afirmam Ramos e Luchese (2025, p. 2), "A arte literária teria esse papel de apoiar o leitor a ver-se como uma pessoa possível, diríamos, como seres contraditórios, que somos frágeis e fortes, alegres e tristes, bons e maus. Afinal, as contradições, as incertezas, nos habitam e nos fazem humanos!" No contexto do ensino de PLAc,

a mediação leitora possibilita que os estudantes interajam socialmente e que se vejam como humanos. Assim, a leitura literária desse capítulo a partir da mediação foi um exercício de acolhimento às fragilidades e às fortalezas. Garantir que a literatura esteja em sala de aula de PLAc é garantir o direito que os estudantes têm a ela, o que é corroborado por Candido (2011) ao apregoar que todo ser humano tem direito aos bens imateriais, e a literatura é um deles, para seguir no processo de fabulação, do criar, sonhar, resistir e viver. Garantir esse direito é muito mais que garantir a comunicação, é oferecer um meio para que o estudante possa se reconstruir e se sentir, enfim, humano.

Considerando esse entendimento da literatura como um direito fundamental, a proposição da mediação literária do texto buscou transformar a teoria em vivência.

A vivência com o texto literário

A leitura do primeiro capítulo de *Véspera* foi organizada em quatro momentos. O primeiro consistiu em um convite à leitura silenciosa do capítulo; o segundo abriu espaço para as primeiras impressões da leitura, guiadas por questões abertas: o que mais chamou a atenção? que parte do texto mais te sensibilizou? Após a escuta, realizamos a leitura oral do texto. Enquanto eu lia, observava o semblante de cada um: uns moviam a cabeça em negação, outros retraíam o corpo; alguns não piscavam, enquanto outros adiantavam a leitura, ansiosos pelo desfecho. A leitura oral por parte do professor auxilia na compreensão, pois a entonação dá vida às palavras, algo essencial para estudantes em níveis básicos de PLAc. No quarto momento, os estudantes foram convidados à reflexão. O silêncio imperou na sala de aula por alguns minutos, e percebi que o silêncio também fala. Esse é o momento em que "tragamos o texto", em que ele nos toca e nos alimentamos da leitura, sentindo-a viva em nossa trajetória.

Apresentamos aqui algumas repercussões:

A primeira foi a espontaneidade de uma estudante ao dizer: essa rotina da personagem Vedina é muito parecida à minha, tenho duas filhas pequenas, uma de três e outra de um ano, e um dos únicos momentos em que consigo estar sozinha, com um pouco de paz, é no banheiro.

Ela referia-se à passagem em que a autora descreve detalhadamente o instante que Vedina esvazia a mente no banheiro: "Caminhou até o banheiro, sentou-se no vaso, os pés dois palmos separados, os cotovelos apoiados nos joelhos, a cabeça pendida para a frente. Esvaziou a mente enquanto ouvia, do início ao fim, o som de seu mijo bater na água parada. Única meditação do dia" (Madeira, 2022, p. 1). Sabedora das dificuldades de estar em outro país, com crianças pequenas, sem muito apoio de familiares, porque na maioria das vezes eles permanecem em outro país, a estudante, mãe, migrante, a de outro lugar, reconheceu que esse cansaço, essa entrega, não eram só seus; havia outras mulheres, reais e, como Vedina, ficcionais, que também sentiam o mesmo.

A força da literatura em humanizar reside em fazer reconhecer que o que habita no outro pode habitar em mim. Nessa perspectiva, Petit (2011, p. 289, grifo nosso) já anunciava que

> a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo de todo o caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, *simbolizar as suas experiências*.

Por meio da leitura do texto, a estudante pôde simbolizar sua experiência de mãe com uma rotina pesada ao conciliar o trabalho e a criação das filhas. Essa passagem deu sentido à vida; pela fala da estudante, ela apropriou-se da arte literária para externar aspectos da própria realidade, que talvez antes não fossem percebidos ou que não eram verbalizados.

Um segundo momento marcante versou sobre *a condição de ser mulher* nos países que compunham as nacionalidades dos estudantes. O tema surgiu após uma estudante considerar

a rotina de Vedina *agotadora,* cansativa, esgotante, nos seus dizeres: "além de tudo o que tinha para *hacer*, ela precisava dar conta do marido e do filho, e me parece que sozinha". A estudante refere-se aos trechos: "Humilhada, foi acordar o filho. Passou pela sala e, sobre o sofá, viu o travesseiro e a coberta do Abel" (Madeira, 2022, p. 14) e "Naquele dia, ela deixou tudo como estava. A pia suja, as camas desfeitas e a infância irritante estilhaçada no chão da sala. Era assim que Abel encontraria a casa ao voltar da padaria ou do raio que o parta" (Madeira, 2022, p. 15).

Os fragmentos trazidos pela estudante são fortes, mostram a realidade muitas vezes ocultada por vergonha, ou por medo de revelar, pois como revelar a parte "feia" da vida se só vemos, normalmente, tantos nos textos de livros didáticos como nas redes sociais, a parte bela? O que esse texto literário trouxe para os estudantes foi a possibilidade de vivenciarem realidade nua de muitas pessoas.

Quando Vedina, após ser alvo das chacotas de filho Augustinho, desabafa que, desde o nascimento do filho, sente-se "obrigada a ser sua mãe", Carla Madeira provoca um tensionamento que ecoou no grupo. Surgiram reflexões sobre a pressão social: "se a mulher não der a luz, está incompleta"; "Tem países que isso é julgado, assim, 'como que você não vai querer ter filho?!'" "Então, isso depende da sociedade. Entende? E então aí não dá para julgar, porque é como você é criada desde pequena".

Esse diálogo, provocado pela relação mãe e filho no texto, culminou em perguntas lançadas por uma das estudantes aos colegas: "Estamos preparados para ter filho? Será que ela [Vedina] queria mesmo ser mãe?" A pergunta "Será que ela queria?", essa dúvida, evidencia a literatura cumprindo a função *humanizadora* ao discutir o que é tratado como indiscutível: o arrependimento ou a dúvida materna. A partir dessa mesma pergunta lançada pela estudante, observo que o espaço de refúgio criado em sala de aula acolheu a ela e a essa inquietação, que talvez, em outro contexto, poderia ser considerada tabu.

Essa provocação estética mobilizou o grupo e originou um relato de profunda honestidade sobre a paternidade:

> Eu acho, por exemplo, eu sou pai. Quando meu primeiro filho, filha, eu não queria ter ela. Porque eu pensava assim: eu não estou preparado, e [ainda] mais em Cuba, que tem tantas dificuldades. A mãe de minha filha, ela tava brigando comigo, e eu não queria. E ela teve a filha porque ela quis, eu não queria e ela teve a filha, mas depois ela sempre me cobra isso. Ela, como mãe, tomou essa decisão. E eu não me sentia preparado, porque ninguém vai a uma universidade e para ser pai.

O estudante sentiu-se livre para expressar esse sentimento tão profundo, doloroso ou até um tabu (não querer ser pai), por meio do texto de Carla Madeira. A crueza da personagem permitiu que ele aflorasse e fosse exposto à dureza do relato. A "leitura do mundo" (as dificuldades presentes em Cuba e o medo de ser pai) encontrou na palavra literária o alicerce para ser dita. Ele não estava apenas falando português, exercia o que Petit (2010) denomina (re)construção. Ele conseguiu organizar o caos interno por meio de uma narrativa compartilhada. Isso corrobora a afirmação de que somos seres contraditórios, exposta anteriormente por Ramos e Luchese (2025). O espaço de refúgio simbólico construído no ambiente de sala de aula proporcionou acolhimento, no qual a fragilidade do migrante, potencializada pelas dificuldades encontradas no seu país de origem, pode ser exposta. O estudante demonstrou que ser "humano" é reconhecer o próprio despreparo diante da vida, para mim, um dos atos mais honestos de quem se reconstrói.

A força desse momento ampliou-se quando um colega, também pai, interveio, validando o sentimento: "Isso acontece. Não sei como é aqui [no Brasil], mas é algo normal, embora pouco falado. É normal, porque a gente costuma romantizar tudo".

A quebra da romantização foi possível pela mediação do texto literário, em um *locus* de escuta e de diálogo franco e aberto. A literatura oferece suporte para dar nome ao que dói, para que o leitor saia do isolamento de sua história e perceba haver outros em situação semelhante, pois "somos seres de linguagem e seres de narrativas, e estas possuem um valor reparador" (Petit, 2010, p. 288). Essas narrativas são contadas na língua portuguesa, considera a anfitriã do curso, mas a literatura com sua arte transforma o *locus*: os estudantes assumem o papel de anfitriões de sua própria memória e história.

Outro fragmento do texto literário que gerou reflexão dos estudantes foi:

> Augusto chuta a cabeça da mãe. Vedina mete o pé no freio até o fundo. A parada é brusca. Augustinho voa. Voa e bate no console do carro. Bate e explode numa gargalhada. Aquilo foi uma manobra radical, o monstro fora para sempre humilhado. A gargalhada agride. Vedina abre a porta e sai. O passo é cego e firme, todas as articulações tomadas com determinação. Ela puxa o filho para a calçada e em seguida joga no chão, aos pezinhos dele, a mochila colorida. Sem uma palavra, entra novamente no carro e arranca (Madeira, 2022, p. 15-16).

O que lemos nesse fragmento mostra uma mãe em estado máximo de cansaço, a reação intempestiva de abandonar o filho trouxe à memória do estudante

> Quantas vezes eu, como pai, em Cuba, tenho que chegar à casa mesmo assim com um *boniato*. Aqui é uma batata-doce. É um ditado assim. Homem tem que chegar à casa nem que seja com uma batata-doce. Assim tu tem que ser provedor. Um tradicionalismo, então, às vezes tu tá tão enfocado, focado em procurar dinheiro para levar algo a casa, que tu chegas cansado *y* tu não tem essa energia para entender que teus filhos querem brincar contigo, porque tu estás cansado e o rendimento vai para baixo, só quer chegar em casa, dormir e às vezes tu *no* quer nem sexo, porque tu estás cansado, *¿entiende?* Então essa questão que ela passou com o

> filho Augustinho, não é que tu não tenha amor por teu filho, é que a vida está tão complicada, tão complexa, e que tu fica assim, e depois tu dá uma resposta errada para o teu filho, e depois tu pensas assim, oh, por que?? É que tu tem tantos problemas em cima e o filho quer brincar, e tu não quer. Ah, não sei.

Essa repercussão do fragmento denso do texto literário ecoou profundamente na realidade do estudante, suscitando um relato marcado pela honestidade brutal acerca da paternidade sob pressão econômica. O estudante não julga Vedina, ele a utiliza para confirmar a própria exaustão. A literatura deu a ele o direito de falar sobre a própria dor: a pressão de ser "provedor" e o cansaço que anula o afeto.

Diante dessa perspectiva, vivenciar a leitura do primeiro capítulo de Véspera mostrou-me que a literatura mediada com sensibilidade alcança a alma, abre novas formas de dizer e pode devolver ao estudante-migrante a inteireza da humanidade. As repercussões dos estudantes, das mães que reconheceram o cansaço da rotina, a ida ao banheiro "como a única meditação do dia", do pai que confessou a falta de preparo e a exaustão de ser provedor em um país cheio de dificuldades e adversidades, não foram reações afetivas ao texto, foram atos profundos de reconstrução simbólica e de exercícios de direitos humanos.

As repercussões da leitura por meio do diálogo e das intervenções dos estudantes evidenciam o que Freire (1989) nos ensina, que a leitura do mundo precede e conversa com a leitura da palavra. A experiência migratória, marcada por perdas, deslocamentos, lutos e dores, encontrou na crueza da personagem ficcional Vedina um interlocutor legítimo, possibilitando ao leitores-migrantes nomear o que antes estava oculto ou mudo. Ah! A literatura é alimento para a alma e também pode furtar a arte para simbolizar o vivido e reorganizar o caos interno, como já anunciava Petit (2011). Exatamente isso ocorreu quando o estudante cubano, ao reconhecer-se em Vedina, organizou a própria história da

paternidade não desejada inicialmente, transformando a culpa em um relato reparador.

Esse direito à literatura, ao fabular, ao bem imaterial que Candido (2011) tanto apregoou ganha mais força ainda no PLAc, pois os estudantes, muitas vezes, são expostos apenas à aprendizagem da língua, e aqui exerceram o direito de resistir, de reorganizar o caos, de reconhecer-se, apropriando-se da palavra literária para reforçar a complexidade humana.

Em Ramos e Luchese (2025), foram revisitadas as contradições expostas: a mãe que se sente "obrigada", o pai que chega exausto sem energia para brincar, evidenciando que a literatura, a arte, apoia o leitor a reconhecer-se como ser possível, com fragilidades e fortalezas. Nessa perspectiva, a palavra literária tornou-se ponte, alívio, refúgio para o estudante em sala de aula de PLAc, local em que se aprende a falar e a ser escutado em sua inteireza.

Essa escuta por inteiro pôde ser observada, e sobretudo sentida, na reverberação a partir das falas de Vedina. Expressões como "a única meditação do dia", "obrigada a ser mãe", "A gargalhada agride" tornaram-se refúgios necessários para que os estudantes nomeassem dores, rompessem silêncios e dessem um passo ao reconhecimento mútuo. Enquanto formos capazes de oferecer espaços de escuta dialógica e refúgio simbólico, a literatura continuará cumprindo seu papel: lembrar-nos de que somos humanos, seres de sentimentos, poéticos, constituídos por histórias, e que a possibilidade de reescrever nossas trajetórias existirá, porque, afinal, "ler (literatura) combina com viver".

Referências

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas*: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível

em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf Acesso em: 9 fev. 2026.

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

GROSSO, M. J. dos. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizonte de Linguística Aplicada*, Brasília. v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771. Acesso em: 5 jan. 2026.

MADEIRA, C. *Véspera*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. 2. ed. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini, São Paulo: 34, 2010.

RAMOS, F. B.; LUCHESE, T. Â. Representações do feminino entre a criança e a jovem: "Quando chegará o dia em que virarei cisne?": *Revista Cocar*, [*S. l.*], n. 39, 2025. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10745. Acesso em: 9 fev. 2026.

Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju[39]

A redacionalização da escrita no Ensino Médio: um combate pelas cenas das *inutilezas* da língua

Da introdução

> Tudo o que não invento é falso
> (Barros, 2016, p. 49).

Implicado com as demandas utilitárias da escrita no Ensino Médio, este capítulo é derivado de uma dissertação (Maruju, 2018) que tematiza a redacionacionalização do escrever nessa etapa da Educação Básica. A redacionalização[40] da escrita visa atender às demandas dos processos seletivos de faculdades e de universidades, bem como as do Exame Nacional de Ensino Médio, o ENEM, tomando-a apenas como instrumento de preparação para o futuro. Ela assume a função de preparação para um futuro de sortidos propósitos, de modo a se constituir como a principal − quando não a única − prática de escrita no Ensino Médio, que tende a redacionalizar não

[39] Graduada em Letras-Português pela Universidade de Caxias do Sul (2015), mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2018) e doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2023). E-mail: vicmaruju@gmail.com

[40] O termo redacionalização constitui-se como um conceito que surge dos tensionamentos instaurados pela pesquisa, tendo em vista que a escrita da redação é a principal modalidade de aula pensada para as práticas de escrita no Ensino Médio. Essa prática − repetida e reiterada − mostra-se como uma ação que se repete cotidianamente no currículo escolar, independentemente das necessidades subjetivas que o jovem tem de dizer e de dizer-se. Assim, neste estudo, essa escrita obrigatória visando a preparação para o vestibular e para o ENEM passou a se chamar redacionalização (Maruju; Matos; Ramos, 2020).

apenas o escrever, como também as vidas que essa situação de escolarização implica.

Nesse sentido, quando uma vida-de-professora-pesquisadora escritura cenas, de si e de seus estudantes, em sala de aula, e se vê tomada pelo que o crítico literário francês Roland Barthes definiu como *uma experiência pura de violência* [...], se a cena tem uma repercussão grave, é porque ela mostra, a nu, o câncer da linguagem. A linguagem é impotente para fechar a linguagem, é o que diz a cena (Barthes, 2003, p. 176, grifo nosso). Escriturar cenas, por sua vez, impossibilita a docente de seguir corrigindo provas, escrevendo no quadro, abrindo portas, fazendo chamada, puxando a descarga, olhando para o relógio à espera do final da aula; ou seja, a professora descobre-se possuída, frente e verso, pelas demandas utilitárias e de servidão que a aprisionam ao "tu deves" redacional.

Logo, o objetivo deste capítulo é apresentar o *trânsito* pelo qual uma vida-de-professora se fez também pesquisadora em meio aos vividos costumeiros e acostumados das escritas redacionais, em uma sala de aula de Ensino Médio da rede estadual de educação, em Caxias do Sul, RS, quando ousou colocar diante de si a seguinte questão: ainda é possível escrever pelas *inutilezas* da língua?

Diante desse questionamento, irrompe, em um instante maior que a dúvida e menor que as certezas amealhadas em monturos, uma vida-de-professora-pesquisadora que assume para si a urgência de escrever para além das demandas utilitárias redacionais das práticas escolarizadas já cristalizadas pelas introduções, desenvolvimentos e conclusões. Para tanto, o engendramento desse *trânsito*, cujo pervargar é orientado pela linha vazante das *inutilezas* da língua, e, por conseguinte, da própria vida que se desimpede dos queixumes, toma-se a noção de escritura (Barthes, 2004, 2012, 2013) e a poesia de Manoel de Barros (Barros, 2016) como aporte teórico-metodológico para problematizar o "tu deves" da redacionalização da escrita e também de uma vida-de-professora, habitante do Ensino Médio, imbuída de doses e mais doses de uma servidão que a impede ler e escrever para além da utilidade escolar.

Portanto, foi preciso que uma vida-de-professora enfrentasse o "tu deves" da escrita redacional, fazendo-o diluir em lágrimas de aranhas em prantos, ou seja, suspendendo minimamente os ditames da servidão e do utilitarismo e, sobretudo, fazendo a si mesma mais permeável às *inutilezas* da língua de modo a possibilitar, assim, a emergência do "eu quero" escritural, que toma as *inutilezas da língua* para compor os seus delírios de folha seca, delírios da folha em branco com seus clichês, bem como dos restos e dejetos que carregava na algibeira de si.

Diante da escrita redacionalizada, da problematização acerca das possibilidades de também escrever pelas *inutilezas da língua*, este capítulo configura-se a partir de um encontro de pensamentos e de vontades no que tange à escrita no Ensino Médio e seus atravessamentos e contribuições para a formação de professores, tendo em vista que apresentar o *trânsito* pelo qual uma vida-de-professora pôde se fazer também pesquisadora implica afirmar a potência de uma docência (Matos *et al.,* 2015) que lê e escreve como condição de sua própria existência.

Para tanto, traçamos a seguir um plano que visa situar o leitor em relação ao modo pelo qual esse *trânsito* é apresentado. Assim, este capítulo é constituído por duas cenas escrituradas pelas *inutilezas da língua*. A primeira cena, denominada *A diluição da escrita redacional em lágrimas de aranhas em prantos*, é seguida da cena *Por uma Máquina de escrever Inutilezas.* Enquanto esta mostra que o recebimento inesperado de uma máquina de escrever teve o dom de liberar as escritas e leituras enclausuradas na algibeira de si, aquela mostra como uma pergunta incômoda de uma vida-de-estudante pôde disparar inquietações e anseios em relação à centralidade da escrita redacional no Ensino Médio. Logo, é entre essas duas cenas que se desmorona o "tu deves" de uma vida pautada, até então, pelos queixumes, pelas verborragias das explicações e, principalmente, pelas utilidades.

Da cena: a diluição da escrita redacional em lágrimas de aranhas em prantos

> *"Não gosto de palavra acostumada"*
> (Barros, 2016, p. 52).

Tomar a noção de escritura (Barthes, 2004) como um modo de tensionar a redacionalização da escrita no Ensino Médio implica instaurar um combate (Costa, 2017) no *interior da própria língua.* Trata-se, assim, de escriturar outras possibilidades de leitura e escrita no âmbito escolar e mesmo fora dele. Nesse sentido, quando uma vida-de-professora-pesquisadora, em meio aos deveres redacionais, chega a ser fonte de si mesma – lendo e escrevendo –, engendra um combate à redacionalização da escrita por meio da escritura *das inutilezas da língua*. Desse modo, pôde experimentar os trapos, os restos e dejetos de uma escrita que tem no "[...] esquecimento, [o] novo começar, jogo, roda que gira sobre si mesma, primeiro movimento de santa afirmação" (Nietzsche 2013, p. 32). Pôde, de igual modo, instaurar um espaço de experimentação no qual operar-se uma certa *vadiagem linguageira,* de modo a tensionar a predominância da escrevência (Barthes, 2004), cujas introduções, desenvolvimentos e conclusões (sem esquecer, claro, da proposta de intervenção social; afinal, é preciso estar aparelhado para a solução de problemas) constituem-se como uma forma de obliterar leituras e escritas que, ora sim, ora não, podem fazemrem-se inclusive escorrimento lírico.

+++

Manhã chuvosa de inverno, e ainda assim todas as janelas da sala 203 mantinham-se abertas, de modo a fazer circular o ar, o vento encanado e as dúvidas sempre renovadas a cada aula de Língua Portuguesa e de Literatura. O abalo a esse equilíbrio escolar veio no modo de pergunta em dois tempos: "'Sôra', por que a gente só escreve redação?!" E seguiu: "Hoje, a gente não podia escrever uma história, uma poesia, ou quem sabe uma música?". Quando uma vida-de-professora-pesquisadora, habitante do Ensino Médio, depara-se com *o*

porquê nas aulas de Língua Portuguesa somente ser possível a escrita redacional, ela mostra-se imóvel, parada, ereta feito um obelisco. Além do mais, ela mostra-se muda por alguns instantes, que carregam consigo o dom de uma eternidade. No entanto, antes mesmo que pudesse ensaiar uma reação, percebe que também havia sido abandonada pelos seus pensamentos, que, em fuga, correm desesperadamente para o fundo da sala.

Na verdade, o que ela tentara sem sucesso, fora segurar seus pensamentos pelo rabo da razão (embora soubesse que a razão havia sido nocauteada pela incômoda pergunta do *porquê*). O que a professora diria? Era preciso dizer algo, e rápido! Uma boa professora sabe responder às inúmeras perguntas que lhe são feitas. De fato, o estranhamento provocado pela pergunta feita à queima roupa era imenso, na medida que esses gêneros textuais (Marcuschi, 2008), não atendiam às demandas dos processos seletivos de faculdades e universidades e, muito menos, do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem.

Por fim, não sem espanto e com medo, pôde sentir o peso da hesitação assumida na forma das nuvens da manhã chuvosa de inverno que, por segundos, pareciam ter entrado e tomado conta de todos na sala. Vai chover... disso ela não tinha dúvida e o *porquê* disparado pelo estudante reverberou nela mesmo após o final da aula, mesmo após o final do dia, mesmo após o final da semana. Mais do que um desconforto, a pergunta parece ter feito irromper nela uma crise e, por conseguinte, uma tensão que parecia não ter pressa em abandoná-la e, ademais, todo o constrangimento havia fecundado nela sementes de linhaça e alguns trapos de nobreza.

O que não se pode negar é que, de fato, o questionamento do estudante havia atingido em cheio a legitimidade das práticas de escrita que tomam como ponto de partida e também de chegada a redação. Nesse sentido, ao questionar o *motivo*, *a razão*, enfim *a causa* pela qual somente a escrita redacional fazia-se presente nas aulas; ela estava, sobretudo, ansiando por outras possibilidades de escrita que, ora sim, ora não,

poderiam habitar tanto as aulas de Língua Portuguesa como as aulas de Literatura. Práticas que envolviam a leitura e a escrita de contos, de crônicas, ou mesmo a composição de uma letra de música. Era de tudo isso que a pergunta do *porquê* estava grávida.

Ademais, a pergunta disparada a queima roupa questionava as práticas que priorizam, sobretudo, o desenvolvimento de atividades voltadas à preparação das vidas de estudante para o Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem. Assim, com o objetivo de atender a essas demandas de preparação para o Enem, a redação constituía-se como definidora do modo pela qual a leitura e, sobretudo, a escrita são operadas nessa fase final da Educação Básica. *Um modo que prioriza apenas os aspectos comunicativos e instrumentais da língua*, isto é, um modo que assume como legítimas apenas práticas de leitura e escrita circunscritas aos textos redacionais, que por meio de introduções, desenvolvimentos e conclusões tomam não apenas a escrita em si, mas, principalmente, a vida-de-estudante como espaço de preparação para o futuro de um único propósito: a redação nota mil.

O fato era que também ela, uma vida-de-professora, já não se mostrava mais aparelhada para ser apenas uma vida que corrigia redações, escrevia no quadro, abria portas, fazia a chamada, puxava descarga, olhava para o relógio sobre a porta e esperava tanto quanto os estudantes pela liberdade que o sinal propiciaria a cada 45 minutos de aula. Assim, mesmo cansada, seguia explicando a lição que já havia decorado, apontava o lápis que não estava sem ponta, preenchia diários, planejava aulas, atribuía notas, assumindo resignadamente em meus ombros as pesadas cargas das obrigações e dos deveres sem fim que uma vida-de-professora sabe tão bem *suportar* ao ouvir a voz curricular dizendo: "tu deves".

Logo, assomada estava ela, frente e verso, pelo "tu deves". Isso significava assumir para si, e ao mesmo tempo mostrar para todos os outros de hoje e de outrora, que a sua existência fazia-se lastreada pela função, pelo papel, pelo propósito da utilidade servil e servente, uma vez que viver

tomada pelo "tu deves" é sinônimo de mostrar-se produtiva tal qual a besta da escrita (Costa, 2017, p. 17), que redacionaliza com suas demandas utilitárias de preparação para o futuro a escrita, a vida-de-estudante e a de todos envolvidos nesse processo, que movimenta essa besta da escrita como uma convocadora do "[...] espírito robusto e paciente, imbuído de respeito" (Nietzsche, 2013 p. 31), ou seja, movimenta uma existência cujo dom é limitar o escrever à dimensão utilitária e garantidora de um futuro amalgamado à nota mil.

Circundada pela utilidade e pela servidão do "tu deves", não é um acaso, nem mesmo qualquer tipo de eventualidade simplória, que uma vida-de-professora assumia, sem contaminação de dúvida, que o seu propósito era suportar o insuportável, calar o incalável, respirar o irrespirável, com vistas a seguir os ditames resignadores do "tu deves" de uma vida que apenas sobrevive à ferrugem, ao fulgor e à faca úmida e translúcida. Uma vida que projeta em seu estreito horizonte o cenário mais prosaico e dilacerante: tendo em vista que não lendo, também não escreve, e não escrevendo morre a cada dia, porque estando contaminada por palavras esquecidas em almofadas, palavras enterradas em falsos cemitérios e outras enforcadas pelas ruas derrotadas, resta-lhe o engendrar para si mesma um vaticínio de chão, cuja escritura se compõe de uma certeza preparada de conflitos, pois anuncia – sem contaminação de dúvida: "Há muitas maneiras sérias de não dizer nada, mas só a poesia é verdadeira." (Barros, 2016, p. 49).

Esse vaticínio mostra-se mais do que uma predição acerca de um futuro de sortidos propósitos: ele *transvê* a diluição do "tu deves" curricular em lágrimas de aranhas em pranto, em razão de estar implicado em dar visibilidade aos múltiplos abandonos que uma vida-de-professora arrasta consigo. O abandono do Estado, da família, dos amores em desuso pessoal e, sobretudo, da alegria que não encontra espaço ante os deveres redacionais sempre renovados de uma vida útil e servil, sempre tomada pela preocupação de legitimar-se pela sua funcionalidade. Ao dar-se conta dessas dores, angústias

e incertezas que atravessam a sua docência tomada pela redacionalização da escrita e por seus afins de correção, de reescrita e de competição, ela pôde ver brotar do fundo do olho uma percepção aquosa que insinua diluições dos pesadumes oriundos da utilidade e da servidão (Nietszche, 2013).

Por certo que, diante da diluição do "tu deves", uma vida-de-professora permitiu-se o encharcamento com a leitura de sortidos propósitos da poesia de Manoel de Barros (Barros, 2016) e, desse encharcamento, uma de linha vazante pelas *inutilezas de uma língua* se afirmou, como se afirma qualquer inóspita incerteza; possibilitando uma compreensão de que: "[...] escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. *É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido*" (Deleuze, 2004, p. 11, grifo nosso).

Logo, não estando mais aprisionada entre o dever e a servidão, não deixou de resignar-se diante dos fatos e dos velórios de formigas, já que, para experimentar outras lidações, tanto com a escrita no Ensino Médio quanto, e principalmente, consigo mesma, ousou banhar-se nas lágrimas de aranhas em pranto, fazendo irromper uma vida-de-professora-pesquisadora, isto é, uma vida mais afeita às singularidades do que às identidades, para que a partir dessa irrupção pudesse inclinar-se na direção da escritura (Barthes, 2004) de modo a tomá-la frente e verso como uma prática aparelhada para monumentar as *inutilezas da língua* e também da vida.

Da cena: por uma máquina de escrever *inutilezas*

> "Com pedaços de mim eu monto um ser atônito"
> (Barros, 2016, p. 33).

Com base em estudos do crítico literário Roland Barthes (Barthes, 2013), entende-se a noção de escritura como

> [...] a prática de escrever. Nela visto, portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a

> obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua e porque é no interior da língua que a língua deve ser desviada (Barthes, 2013, p. 17, grifo nosso).

A noção de escritura barthesiana, como uma prática aparelhada para a escrita, constitui-se ainda como um exercício de subversão diante das demandas redacionais e seus anseios de competição e de devoção ao que é útil. Afinal, escrevemos para nos reinventarmos, para nos constituirmos para além do que intentamos ser, sempre em uma relação de inacabamento. Algo que se opõe à escrita mecânica ou ao mero exercício escolar, pois ela corrompe a estrutura e os anseios de verdade ao engendrar uma linha vazante na própria escrita redacional.

Trata-se de uma linha tênue e frágil que se compõe de restos, trapos, remendos e de tudo que parece não servir nem mesmo para remendo, quanto mais para a escrita de uma redação que cobiça a nota mil; ou seja, pela escritura, essa linha arrasta consigo as inutilezas de uma língua, de modo a atravessar as práticas de leitura e escrita redacionalizadas. A partir desse atravessamento, pode-se, inclusive, constituir-se como um escape mínimo aos ditames da servidão e do utilitarismo, para afirmar uma vida (Deleuze, 2004), na medida em que tal linha situa-se no interstício em que escrever se faz nas beiradas de um viver que, por sua vez, transborda além qualquer utilidade e servidão.

+++

Diante do esperado, do legitimado e retorcido ditames do currículo, algo se interpõe como "uma mosca dependurada na beira de um ralo" (Barros, 2016, p. 42), e em um dia qualquer entre final de um trimestre e o início de outro, mergulhada em preocupações e cansaços movimentados pelo conselho de classe previsto para aquela tarde, ouve tocar o interfone e, ao atendê-lo, irrompe daquele aparelho que não exibira nenhum sinal de vida nas últimas semanas uma voz rouca e impaciente, que grita: "Entrega! Traga um documento com foto".

Não espera nenhuma encomenda, e a curiosidade disparada pela entrega inesperada drena a pouca concentração que ainda restava para enfrentar a multidão de diários de classe sob a mesa de trabalho. Não por acaso, eles estavam empilhados de modo a configurarem uma espécie de barreira, obstáculo, impedimento, cuja principal função parecia ser a obliteração de qualquer fluxo de vida (Deleuze, 2004) que não ornasse com o controle e seus afins de avaliação e das certezas escolares. Nesse sentido, qualquer chance possível de engendrar enfrentamentos dessa muralha burocrática implicava tomar cada um daqueles diários como "coisas [que] tinham [...] uma desutilidade poética" (Barros, 2016, p. 17) e em razão disso poderiam arrastar consigo uma premência de folha seca.

Uma vida-de-professora deixa de lado as conjecturas das coisas indiscutíveis e desce as escadas, recebe a encomenda, sobe as escadas e abre a porta com uma urgência entranhada em si desde tempos remotos. Abre a porta e, em meio ao instante maior que a dúvida, não adivinha que aquele gesto tão banal quanto extraordinário teria o dom de inclusive abrir um buraco no oceano revolto e mareado. E antes que todo o seu corpo mergulhasse naquele interior aquoso e salino, ela saliva uma mistura que conjuga doses distintas de desconfiança e de medo, que, embrulhada em curiosidade, mostrava-se palpável como todas as coisas que têm forma, volume e protuberâncias incolores.

Ainda segurando o pacote, começa a perceber que não sabia muito bem o que deveria fazer com aquela inesperada encomenda. Então, decide colocar o pacote ao lado muralha de diários de classe, para que ele servisse de uma espécie de arrimo para o que expressava cada um daqueles diários: a burocracia escolar insidiosa porque naturalizada.

Perdida estava. Isso era um dado já dado. Em razão disso, para – considera que tenha mesmo estancado diante da mesa de trabalho, aquela que, naquele instante, mais instantâneo e frágil, impunha-lhe uma escolha entre as duas possibilidades exasperadas: a primeira, o enfrentamento dos diários;

a segunda, a abertura do pacote misterioso. No entanto, ela recusa as duas opções e inventa uma terceira, até então inexistente, porque desmesurada: abre um livro. Ousa tomar em seu corpo exausto de preposições e assemelhados o *Livro Sobre Nada* (Barros, 2016) do poeta Manoel de Barros (1916-2014). Abre-o como se estivesse abrindo uma arca perdida e dele saltam vindouras escrituras que – mesmo ainda sem saber – incrustariam sua vida-de-professora das *inutilezas da língua* − desobrigando-a de qualquer utilidade redacional. Portanto, restava tão somente deixá-la ser atravessada por um convencimento que só poderia ser expresso pela poesia: "Não preciso do fim para chegar" (Barros, 2016, p. 17).

Enfim, em meio àquela leitura perpetrada no instante maior que a dúvida, ela escolhe abrir o tal pacote e, para sua surpresa, ele não oferece qualquer resistência às mãos indagadoras das possibilidades do que irromperia do seu interior. Assim, rasga o embrulho e, entre os retalhos de papel, revela-se o que se mostraria ser uma linda caixa de madeira com trabalho em marchetaria de variados tons. Abre a caixa lentamente, dentro dela estava uma reluzente máquina de escrever estava: uma máquina que mais parecia ter saído de algum filme da série *Harry Potter,* que emerge de suas profundezas.

Diante daquela máquina de escrever, ela se vê, sobretudo, aparelhada a enfrentar os questionamentos e as tensões sempre presentes em si desde tempos remotos, mas que mostravam-se silenciados. Assim, coloca-se impávida, porque simplesmente havia sido possuída, frente e verso, por uma urgência, até então, desconhecida. A urgência de escrever. De escrever... simplesmente escrever, mesmo não sabendo ao certo o *quê*.

Embora ela tentasse reiterar − para si mesma − que tudo aquilo não passara de um despropósito, ou seja, uma perda de tempo, pensou, resoluta: "Para que mesmo serve uma máquina de escrever? O que fazer com um trambolho desses?!". A resposta que brota em dos seus lábios sai em um jato: "Ela não serve para nada!".

Não servindo para nada útil ou inovador, e que pudesse, sobretudo, acabar de uma vez por todas com a tortura do preenchimento daqueles diários de classe, aquela máquina não deveria fazê-la perder ainda mais tempo em divagações; afinal, é preciso cumprir com os deveres e enfrentá-los como se enfrenta as coisas que não têm dimensões e que não nos permitem definir ao certo qual é o lado de dentro e qual é o lado de fora.

Por fim, ela deixa a máquina abandonada em um canto da mesa e sai para a sacada na esperança de poder respirar com mais facilidade. Inspira e suspira: uma, duas, três vezes e o coração descompassado pela ansiedade em ver as tarefas concluídas não a deixa sequer questionar o lugar que a escrita poderia também ocupar em sua vida de professora. Ainda embargada por esse questionamento, reúne as poucas forças que lhe restam e volta para a tortura do trabalho com os diários; por mais que tentasse, porém, só conseguia pensar na encomenda, ou melhor, na máquina de escrever, que parecia lhe esperar como se espera um amante atrasado para um encontro.

Foi então que não resistiu mais e, num impulso, tira a máquina de dentro da caixa e coloca a primeira folha de papel em branco (das quase 150 que seriam lidas e escritas ao longo dos próximos meses). Assim, num misto de alegria e incerteza, ela lança-se a escrever com *inutilezas de uma língua*, de modo que uma vida-de-professora-pesquisadora, "[...] tendo perdido o mundo, quer ganhar para si o seu mundo" (Nietzsche, 2013, p. 35). Assim, poderia expressar mais do que as experimentações entre a leitura e a escrita, junto aos estudantes; poderia principalmente deixar-se atravessar por uma vida-de-pesquisadora.

Nesse porvir de uma vida-de-professora, fazendo-se também pesquisadora, ela pôde "[...] agitar-se sob as dominações [redacionais], de resistir a tudo que esmaga e aprisiona e de, como processo abrir um sulco para si" (Deleuze, 2004, p. 15), isto é, pôde ter sempre à mão um alicate cremoso ou ainda um abridor de amanhecer para aqueles momentos

ínfimos, nos quais tanto a leitura quanto a escrita podem não servir nem mesmo para remendo, pois que constituísse tão somente uma passagem de Vida.

Das *inutilezas* de uma conclusão

A leitura e a escrita no Ensino Médio desempenham na vida-de-estudante um papel fundamental em sua formação crítica e social. Desse modo, importa ressaltar que é na aula, um espaço no qual, entre encontros, entre interações, rumores e silêncios, os tensionamentos envolvendo o doce e o amargo da lida com a língua irrompe. Esses tensionamentos tendem a se tornar mais agudos quando essas práticas são redacionalizadas; ou seja, quando elas se voltam *apenas* à preparação para o futuro, desconsideramos outras possibilidades e, por conseguinte, reduzimos essa formação à uma simples transmissão de fórmulas ou receitas para a feitura de uma redação que almeja a nota mil.

Tendo em vista esse cenário reducionista e utilitarista das práticas de leitura e escrita, ao longo desse capítulo, evidenciou-se que a redacionalização da escrita no Ensino Médio acaba por obliterar o trânsito de gêneros distintos da redação escolar (tomada frente e verso pelas repetições de introduções, desenvolvimentos e conclusões), como, a crônica, a poesia e até mesmo as letras de músicas. Desse modo, essas práticas mostram-se desprovidas de anseios poéticos, porque estariam mais devotadas a práticas que atendam ao caráter instrumental e utilitarista da língua.

Nesse sentido, trata-se, ainda, de afirmar a aula como um espaço no qual a leitura e a escrita atravessadas pela escritura (Barthes, 2004) constitui-se em combate (Costa,2017), cuja objetivação escritural é também dar visibilidade, concretude, corpo e voz aos rumores de uma língua (Barthes, 2012), que são expressos pela escritura das cenas apresentadas neste capítulo. Aliás, são justamente as expressões dessas cenas, pois elas não apenas tensionam o caráter instrumental que a escrita assume no Ensino Médio, como ainda estabelecem

condições para que uma vida-de-professora tomada frente e verso pelo “tu deves” redacional se transmute em uma vida que, lendo, escreve e, escrevendo, toma para si artesania de pensar com vistas a escrever o que não se sabe, o que não se vê e o que tampouco se mostra adornado de esperança.

Conclui-se, portanto, que, diante da redacionalização das práticas de leitura e de escrita no Ensino Médio, a escritura pôde instaurar uma linha vazante na própria língua, ou seja, que as *inutilezas da língua,* cujas contaminações de trapos, de restos e de dejetos, podem ranhurar a utilidade e a servidão, tomando-a mais pelo seu modo obtuso, confuso e de tranqueira do que pelas suas predominâncias de introdução, desenvolvimento e conclusão.

Referências

BARROS, Manoel de. *Livro sobre o nada*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016. 98 p.

BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*: seguido de novos ensaios críticos. Trad. Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Roland Barthes).

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012. (Coleção Roland Barthes).

BARTHES, Roland. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro. Trad. e pósfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

COSTA, Luciano Bedin da. *Ainda escrever*: 58 combates para uma política do texto. São Paulo: Lumme, 2017.

DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. *In*: DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. São Paulo: 34, 2004. p. 11-16.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARUJU, Viviane Cristina Pereira dos Santos. *Práticas de leitura literária e escrita no ensino médio*: a vida em biografema. 2018. 98f. Dissertação (Mestrado) − Progama de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

MARUJU, Viviane Cristina; MATOS, Sônia Regina da Luz; RAMOS, Flávia Brocchetto. O combate de uma vida-de-professora-pesquisadora à redacionalização da escrita no Ensino Médio. *Raído*, [*S. l.*], v. 14, n. 34, p. 244-258, 16 jul. 2020.

MATOS, Sônia Regina da Luz *et al*. Formação do professor-pesquisador: aprendizado que afirma a vida. *Revista da Faaeba*: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 43, p. 225-236, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratrusta*: um livro para todos e para ninguém. Trad. Mário Ferreira dos Santos. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Parte 4

Combinando leitor, mediador e pesquisador

Brígida M. Pastor Pastor[41] • Dúlcima Sangalli[42]

Entre pantallas y páginas: la literatura infantil y juvenil en la era digital

Introducción

> "Un gran libro no debe ser escrito para niños, pero algunos pueden ser leídos por ellos[43]
> (Afonso Cruz, 2025, p. 56).

¿Hay literatura para niños? ¿Qué aspectos la diferencia de aquella para adultos? El epígrafe sugiere que los libros son como ventanas donde cualquier persona, independiente de la edad, pueden abrirlas y revelar lo que está por detrás de sus persianas. Sin embargo, delante los niños, se debe atentar para la selección de la ventana, de los libros, porque solo algunos pueden ser leídos por ellos. La literatura infantil y juvenil (LIJ) se define como el conjunto de obras literarias destinadas a lectores en etapas tempranas de desarrollo, caracterizadas por una adecuación temática, lingüística y estética a sus capacidades e intereses. Su función no se limita al entretenimiento, sino que cumple un papel formativo esencial en la construcción de la identidad, la imaginación y el pensamiento crítico. Diversos autores coinciden en que la LIJ

[41] Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED. E-mail: pastorbrigida@yahoo.com

[42] Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul- UCS, Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade pela Universidade de Caxias do Sul- UCS (2008). Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literatura (2004) e Língua Espanhola e Literatura (2011) pela Universidade de Caxias do Sul – UCS e em Pedagogia pela Faculdade Estadual Paulistana - FAEP (2021). E-mail: dsangal1@ucs.br

[43] Fragmento traducido del portugués por las autoras: "Um livro não deve ser escrito para crianças, mas alguns podem ser lidos por crianças" (Cruz, 2025, p. 56).

es un fenómeno cultural dinámico, estrechamente vinculado al contexto social y tecnológico en el que se produce. Por ello, la aparición de nuevos entornos digitales ha influido directamente en su evolución.

La lectura ha sido históricamente uno de los pilares fundamentales en la formación intelectual, emocional y social de niños y jóvenes. Por lo tanto, la literatura, más que un conjunto de obras, revela el ser humano, tras actúa en su propia formación (Candido, 2012, p. 82). A través de ella, los lectores, principalmente los más jóvenes, desarrollan competencias lingüísticas, imaginación criadora, pensamiento crítico, empatía; incluso operando, según Candido, sobre las camadas más profundas de la personalidad del hombre (2012, p. 84). No obstante, en las últimas décadas, la irrupción de la tecnología digital ha transformado de manera radical el panorama cultural y educativo, dando lugar a un entorno en el que las pantallas ocupan un lugar central en la vida cotidiana.

En este contexto, la literatura infantil y juvenil se enfrenta a un doble desafío. Por un lado, debe competir con múltiples estímulos audiovisuales que captan la atención de los lectores potenciales; por otro, tiene la oportunidad de reinventarse mediante nuevos formatos, lenguajes y formas de interacción. La pregunta ya no es si los niños y jóvenes leen menos, sino cómo leen, qué leen y en qué soportes lo hacen.

No hay que olvidar que la literatura infantil y juvenil constituye un campo específico dentro del sistema literario, caracterizado por su orientación hacia lectores en proceso de formación. De acuerdo con Colomer (2005), la LIJ no debe entenderse como una literatura menor o subordinada, sino como un espacio de creación con códigos propios, estrechamente vinculado a los procesos de socialización cultural y construcción del imaginario. Desde una perspectiva sistémica, la LIJ forma parte de un entramado cultural en el que intervienen mediadores, instituciones educativas, editoriales y políticas públicas de lectura (Chartier, 2018).

En este sentido, su valor no reside únicamente en su función didáctica, sino también en su capacidad estética y

simbólica para representar conflictos, emociones y problemáticas sociales relevantes para la infancia y la juventud. Diversos estudios han señalado que la lectura literaria en edades tempranas favorece el desarrollo de competencias lingüísticas, cognitivas y emocionales, así como la formación del pensamiento crítico y la empatía (Unsworth, 2006; Colomer, 2005). Estas funciones continúan siendo fundamentales en el contexto actual, aunque se expresan en un entorno mediático más complejo, caracterizado por la convergencia de lenguajes y soportes (Scolari, 2018).

En la infancia y la adolescencia, el contacto con la literatura cumple un rol decisivo en la construcción de la identidad, la adquisición del lenguaje, la formación del pensamiento crítico e, incluso, abrir horizontes para el desconocido. El ser humano necesita fabular, descubrirse, habitar espacios imaginados (Petit, 2024, p. 122). Sin embargo, en las últimas décadas, la expansión de las tecnologías digitales ha modificado de manera profunda los modos de acceso al conocimiento y a la cultura escrita. La absorbente presencia de pantallas en la vida cotidiana de niños y jóvenes ha generado preocupación en torno a la disminución del tiempo dedicado a la lectura en formato impreso. Este fenómeno ha dado lugar a discursos que anuncian la crisis del libro y el debilitamiento de los hábitos lectores. No obstante, diversas investigaciones señalan que más que una desaparición de la lectura, se está produciendo una transformación de las prácticas lectoras, los soportes y las formas de apropiación de los textos.

En este contexto, la literatura infantil y juvenil se sitúa en un escenario de tensiones entre tradición e innovación. El presente estudio se propone analizar esta relación compleja, examinando los principales cambios que la digitalización ha introducido en la LIJ y reflexionando sobre los desafíos y oportunidades que se presentan para educadores, familias, mediadores y la industria editorial.

La literatura infantil y juvenil: lectura digital versus lectura tradicional

> "Los textos se entrelazan mutuamente porque constituyen una red, porque uno remite a otro, que remite a otro, que remite a otro[44]
> (Marisa Lajolo, 2018, p. 159).

El ser humano es un ser de lenguaje, formado por una telaraña de textos que se entrelazan/se mezclan, "textos y lenguaje en red" (Lajolo, 2018, p. 159). La cultura digital se caracteriza por la inmediatez, la interactividad y la convergencia de lenguajes. En este entorno, el texto escrito convive con la imagen, el sonido y el movimiento, dando lugar a nuevas formas de comunicación y expresión narrativa. La lectura digital, a diferencia de la tradicional, suele ser fragmentada, hipertextual y social, lo que plantea interrogantes sobre la comprensión lectora y la profundidad interpretativa.

Este estudio tiene como objetivo analizar la relación entre la lectura de LIJ y la era digital, explorando tanto los riesgos como las posibilidades que surgen de esta convivencia entre páginas y pantallas. Se parte de la hipótesis de que la digitalización no implica necesariamente el abandono de la lectura literaria, sino una transformación de las prácticas lectoras que requiere una mirada crítica y actualizada.

La literatura infantil y juvenil constituye un campo específico dentro de la producción literaria, caracterizado por su adecuación a las etapas de desarrollo cognitivo, emocional y social de sus destinatarios. Según Colomer (2005), la LIJ no debe entenderse como una literatura menor, sino como un espacio de creación con características propias y una función cultural fundamental. Tradicionalmente, la LIJ ha cumplido múltiples funciones: formativa, estética, ética y socializadora. A través de relatos, poemas y novelas, los niños y jóvenes acceden a modelos narrativos que les permiten comprender y leer el mundo, explorar emociones, construir y reconstruir su identidad. La lectura literaria, además, favorece el desa-

[44] Fragmento traducido del portugués por las autoras: "Os textos se enredam mutualmente porque constituem uma rede, porque um remete a outro, que remete a outro, que remete a outro" (Lajolo, 2018, p. 159).

rrollo del pensamiento simbólico, el lenguaje y la capacidad de interpretación.

En el contexto actual, estas funciones se mantienen, aunque se expresan de nuevas maneras. Páginas y pantallas conviven, comparten el mismo espacio. En el caso de Brasil, según la investigación de la Cámara Brasileña del Libro (CBL) – realizada por Nielsen BookData – divulgada en febrero de 2025, sobre el perfil y hábitos de los consumidores de libros brasileños, la preferencia de los lectores sigue siendo el libro en formato impreso en lugar del libro digital (o e-book). En general, entre los 16.000 entrevistados, 56% compraron solo libros impresos en los últimos doce meses; 14% solo digitales y 30% los dos formatos.

La aparición de formatos digitales no elimina el valor de la literatura, sino que amplía sus posibilidades de circulación y apropiación. Sin embargo, esta expansión plantea interrogantes sobre la calidad de los contenidos, el rol del mediador y la relación entre entretenimiento y experiencia estética.

Además de la familia, la escuela es una entidad que también forma lectores. Uno de los más grandes programas de democratización al acceso a la lectura brasileña, el PNLD − Programa Nacional del Libro y Material Didáctico Literario − es una política pública brasileña que abre concursos para que editoras inscriban sus obras. El programa abarca todas las etapas de enseñanza, desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato y, desde 2017, además del libro impreso, también ofrece material digital y recursos audiovisuales para ampliar el rol del mediador y de los lectores.

El mercado editorial dinamiza el Programa que ofrece obras pedagógicas, didácticas y literarias de diferentes géneros y temáticas e incluso obras para lectores con dificultades visuales. De acuerdo con el Ministerio de Educación, en 2022, fueron distribuidas 13.995.119 obras literarias de literatura infantil en 87.226 escuelas públicas (guarderías), un gasto

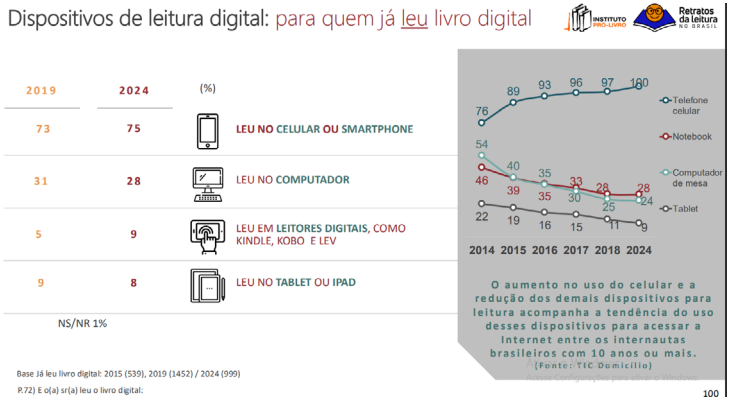
superior a 98 millones de reales, con el objetivo de incentivar la lectura de los niños más pequeños, la primera infancia[45].

El PNLD Literario 2024-2027, destinado a distribuir obras literarias para alumnos de secundaria (últimos años de la Educación Fundamental), irá distribuir tres materiales: el libro literario impreso, el libro digital interactivo para el estudiante y el libro digital interactivo para el profesor, en formato HTML5, CSS3 y Javascript ES6. El rol del mediador se apoya en manuales pedagógicos organizados por el Programa, que pueden estancar el desarrollo de experiencias estéticas o distanciar a los jóvenes de la lectura.

La era digital ha transformado profundamente los modos de acceso a la información y al conocimiento. Dispositivos como tabletas y computadoras, teléfonos inteligentes forman parte del entorno cotidiano de niños y jóvenes desde edades cada vez más tempranas. Este fenómeno ha generado preocupación en torno a la disminución del tiempo dedicado a la lectura en formato impreso. Diversos estudios señalan que los hábitos lectores han cambiado, privilegiando la lectura fragmentaria, hipertextual y multimodal.

La sexta edición del periódico brasileño *Retratos da Leitura no Brasil,* un estudio realizado por el Instituto Pró-Livro – IPL, publicado en 2024, revela importantes datos de la población acerca de la lectura por medio de vehículos mediáticos. El siguiente gráfico destaca el progresivo aumento, de 2019 a 2024, del número de lectores de libros digitales a través del móvil u otros dispositivos, como Kindle, Kobo y LEV:

[45] Los datos fueron quitados del enlace https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/mec-investe-mais-de-r-122-milhoes-na-distribuicao-de-obras, aceso en 27 de feb. 2026.



Fuente: Retratos da Leitura no Brasil (2024, p. 100).

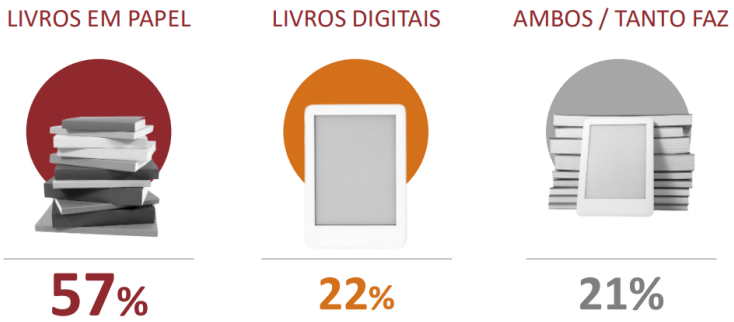
La lectura lineal y prolongada, asociada tradicionalmente al libro impreso, convive ahora con prácticas de consumo rápido de contenidos digitales. No obstante, esta transformación no implica necesariamente una pérdida de interés por la lectura, sino un cambio en sus formas y finalidades. Chartier (2014), desde la historia cultural de la lectura, advierte que cada transformación del soporte textual implica cambios en las formas de apropiación del texto. En el contexto digital, esta apropiación se ve mediada por la fragmentación, la hipertextualidad y la simultaneidad de estímulos, lo que plantea interrogantes sobre la profundidad de la experiencia lectora y estética en niños y jóvenes.

La lectura digital tiene un impacto elocuente: se caracteriza por la interacción constante con imágenes, sonidos y enlaces, lo que exige nuevas competencias cognitivas. En este sentido, los jóvenes lectores desarrollan habilidades distintas, como la navegación entre textos, la selección de información y la lectura crítica en entornos virtuales.

Uno de los debates más frecuentes en torno a la LIJ en la era digital es la supuesta oposición entre pantallas y libros impresos. Esta dicotomía, sin embargo, resulta reduccionista. Las pantallas no han sustituido completamente a las páginas, sino que han diversificado los soportes de lectura. El estudio

brasileño (2024) también destaca la preferencia de lectura de libros en formato impreso que digital.

Formato que prefiere leer



Fuente: Retratos da Leitura no Brasil (2024, p. 103).

El libro impreso sigue ocupando un lugar relevante, especialmente en la literatura infantil temprana, donde el objeto libro cumple una función sensorial y afectiva. El contacto físico con el papel, las ilustraciones y la lectura compartida continúan siendo experiencias fundamentales. Al mismo tiempo, los formatos digitales ofrecen ventajas como la portabilidad, la accesibilidad y la personalización de la experiencia lectora. Desde esta perspectiva, el desafío no consiste en elegir entre uno u otro soporte, sino en fomentar una convivencia equilibrada que aproveche las potencialidades de ambos.

La digitalización ha dado lugar a nuevas formas narrativas que amplían los límites tradicionales de la literatura. Los libros electrónicos interactivos, las aplicaciones de lectura gamificada y las narrativas transmedia combinan texto, imagen, sonido y participación activa del lector. El libro electrónico ha permitido ampliar el acceso a la LIJ, facilitando su distribución y reduciendo barreras geográficas. Además, las aplicaciones literarias incorporan elementos interactivos que estimulan la participación activa del lector, especialmente en edades

tempranas. Los audiolibros han adquirido un papel relevante en la literatura juvenil, favoreciendo la inclusión de lectores con dificultades visuales o de comprensión lectora. Asimismo, contribuyen al desarrollo de la competencia oral y la escucha activa. Con todo, las narrativas transmedia han sido analizadas por Jenkins (2008), quien destaca el papel activo del lector como prosumidor, es decir, como consumidor y productor de contenidos. En la literatura juvenil, este fenómeno se traduce en una mayor implicación emocional y creativa, pero también en una dependencia de franquicias comerciales que pueden limitar la diversidad literaria.

El libro electrónico ha permitido ampliar el acceso a la LIJ, facilitando su distribución y reduciendo barreras geográficas. Además, las aplicaciones literarias incorporan elementos interactivos que estimulan la participación activa del lector, especialmente en edades tempranas. Los audiolibros han adquirido un papel relevante en la literatura juvenil, favoreciendo la inclusión de lectores con dificultades visuales o de comprensión lectora. Asimismo, contribuyen al desarrollo de la competencia oral y la escucha activa.

La narrativa transmedia permite que una historia se desarrolle a través de múltiples plataformas (libros, videojuegos, redes sociales), ampliando el universo narrativo y fomentando la implicación del lector como coautor del relato. Estas propuestas resultan especialmente atractivas para niños y jóvenes, ya que se ajustan a sus hábitos digitales y promueven una experiencia lúdica. Sin embargo, también plantean interrogantes sobre la profundidad de la lectura y el lugar de la experiencia estética. El reto consiste en diseñar propuestas (de mediación) que mantengan la calidad literaria sin renunciar a la innovación tecnológica.

Uno de los debates centrales en torno a la LIJ digital se refiere a la calidad literaria de los productos ofrecidos. Lluch (2014) señala que muchos contenidos digitales dirigidos al público infantil priorizan el componente lúdico y visual en detrimento del valor estético y narrativo del texto. Esta tendencia puede conducir a una banalización de la literatura,

reducida a mero entretenimiento interactivo. En la misma línea, Cassany (2012) advierte que la lectura digital favorece prácticas lectoras rápidas y discontinuas, lo que exige una intervención educativa consciente para evitar la pérdida de la lectura profunda. No obstante, el autor reconoce que los entornos digitales también posibilitan nuevas alfabetizaciones, siempre que se desarrollen desde una perspectiva crítica.

Por otra parte, los audiolibros se han consolidado como una alternativa relevante dentro del ecosistema de la LIJ digital. Este formato favorece la inclusión de lectores con dificultades visuales o de comprensión lectora, y permite integrar la literatura en actividades cotidianas. Lejos de sustituir la lectura tradicional, los audiolibros pueden funcionar como una puerta de entrada al mundo literario, estimulando el interés por los textos, complementando otras formas de lectura y potencializando el aprendizaje.

Asimismo, uno de los fenómenos más significativos de la era digital es el surgimiento de comunidades lectoras en línea. Plataformas como Wattpad permiten a jóvenes lectores no solo consumir literatura, sino también producirla, comentar y compartirla. Esta participación activa transforma al lector en prosumidor, fortaleciendo su vínculo con la literatura. Por su parte, BookTok, una comunidad dentro de la red social TikTok, ha demostrado un notable impacto en la industria editorial, revitalizando el interés por la lectura entre adolescentes y jóvenes. A través de recomendaciones breves y emocionales, los usuarios generan tendencias lectoras que influyen en las ventas y en la visibilidad de ciertos títulos. Desde una posición crítica, Scolari (2013) subraya que la expansión narrativa en múltiples plataformas no garantiza por sí misma una experiencia literaria enriquecedora. Para que exista un verdadero valor formativo, es necesario que estas narrativas mantengan coherencia estética y profundidad simbólica.

Los niños y adolescentes actuales, considerados nativos digitales, interactúan con los textos de manera diferente a generaciones anteriores. La lectura se convierte en una experiencia social, compartida en comunidades virtuales,

foros y redes sociales. Este fenómeno puede fortalecer la motivación lectora, aunque también implica el riesgo de una lectura superficial si no se acompaña de una adecuada mediación. En este nuevo contexto, el rol del mediador – docentes, bibliotecarios y familias – resulta fundamental.

Una vez más el estudio del Instituto Pró-Livro (2024) expone la influencia de las familias y la escuela en la formación del lector. Ante la pregunta: "Cómo empezó su interés por la literatura: ¿cuentos, crónicas, novelas o poesía?", entrevistados de 5 a 17 años destacan la presencia de la madre/padre/otro pariente y de profesores/bibliotecarios. La participación de YouTuber tiene una significativa presencia entre los adolescentes de 11 a 17 años.

Origen del interés por literatura

2024 (%)

	TOTAL	5 a 10	11 a 13	14 a 17
Base: Leitores de literatura independentemente do meio	(2835)	(170)	(210)	(311)
Porque viu filmes baseados em livros ou histórias de autores	47	32	42	55
Por causa de indicação da escola ou de um professor ou professora	46	67	71	64
Por influência de amigos	38	32	39	43
Por causa de algum autor com quem se identificou	30	22	20	28
Por influência da mãe ou responsável do sexo feminino	29	61	54	39
Por causa de letras de músicas	25	15	22	28
Por influência de algum outro parente	25	31	35	23
Com um influenciador digital, como um youtuber, pela Internet	22	12	27	27
Por influência de um Padre, pastor ou algum líder religioso	19	6	10	15
Por influência do pai ou responsável do sexo masculino	18	31	32	20
Por ter participado de grupos, oficinas ou clubes de leitura	15	14	12	17
Por influência de um Bibliotecário ou atendente de biblioteca	13	18	18	20
Por influência do marido, esposa ou companheiro(a)	10	1	1	6
Porque foi a Saraus ou slams	6	2	5	4
Outros	2	2	1	0
Nenhuma dessas opções	14	8	3	6

Fuente: Retratos da Leitura no Brasil (2024, p. 74).

La mediación lectora no consiste únicamente en promover la lectura, sino en orientar, acompañar, contextualizar

las experiencias lectoras de niños y jóvenes y, sobre todo "establecer con los libros una relación afectiva, emocional"[46] (Petit, 2019, p. 153).

El contexto escolar desempeña un papel clave en la formación de lectores críticos. Por ello, integrar la literatura digital en el aula requiere una planificación didáctica que combine el uso de tecnologías con objetivos literarios claros, evitando que lo tecnológico eclipse lo literario. Las familias y las bibliotecas, tanto físicas como digitales, actúan como mediadores fundamentales. Su función consiste en orientar y acompañar el acceso a contenidos de calidad y promover un uso equilibrado de los dispositivos digitales.

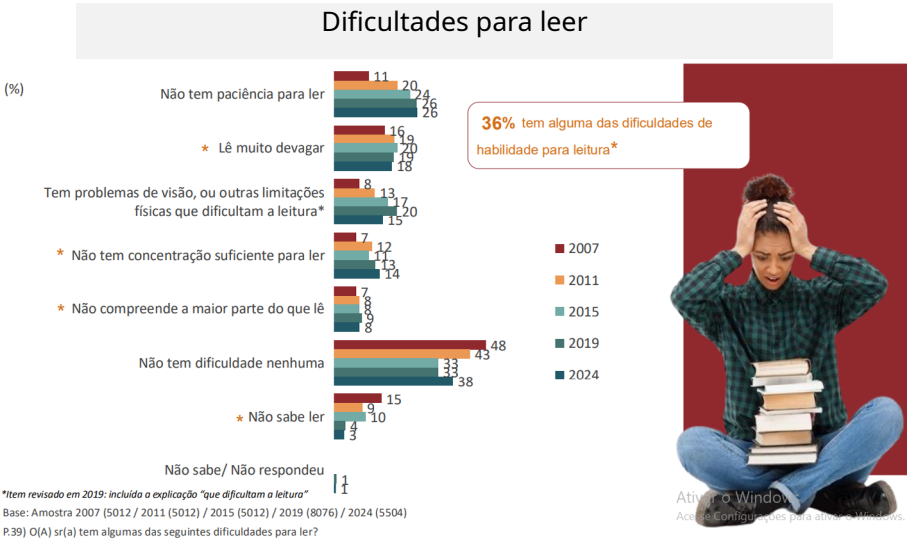
El ámbito escolar enfrenta el desafío de integrar los formatos digitales sin abandonar la lectura profunda y reflexiva. Esto implica diseñar estrategias pedagógicas que combinen textos impresos y digitales, fomentando el pensamiento crítico y la apreciación estética. La escuela se convierte en un espacio clave de mediación entre la literatura tradicional y la digital. Según Colomer y Munita (2013), la educación literaria debe formar lectores capaces de moverse entre distintos soportes sin perder la capacidad interpretativa. Esto implica enseñar a seleccionar, evaluar y reflexionar sobre los textos digitales, y no solo a consumirlos. Por su parte, Area y Pessoa (2012) advierten que la incorporación de tecnologías en el aula puede generar una ilusión de innovación pedagógica sin un verdadero impacto en la comprensión lectora. Por ello, proponen una integración didáctica basada en objetivos literarios claros y en el desarrollo del pensamiento crítico.

A pesar de sus múltiples ventajas, la digitalización también presenta riesgos. Entre los principales desafíos se encuentran la sobreestimulación, la dispersión de la atención y la comercialización excesiva de contenidos digitales. Carr (2011) argumenta que el uso intensivo de pantallas puede afectar a los procesos de atención y memoria, especialmente en edades tempranas. Aunque su postura ha sido debatida, resulta rele-

[46] Fragmento traducido del portugués por las autoras: "estabelecer com os livros uma relação afetiva, emocional" (Petit, 2019, p. 153).

vante para reflexionar sobre la necesidad de equilibrio entre lectura digital y lectura en papel. Desde una perspectiva sociocultural, Buckingham (2020) subraya que el acceso desigual a recursos digitales puede ampliar brechas educativas, lo que obliga a repensar la LIJ digital desde criterios de equidad e inclusión.

Este exceso de estímulos, la lectura superficial y la distracción constante pueden afectar la concentración y la comprensión lectora. En consecuencia, el estudio realizado por *Retratos da Leitura no Brasil* también puntea la disminución de estas habilidades; un 36% de los entrevistados presentan dificultades para la lectura, lo que plantea una alerta para el crecimiento del analfabetismo funcional en Brasil.



Fuente: Retratos da Leitura no Brasil (2024, p. 60).

Asimismo, la abundancia de contenidos no siempre garantiza calidad literaria y es imprescindible establecer criterios de calidad literaria que eviten la banalización del texto en favor del espectáculo visual. Por ello, resulta necesario promover una educación literaria y estética que forme lectores críticos,

capaces de seleccionar textos que den sentido a su vida, reflexionar sobre ellos; educar para arte y por el arte (Petit, 2019, p. 186), independientemente del soporte.

Conclusiones

> [...] para comprender los significados que los lectores dieron a los textos que se apropiaron, es necesario proteger, conservar y comprender los objetos escritos que los transmitieron[47] (Roger Chartier, 2016, p. 63).

Pensar que el libro digital puede sustituir el tradicional es poco probable. Las páginas no guardan solo palabras, sino historias que protegen una cultura. La literatura infantil y juvenil (LIJ) ha experimentado profundas transformaciones en la era digital, tanto en sus formatos como en sus modos de producción, difusión y recepción. La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación ha modificado los hábitos lectores de niños y jóvenes, generando nuevas prácticas culturales y educativas. Este artículo analiza la evolución de la LIJ en el contexto digital, abordando los nuevos soportes, las narrativas digitales, el papel de los mediadores, así como los principales retos y oportunidades que plantea este escenario.

La literatura infantil y juvenil en la era digital no se encuentra en crisis, sino en transformación. Las pantallas no han desplazado a las páginas, sino que han ampliado el universo lector, generando nuevas prácticas, formatos y comunidades. El desafío principal consiste en aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología sin perder de vista el valor formativo, estético y humanizador de la literatura.

Fomentar el diálogo entre tradición e innovación, entre lectura impresa y digital, permitirá construir un futuro en el que niños y jóvenes sigan encontrando en la literatura un espacio de encuentro, reflexión y disfrute.

[47] Fragmento traducido del portugués por las autoras: "[...] para compreender os significados que os leitores deram aos textos dos quais se apoderaram é necessário proteger, conservar e compreender os objetos escritos que os transmitiram" (Chartier, 2016, p. 63).

Referencias

AREA, M.; PESSOA, T. De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, [*S. l.*], v. 19 n. 38, p. 13-20, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *MEC investe mais de R$ 122 milhões na distribuição de obras*. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/mec-investe-mais-de-r-122-milhoes-na-distribuicao-de-obras. Acesso em: 27 de fev. 2026.

CAMARA BRASILEIRA DO LIVRO. *Panorama do Consumo de Livros*: um estudo sobre o perfil e hábitos de consumidores de livros no Brasil. Disponível em: https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2025/02/2024_Panorama-do-Consumo-de-Livros_Imprensa_V2-1.pdf. Acesso em: 27 fev. 2026.

CAMARA BRASILEIRA DO LIVRO. *Panorama do Consumo de Livros*: um estudo sobre o perfil e hábitos de consumidores de livros no Brasil. Disponível em: https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2025/02/2024_Panorama-do-Consumo-de-Livros_Imprensa_V2-1.pdf. Acesso em: 27 fev. 2026.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, Campinas, SP, 2012. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992. Acesso em: 18 fev. 2026.

CARR, N. *Superficiales*: ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?. Madrid: Taurus, 2011.

CASSANY, D. *En línea*: leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama, 2012.

CHARTIER, R. *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa, 2014.

CHARTIER, R. *La lectura en el mundo digital*. Madrid: Alianza, 2018.

COLOMER, T. *La formación del lector literario*. Barcelona: Graó, 2005.

COLOMER, T.; MUNITA, F. *La educación literaria en la escuela*. Barcelona: Graó, 2013.

CRUZ, A. *O vício dos livros II*. 1. ed. Lisboa: Companhia das Letras, 2025.

JENKINS, H. *Convergence culture*. New York: New York University Press, 2008.

LAJOLO, M. *Literatura*: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: UNESP, 2018.

LLUCH, G. *Lectura y literatura infantil y juvenil en la sociedad digital*. Barcelona: UOC, 2014.

MARQUETTO, C. R. The Media Education Manifesto – David Buckingham. *Grau Zero* – Revista de Crítica Cultural, Alagoinhas, BA: Fábrica de Letras - UNEB, v. 8, n. 1, p. 163-174, 2020. DOI: 10.30620/gz.v8n1.p163. Disponível em: https://revistas.uneb.br/grauzero/article/view/11048. Acesso em: 4 ago. 2026.

OLARI, C. *Narrativas transmedia*. Bilbao: Deusto, 2013.

PETIT, M. *Ler o mundo*: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. 1. ed. São Paulo: 34, 2019.

PETIT, M. *Somos animais poéticos*: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise. 1. ed. São Paulo: 34, 2024.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. 6. ed. Rio de Janeiro, Instituto Pró Livro – IPL. 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 28 fev. 2026.

Delcio Antônio Agliardi[48]

Somos caminhantes literários: a experiência de ler literatura se [trans]forma no movimento da vida e do viver

Introdução: dos humanos nascem as ciências humanas

O convite chegou de surpresa; nem bateu à porta pedindo licença para entrar. A remetente, a professora Dra. Flávia Brocchetto Ramos, o fez com espírito de licença poética: "lembro e vejo seu lugar na minha vida acadêmica para muito além das formalidades do currículo Lattes". O aceite, por sua vez, constituiu-se em um desafio: escrever um capítulo de livro que abordasse a leitura literária em diferentes momentos da vida, em diálogo com os estudos da linguagem, da literatura e da informação, bem como com os processos educacionais e as práticas de interação e mediação da leitura em bibliotecas e em outros espaços de ensino e aprendizagem.

De imediato, duas memórias afetivo-intelectuais se movimentaram em meu corpo: a tese de doutoramento em Letras, orientada pela própria professora Dra. Flávia Brocchetto Ramos, desenvolvida no período de 2013 a 2016, e o vínculo com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia da Infância (GRUPEGI, 2024-2026), cadastrado no CNPq. O grupo fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski (2018),

[48] Doutor em Letras pela Associação UCS/UniRitter. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especializado em Direito: ênfase infância e juventude pela Escola Superior do Ministério Público do RS. Graduado em Filosofia e em Letras. E-mail: daagliardi@ucs.br

na Filosofia da Linguagem Bakhtiniana, de Mikhail Bakhtin (2011), e na Teoria da Espacialização da Vida, de Lopes (2018; 2021; 2024).

Estudar é um ato de criação, curiosidade e descoberta. Pesquisar exige postura crítica e política, integridade intelectual, ética e estética, disciplina, rigor teórico e coerência epistemológica. Investigar cria outra condição para olhar a filogênese, a ontogênese e a sociogênese da condição humana no mundo. Para elaborar uma tese, além das exigências e dos critérios da instituição formadora e da argumentação própria do ato de pensar, evita-se a escrita de um aglomerado de conceitos e palavras, marcada pela mera acumulação e organização de informações. É nesse movimento formativo, crítico e reflexivo que o texto da tese se constitui: a partir das neoformações do pesquisador, configurando-se, assim, como escrita autoral.

A escrita, voltada à invenção na construção de um texto que expressa as compreensões possíveis, situadas no tempo-espaço da pesquisa, exige a desconstrução de ideias provisórias do pesquisador, as quais integram a própria constituição do sujeito de pesquisa. Assim, é preciso considerar que um projeto de pesquisa não se restringe à aplicação das teorias que sustentam a argumentação do pesquisador. Implica, ainda, o exercício do diálogo com os outros (em uma dialogia processual e contínua), permitindo que o novo surja ao se acolherem os estranhamentos e ao se avançar nas compreensões teóricas, pois, ao se estacionar nas próprias teorias, comprometem-se os sentidos da pesquisa em Ciências Humanas. Nesse sentido, as vozes dos outros desafiam e possibilitam avançar na perspectiva das neoformações dos fenômenos investigados.

Atualmente, o conceito de heterociência em Mikhail Bakhtin vem ganhando força e atualidade nas produções acadêmicas, uma vez que não estabelece distinção entre o fazer no mundo acadêmico e no mundo literário. Para Bakhtin (2011), as ciências humanas são as ciências do texto. Nessa perspectiva, a heterociência é compreendida como uma

ciência outra, recriada ou inventada para atender às especificidades das ciências humanas, ao voltar-se para os processos que constituem o humano e sua humanização. Trata-se de um saber voltado a retratar a vida em seus processos existenciais, múltiplos, plurais e complexos. Para Le Grange (2018), a pesquisa na perspectiva (pós)qualitativa constrói uma relação de inseparabilidade entre ética, ontologia e conhecimento, fundamento que sustenta a heterociência.

Ciências do texto são, portanto, as ciências do humano. Nessa perspectiva, compreende-se, na obra de Bakhtin, que o pensar não se orienta pela exatidão, pela precisão ou por resultados práticos, pois tais critérios não constituem, necessariamente, questões centrais das ciências humanas. É nesse mesmo horizonte teórico que se insere outro tema instigante da obra bakhtiniana: a relação eu-outro. Com efeito, se o humano se constitui na e pela linguagem, ele também se constitui na relação; assim, o outro lembra a incompletude humana, abrindo novos caminhos e [re]significando as vivências do ser humano na dimensão histórico-cultural.

Ao voltar à minha tese de doutorado, dez anos depois, percebo que ainda vivo o eu-para-mim[49] como dimensão da incompletude, em uma relação entre o mundo acadêmico e o mundo da literatura. No entanto, já a tese afastou-se da ciência dura, da centralidade metodológica voltada exclusivamente à construção de dados e do fazer orientado apenas ao atendimento dos critérios de um Programa de Pós-Graduação em Letras. Assumi, nesse sentido, a "metodologia com" e a perspectiva "participante" na busca de um encontro dialógico entre dois corpos humanos: o do pesquisador e o dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Ou seja, tal postura corresponde a um fazer dialógico quanto à ciência humana, opondo-se à rigidez da ciência tradicional, ao reconhecer o tema de estudo (a experiência de leitura do outro) como sujeito ativo e responsivo; uma pesquisa que se fez escuta, na abertura ao outro, que aprende

[49] Da tríade bakhtiniana, que funda o ato responsivo, emerge uma dialogia de vida-ciência.

para dar um passo à frente e realizar seu ato responsável diante de si e do mundo.

Dessa forma, este texto constitui um mergulho na memória do passado e do presente, um exercício polifônico e incompleto, situado nos estudos da linguagem e da literatura, concebidas como direito humano fundamental nas vivências oportunizadas pelos processos educacionais e pelas práticas de interação e de mediação da leitura na biblioteca escolar e em outros espaços de mediação cultural.

A experiência de leitura na Educação de Jovens e Adultos pouco escolarizados

A pesquisa de tese resultou em uma invenção em Humanidades, perspectiva compreendida por Umberto Eco na obra *Como se faz uma tese em ciências humanas* (2020). Nessa direção, para além da escolha do tema, do método e da metodologia, dos procedimentos e da organização do tempo de trabalho a ser conduzido na investigação científica, o percurso investigativo levou-me ao encontro de jovens e de adultos pouco escolarizados – expressão utilizada por Cavaco (2009) ao referir-se a esse universo de alunos – pertencentes a uma escola pública de Ensino Fundamental. Esses sujeitos mostraram-se dispostos a viver uma experiência de leitura com os acervos literários disponíveis na biblioteca escolar, enviados à instituição pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Nesse contexto de encontro com jovens e adultos pouco escolarizados, e sem a pretensão de construir dados de pesquisa para um relatório de conclusão de curso, optei pela categoria *vivência*, concebida teórico-metodologicamente na perspectiva da "experiência de ler", conforme propõe Lewis (2003). A partir dessa escolha, a vivência de leitura literária implicou um movimento de acesso e mediação ao livro, isto é, de facilitação e de acessibilidade estética ao ato de ler e compreender o texto literário, em prosa e em verso.

Nessa perspectiva de vivência e mediação da leitura literária, pensar o patrimônio cultural de um povo constitui um ato complexo, para o qual a literatura (e, de modo especial, sua mediação) se apresenta como espaço privilegiado para dar voz às questões mais sensíveis e urgentes do nosso tempo, como cuidado, tolerância, inclusão e empatia. É justamente nesse horizonte que a leitura literária nos permite refletir sobre temas relevantes e delicados sob múltiplos ângulos, algo que estamos a perder na era do excesso de informação e da escassez de tempo, como alerta Larrosa (2015) ao afirmar que a experiência se torna cada vez mais rara. Com efeito, tudo se passa com crescente rapidez; a vivência é interrompida pela instantaneidade, pela pontualidade e pela fragmentação, que coisificam as relações.

Em consonância com essa crítica à rarefação da experiência na contemporaneidade, Lewis (2003) defende outro modo de relação e dialogia com as obras de arte, sobretudo com os livros de literatura, ao valorizar a arte de ler (o modo de ler) e a experiência que dela resulta, bem como os diferentes tipos de leitores e, por consequência, a própria distinção entre livros. Nessa perspectiva, a experiência de ler configura-se como um conceito que problematiza o processo da crítica literária aplicada à apreciação das obras, ao questionar até que ponto seria plausível definir critérios de seleção e de escolha de um livro de qualidade e determinar previamente como ele deve ser lido – tarefa talvez inútil, uma vez que o processo habitual tende a produzir uma implicação ilusória. Assim, para Lewis (2003), a primeira exigência que qualquer obra de arte nos faz é a entrega: olhar, escutar e receber, em um acontecimento de dialogia no qual o leitor se dispõe à invenção do escritor.

Nessa lógica da entrega e da dialogia propostas por Lewis (2003), o livro de literatura configura-se como artefato da cultura capaz de tornar familiar o que nos é alheio, fazendo-o palpável e vívido por meio de detalhes nitidamente observados ou imaginados pela narrativa. É nesse movimento que, ao ler a obra-prima de Liev Tolstói, percebe-se que tudo se mostra provável e típico da vida humana: “Temos perante nós

o tipo de coisas que poderiam acontecer a qualquer um. Coisas como essas já provavelmente aconteceram a milhares de seres humanos" (Lewis, 2003, p. 89). Desse modo, as práticas de leitura literária na escola constituem-se como experiências sensíveis e estéticas de [re]elaboração da condição humana, favorecendo a compreensão do belo que existe em nós.

Em continuidade à compreensão da leitura literária como experiência sensível e formadora, outro aspecto teórico refere-se à literatura em ação. Nesse sentido, o contraponto à literatura potencial encontra-se nas práticas que renovam, prolongam e preservam as experiências de leitura. Trata-se de ação porque o leitor, ao ler o texto literário, [trans]forma-se sem deixar de ser quem é. Por meio do simbólico e do estético, constitui-se um sentimento compartilhado, no qual o direito à literatura para todos, conforme defende Candido (2004), apresenta-se como conquista a ser efetivada desde as narrativas e vivências literárias anteriores à alfabetização e à escolarização de jovens e adultos. Diante disso, tornam-se fundamentais a acessibilidade ao livro, a mediação e a recepção estética, a fim de possibilitar experiências inclusivas e equitativas, abrindo janelas para novos mundos e novas possibilidades no exercício de uma cidadania em construção.

Se, como vimos, a literatura em ação afirma o direito à leitura como fundamento da cidadania em construção, é preciso reconhecer que, embora a leitura tenha sido considerada a maior revolução de inclusão no mundo moderno e se constitua em relevante prática cultural da humanidade, a leitura da palavra escrita ainda não alcançou um percentual expressivo da população. Tal constatação torna-se ainda mais evidente nas regiões em que as desigualdades sociais, culturais e econômicas se mostram mais intensas.

Nesse contexto de desigualdade no acesso à leitura da palavra escrita, a leitura da palavra impressa, na educação literária de pessoas pouco escolarizadas, revelou-se uma prática de prazer e fruição. Nessa direção, os conceitos de texto de prazer e de texto de fruição, formulados por Barthes (1987), na perspectiva da teoria do texto, adquirem senti-

do epistemológico na educação de adultos e na educação literária, que se [trans]forma ao longo da vida e do viver do leitor, movida pelo desejo do texto do autor – uma dialética do desejo.

Aprofundando essa distinção, Barthes (1987) define o texto de prazer como aquele que contenta, enche e dá euforia; aquele que provém da cultura e não rompe com ela, pois se relaciona com a prática confortável da leitura. Já o texto de fruição é aquele que desconforta, faz vacilar as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor e gera crise em relação à linguagem. Nesse sentido, as expressões prazer do texto e texto de prazer revelam-se ambíguas, uma vez que o prazer pode ser concebido como contentamento, enquanto a fruição pode significar desvanecimento. Portanto, o prazer do texto ora se estende à fruição, ora se opõe a ela. Ademais, o prazer de ler literatura também nasce de certas rupturas, de crises e da condição exotópica. Noutras palavras, o prazer da linguagem surge de desejos próprios ou incentivados pela acessibilidade estética, fruto da mediação cultural. Trata-se, assim, de uma espécie de prazer intelectual, no qual a exotopia se configura como condição singular que [trans]forma o sujeito.

Nesse horizonte de prazer, fruição e [trans]formação do sujeito, as expressões nativas dos participantes da pesquisa de tese − "ler um livro de capa a capa" e "agora compreendi a poesia de Drummond de Andrade" − evocam a experiência viva do ato de ler. Não se tratam de conclusões, mas de aportes que permitem refletir sobre o quanto o livro de literatura na escola se constitui como fonte de criação, de arte e de conhecimento, capaz de ressignificar percursos formativos e de incentivar práticas de vivência com a arte literária.

Portanto, a invenção da tese configura-se também como a invenção de percursos formativos humanos, indispensáveis tanto para a ciência quanto para a valorização da cultura escrita. Hoje, assumo que a leitura literária é uma forma sensível, ética e estética de contemplar o mundo. A experiência de ler, contudo, não é resultado do mero trabalho ou do desem-

penho dos estudantes; não se deixa produzir pela atividade mecânica de acesso à palavra escrita por romancistas, contistas e poetas. Antes, pressupõe um exercício humano de encontro que chega até nós, nos avassala e nos transforma.

Trata-se de uma experiência rara em uma época marcada pela pressa, pelo consumo e pela busca de êxito imediato. Por isso, a tese que inventei afirma-se como criação e como possibilidade da experiência de ler para além do campo teórico: é vivência. Nesse horizonte, o pássaro onírico de Benjamin não pode se extinguir na floresta da educação, pois representa algo essencial à reflexão e à assimilação de vivências humanas profundas, condição crucial para a criatividade e para a escuta. Assim, ao valorizar a heterociência, reafirma-se um compromisso com as atuais e futuras gerações de pesquisadores em Ciências Humanas.

A experiência de ler literatura se [trans]forma no movimento da vida e do viver

O livro *Um velho que lia romances de amor* (1989), de Luis Sepúlveda, narra a história de Antonio José Bolívar Proaño, um homem que vivia em uma pequena comunidade na floresta amazônica equatoriana, onde não havia circulação da palavra escrita. Ao aprender a ler, já com mais de sessenta anos, passa a buscar, por todos os meios possíveis, livros que lhe permitam deslocar-se para mundos desconhecidos, difíceis, até então, de imaginar.

A metodologia da "pesquisa com", mobilizada para a invenção[50] de minha tese, aliada a outras estratégias teórico-metodológicas, possibilitou vivências[51] (*perejivanie*) com um grupo de estudantes jovens e adultos de uma escola pública de Ensino Fundamental, situada em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Entre os participantes, um senhor de 62 anos materializa, na experiência concreta, o personagem criado por Luis Sepúlveda: durante o percurso da pesquisa,

[50] De acordo com Umberto Eco (2020), abrimos mão de descobrir para inventar uma tese.

[51] Vivência é uma categoria essencial no pensamento de Vigotski (2018).

aprendeu a ler um livro literário. É dele a expressão "hoje eu sei ler um livro de capa a capa", que se inscreve no título de minha tese.

Com ele, compreendi que o direito à literatura, proposto por Candido (2004), efetiva-se por meio de práticas culturais que promovem acessibilidade estética, configurando uma relação viva entre mediador e leitor. A literatura revela-se, assim, como experiência ética e estética de transformação. À medida que a escolaridade avançava entre os participantes da pesquisa, a leitura literária passava a assumir, em suas vidas, uma função formativa (ética e estética) inscrita no próprio movimento do viver.

A narrativa de *Um velho que lia romances de amor*, de Luis Sepúlveda, possibilita refletir sobre a ausência de circulação da literatura escrita (das culturas do escrito[52]) na vida de crianças, jovens, adultos e idosos. Nesse contexto, a biblioteca escolar e os acervos literários disponibilizados às escolas públicas do país pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) podem responder às históricas lacunas de acesso e de uso do livro literário, favorecendo vivências culturais entre estudantes de todos os níveis e modalidades da educação básica. Para além da garantia material do acervo, torna-se imprescindível a criação de espaços e tempos de mediação, seja na educação escolar, seja em outros pontos do circuito sociocultural, como bibliotecas, livrarias, salas de leitura, centros culturais, feiras literárias, espaços cuja vocação é criar condições efetivas de acessibilidade estética para o público.

A acessibilidade possui caráter estético. De acordo com Alves (2020), trata-se da concepção de que o acesso à obra de arte requer duas dimensões indissociáveis: o vivido e o experimentado. Assim, os acervos literários disponibilizados a crianças, jovens e adultos devem ser compreendidos como artefatos culturais em uso, e não como literatura em estado potencial, encerrada em estantes ou em armários de bibliotecas e de outros espaços do circuito cultural.

[52] Culturas escrita é uma expressão utilizada por Chartier (2002).

A acessibilidade estética realiza-se por meio da mediação cultural. Assim concebida e vivida, a mediação constitui prática estruturante do campo da acessibilidade, pois reconhece o direito de todos ao acesso aos bens culturais, materiais e imateriais. Não se trata apenas de informar leitores, professores e estudantes acerca das obras que compõem os acervos literários; é preciso colocá-las em uso. Tal perspectiva está em sintonia com um princípio contemporâneo da Biblioteconomia: os livros foram feitos para serem usados, o que desloca a tradicional concepção de guarda e conservação das obras literárias. Esse deslocamento torna-se ainda mais significativo quando os exemplares estão nas mãos de bebês e crianças pequenas, que fazem do livro um objeto brincante: de chão, de manuseio, de exploração e de jogo.

A acessibilidade estética não se resume a protocolos (Alves, 2020) destinados a grupos de pessoas, com ou sem deficiência; ela é encontro, partilha e experimentação coletiva – uma experiência de leitura literária que se [trans]forma nas diferentes cronotopias do viver. Ademais, o leitor, iniciante ou proficiente, realiza escolhas de obras em prosa e verso conforme seus interesses e as circunstâncias dos distintos momentos da vida, inclusive no percurso escolar.

Dos contos de fadas aos romances, a acessibilidade estética é fundamental, pois a leitura em prosa e em verso torna o mundo do leitor mais compreensível e mais pleno de vida. Ler pode constituir-se como refúgio – aquilo que o professor e escritor português Virgílio Alberto Vieira Motta[53] concebe como o "extraordinário existencial". Por meio das manifestações artísticas, a vida contemplativa revela-se não apenas viável, mas necessária, uma vez que a arte pressupõe uma relação intensa e transformadora com a própria vida.

Com efeito, as múltiplas formas de ler literatura e seus diferentes gêneros, como contos, romances, poemas, histórias em quadrinhos, lendas, parlendas, articulam-se aos novos formatos do livro, físicos ou digitais, possibilitando que leito-

[53] Discurso do autor na abertura da Exposição Poem'Arte, Museu do Papel, Leiria (PT), em 24 de janeiro de 2026.

res adultos pouco escolarizados explorem narrativas e textos poéticos de maneira flexível. Tal movimento contribui não apenas para a construção do conhecimento, mas, sobretudo, para a formação do gosto pela leitura como experiência de prazer e de fruição estética.

Em prosa e verso, a linguagem literária coloca o leitor em estado de contemplação − um leitor que se assemelha ao viajante que descobre novas paisagens ao mirar o mundo pela janela do trem. Contudo, não se trata apenas da viagem exterior: a subjetividade caminha junto, faz redemoinhos, convoca memórias e reelabora a própria vida. Ler, assim, é movimento interior e deslocamento simbólico, experiência que se [trans]forma no curso do viver.

Por isso, uma política pública de leitura não pode restringir-se à mera distribuição de livros; ela se constrói na articulação entre disponibilidade de acervos literários e acessibilidade estética, que é, igualmente, uma questão ética. Ao favorecer o encontro entre leitores e obras, a escola e os demais espaços do circuito sociocultural tornam-se territórios de formação humana, nos quais temas sensíveis e urgentes da vida contemporânea, como inclusão, cultura afro-brasileira, bullying, violência, entre outros, podem ser elaborados de modo reflexivo, ampliando horizontes, produzindo escuta e qualificando a experiência democrática.

O estagiário acadêmico em Portugal: a ciência se faz na dialogia com os outros

Durante meu estágio de investigação para a construção da tese, tive a oportunidade de realizar estudos no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a orientação do professor Justino Pereira de Magalhães. Nesse período, pude acessar a rede de bibliotecas escolares de Portugal e participar de seminários de pesquisa, em interlocução com referenciais teórico-metodológicos e com outros investigadores. Conforme afirma Nóvoa (2014), o trabalho científico exige uma dimensão coletiva e colaborativa: trata-se de um

acontecimento que se constrói na partilha, no diálogo e na interação, a cada etapa do processo investigativo.

Com tempo para refletir e amadurecer enunciados essenciais ao objeto da tese, tendo acesso a outras experiências de leitura literária e às bibliotecas escolares (na condição de visitante e em interlocução com grupos de pesquisa), fui constituindo um patrimônio intelectual que não seria possível construir de forma solitária. Nesse contexto, insere-se a presença intelectual e afetiva de minha professora orientadora, cuja contribuição foi decisiva para o percurso investigativo.

Desse modo, a experiência formativa e a qualificação científica brotaram da interlocução com outros pesquisadores, sem a qual não seria possível aprimorar o plano da tese, atualizar o referencial bibliográfico e consolidar os elementos constitutivos do texto acadêmico. Portanto, não se faz ciência sem diálogo, encontro e partilha, condições estruturantes da formação avançada e da produção do conhecimento.

Tal perspectiva exige, ainda, uma observação sensível e reflexiva acerca das políticas e das práticas que incidem sobre a vida das pessoas, sobretudo daquelas socialmente mais vulneráveis, cujos direitos são reconhecidos na legislação nacional, mas cuja implementação, na prática, revela-se lenta e, por vezes, improvisada ou fragmentada. O direito à educação é indissociável do direito de acesso à leitura e à escrita, dimensões indispensáveis ao exercício da cidadania, à participação social, à inclusão e à equidade.

Em dialogia: eis a questão. Brasil e Portugal instituíram planos nacionais de educação e planos nacionais de leitura como estratégias de promoção do livro e da leitura, buscando enfrentar problemas históricos que ainda persistem nesse campo. No Brasil, o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) afirma-se como instrumento de gestão e compromisso entre governo e sociedade, com a finalidade de democratizar o acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas, tendo em vista o desenvolvimento da cidadania. Sua organização estrutura-se em eixos que contemplam a democratização

do acesso, o fomento à leitura, a valorização institucional e a economia do livro.

Em Portugal, o Plano Nacional de Leitura constitui-se como estratégia voltada à elevação dos níveis de literacia e à formação de leitores, incentivando o gosto e o hábito de ler. Com foco no desenvolvimento de competências de leitura e na inclusão social, estimula projetos em escolas e bibliotecas, articulando políticas públicas e práticas educativas.

Ambos os planos de leitura recebem críticas de promotores culturais, especialistas e investigadores. As principais apontam para a descontinuidade das ações, a baixa alocação de recursos financeiros, a fragmentação e a improvisação das políticas, bem como para falhas na articulação entre cultura e educação e na efetiva democratização do acesso a bibliotecas e livros, o que pode comprometer os impactos esperados.

Por coerência ética, ontológica e epistemológica, como estagiário acadêmico em nível doutoral, construí a pesquisa na dialogia com o outro. Assim, o ato de pesquisar nutre-se da relação com a vida e com o viver. Fazer ciência ultrapassa as demandas e exigências estritamente acadêmicas: trata-se de uma prática com potencial de impacto e relevância social, inscrita na própria tessitura da existência. É nessa condição exotópica da pesquisa, conforme formula Bakhtin (2011), que o pesquisador forja e é forjado ao articular vida, arte e ciência.

A pesquisa é um projeto com acabamentos provisórios

A pesquisa é um projeto de acabamentos provisórios. Uma tese possui tempo determinado de realização, mas o texto que dela resulta permanece aberto, inacabado, disponível a novas perguntas. Nesse sentido, a investigação se constrói em dialogia com a tríade bakhtiniana do ato responsivo o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-mim, princípio da filosofia de Bakhtin que nos permite compreender como o outro cria as condições exotópicas para que possamos dialogar com nossa própria existência.

Do início à conclusão de um doutorado, acumulam-se dúvidas, inquietações intelectuais, encontros e atravessamentos (aqueles proporcionados por eventos acadêmicos, viagens, interlocuções), além de percursos, por vezes labirínticos, com o objeto que já se anunciava no projeto inicial. A invenção de uma tese produz reverberações que o próprio autor desconhece ao buscar compreender os fenômenos que investiga.

As questões que permaneceram em aberto na tese tornaram-se alimento para fortalecer e dar continuidade a outras vivências no campo da investigação. Cumpre afirmar que a invenção da tese não se aparta das [trans]formações que atravessam a unidade vivencial do sujeito na relação consigo mesmo, com o outro, com os artefatos da cultura e com o mundo.

Na relação com os outros, fui [trans]formado; eles foram decisivos nesse percurso, pois a pesquisa forjou minha própria humanidade e alimentou a esperança de uma outra ciência, aquela que, no cronotopo desta escrita, não dicotomiza o texto literário e o texto acadêmico, mas os reconhece como dimensões que podem coexistir e dialogar.

Referências

ALVES, Camila. *E se experimentássemos mais?* Contribuições não técnicas de acessibilidade em espaços culturais. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CAVACO, Carmen. *Adultos pouco escolarizados*: políticas e práticas de formação. Lisboa: Educa, 2009.

ECCO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2020.

LEWIS, Clive Staples. *A experiência de ler*. Porto: Porto Editora, 2003.

LARROSA, Jorge. *Tremores*: escritos sobre a experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LE GRANGE, Lesley. What is (post)qualitative research? *South African Journal of Higher Education*. October, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Terreno baldio*. Um livro sobre balbuciar e criançar os espaços para desacostumar Geografias. Por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Atrás da porta*: vivências espaciais esquecidas pelas geografias dos adultos para [con]viver e [co]existir com as geografias das infâncias de bebês e crianças. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Geografia e Educação Infantil*: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

João Paulo Borges da Silveira[54]

Leitura e escrita como processo terapêutico no luto

Primeiras palavras

O presente texto é escrito por um bibliotecário, sociólogo e doutor em Educação − em luto. Não sou psicólogo nem psiquiatra, por isso o foco deste texto não é a fundamentação em conceitos, teorias e abordagens psíquicas sobre o luto em si; me alicerço nos estudos sobre a leitura e a escrita como instrumentos terapêuticos, na articulação entre os campos da Biblioteconomia e da Educação, além de na minha experiência como enlutado e como um dos organizadores da obra *Cartas para o Ton*, concebida na escrita como processo de cura individual e coletiva.

O objetivo desse texto é discutir como a leitura e a escrita podem ser potentes ferramentas para o enfrentamento do luto, associadas a outros instrumentos, como a psicoterapia, conforme as necessidades e os anseios de cada indivíduo. Não há uma fórmula para atravessar esses momentos, que todos nós passaremos a alguma altura da vida, com a despedidas de familiares, amigos e amores; podemos, isso sim, pensar em estratégias para que eles sejam menos sofridos, como por meio da leitura e da escrita, mesmo que os impactos do vazio deixado em cada partida sejam únicos e individuais a

[54] Doutor em Educação (UCS); Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural (Ufpel); Especialista em Gestão em Arquivos (UFSM), em Educação e Sociedade (CBM) e em Letramento Informacional (UFG); Graduado em Biblioteconomia (FURG) e em Sociologia (Uninter). E-mail: jpbsilveira@ucs.br

cada pessoa, envolvendo todo o sistema que a cerca em suas relações sociais e profissionais.

A leitura e a escrita como estratégias terapêuticas no processo de enlutamento buscam o autoconhecimento, o bem-estar e a cura emocional, em um caminho que pode tanto ser solitário (como acontece muitas veze) quanto compartilhado, dependendo da perda e de cada momento da vida que estejamos. De todo modo, os passos serão sempre individuais a partir das experiências, dos sentidos e das emoções que nos tocam em particular, transbordando sentimentos anteriores e reverberando novos, em processos de catarse, com a liberação de emoções e o alívio da dor.

O capítulo está dividindo nas seguintes seções, que buscam conduzir os leitores para a compreensão da proposta do trabalho: breve discussão sobre o luto, a partir de alguns conceitos, seus processos e fases; a biblioterapia como prática de mediação da leitura, em especial a literária, com foco na cura e no alívio das dores físicas e emocionais; a leitura e a escrita como práticas para enfrentamento do luto; apresentação da obra *Cartas para o Ton* como relato de experiência de escrita coletiva; reflexões finais; e referências.

O luto na perspectiva do sentir

Diferentes perspectivas podem ser dadas ao discutir o processo de luto, e o caminho escolhido neste capítulo é o do sentir como sensação que pode ser física, mental e espiritual, de modo único para cada pessoa, por isso, também, tão difícil de traçar uma linha mestra a todas as pessoas. Não busquei discuti-lo a partir de uma vertente técnico-profissional, abordagem que precisaria ser ministrada por psicólogos e psiquiatras, por exemplo; reconheço, contudo, alguns dos teóricos da temática, como Parkes (1998), que compreende o luto em uma perspectiva transicional e psicossocial e um processo, não um estado, que atinge cada indivíduo de forma subjetiva, e Bowlby (1990), segundo quem a nossa base de criação na infância e os cuidados que recebemos

nos fornecerão, ou não, ferramentas para lidar com o apego e com o desapego no processo de luto, conforme cada relação emocional estabelecida com quem parte.

Diferentes autores compreendem que haverá o luto em si quando houver uma conexão rompida, sejam com familiares ou amigos, por exemplo. O processo do luto provoca a necessidade de readaptação da realidade, promovendo involuntariamente a reorganização das novas rotinas, refazendo a rota da vida. Almeida *et al*. (2015, p. 16) apontam que "A ruptura unilateral do vínculo amoroso provoca desprazer, tristeza e muita dor, exigindo um lapso de tempo subjetivo para amenizar, elaborar, adaptar-se e/ou 'curar' esta dor emocional advinda da perda de quem se ama", situação em que o luto representa a dor do amar e, sem sua decorrência, diferentes sentimentos podem se manifestar, como choque de receber a notícia e do viver sem a outra pessoa, além de tristeza, raiva, culpa, ansiedade, solidão, fadiga, desamparo, entre outros.

Como experiência intensa, singular e única, o luto nos traz a presença do ausente, de modo constante e muitas vezes avassalador, conforme as horas, os dias e os meses se sucedem após a notícia da partida. O luto é um processo "[...] normal, saudável e necessário para a cicatrização e elaboração das feridas provocadas a partir da morte do ser amado; consiste em um trabalho subjetivo de estabelecer um novo equilíbrio das referências e representações de espaço, tempo e identidade" (Almeida *et al*., 2015, p. 19), equilíbrio esse que chegará de modo diverso para cada indivíduo.

A despedida da pessoa amada nos exige uma postura, mesmo que não seja no primeiro momento, diante do choque da partida repentina ou, de certo modo, da possível quando diante de um estado de adoecimento. A opção pelo enfrentamento ou pela negação do luto não é, de fato, isso; trata-se de uma condição que decorre da escolha que muitas vezes não conseguimos, sozinhos, tomar. Nesse sentido, Matos *et al*. (2024, p. 1501), compreendem que o luto, "[...] entendido como um processo natural de adaptação à perda, é fundamental

para que o indivíduo reorganize suas emoções e consiga seguir em frente" sozinho ou, preferencialmente, na companhia de familiares, amigos e profissionais especializados para acompanhá-lo, formando uma rede de apoio (muitas vezes de ajuda mútua), por mais que este "seguir em frente" possa parecer absurdo e inatingível a depender da fase do luto em que estivermos.

Kübler-Ross (1969), autora clássica na temática do luto, apresenta as cinco fases principais: *negação*, quando a pessoa enlutada evita lidar com a perda e a dor, muitas vezes se isolando da família e dos amigos; *raiva*, que compreende inclusive o sentimento de injustiça em decorrência de o fato ter acontecido justamente ela, ou seja, a pessoa entende o que aconteceu, mas não aceita; *barganha/negociação*, estágio em que o indivíduo busca alternativas para lidar com seus sentimentos diante da impotência da morte e do fato de se sentir de "mãos amarradas", sem reação ou sem ter o que fazer; *depressão*, estágio em que predominam o sentimento de impotência sobre que aconteceu e a tristeza, muitas vezes profunda, ao não enxergar perspectivas positivas; e *aceitação*, momento em que a pessoa compreende, dentro de seus sentimentos, que precisa seguir sua vida em paz, a reajustando diante da ausência. Essas fases não são sequenciais ou lineares e não são sentidas da mesma forma por todas as pessoas; são projeções para compreendermos o processo de luto.

O luto pode interferir em diferentes dimensões da vida de uma pessoa, como a cultural, a espiritual, a emocional, a física e a mental, promovendo a necessidade de mudanças na identidade pessoal do sujeito enlutado e em sua vida cotidiana, em seus afazeres individuais e em atividades até então desempenhadas em conjunto com quem partiu. Almeida *et al*. (2015, p. 20) reforçam que:

> O término do processo do luto se dá [...] quando a pessoa que perdeu um eleito afetivo admite que o amor por um outro eleito vivo nunca abolirá o amor pelo que morreu [...] a conclusão se dá quando a pessoa consegue encontrar uma

conexão duradoura com a pessoa que morreu em meio ao início de uma nova vida.

O processo de vivência do luto, da mesma forma que é sentido de maneiras diferentes de indivíduo para indivíduo, tem sua finalização sem prazo determinado – se é que existe um final para os sentimentos emergidos diante da ausência. Entendo que nunca se superam as perdas dos entes queridos, mas que se ressignificam as suas existências; podemos e devemos ressignificar também a nós e as nossas experiências com eles. Parte desse percurso, aliado as terapias psíquicas, pode se dar por meio da biblioterapia.

O processo biblioterapêutico

A biblioterapia pode ser aplicada, por exemplo, em ambientes psiquiátricos, educacionais, hospitalares e em casas de longa ou curta permanência, como lares de idosos ou ambientes de reclusão (Bueno; Caldin, 2002). Visa contribuir "[...] [para o] tratamento de problemas psicológicos em crianças, jovens, adultos, deficientes físicos, doentes crônicos e viciados" (Caldin, 2001, p. 39), podendo ser trabalhada por bibliotecários e outros profissionais, sendo importante, quando possível, a realização de um trabalho interdisciplinar, por exemplo, com psicólogos.

O conceito de biblioterapia pode incluir "[...] a leitura ou a narração de textos literários que estimulem não apenas o intelecto, mas também as emoções" (Caldin, 2004, p. 86), transformando os livros e a leitura em uma ação terapêutica. Nesse processo, a "[...] leitura dirigida e discussão em grupo [favorecem] a interação entre as pessoas, levando-as a expressarem seus sentimentos: os receios, as angústias e os anseios" (Caldin, 2001, p. 36), muitas vezes comuns ao grupo, em decorrência de situações como o tratamento de uma doença específica no ambiente hospitalar, ou, ainda, a perda de uma pessoa na comunidade escolar ou de um ente querido no contexto familiar.

O bibliotecário e outros profissionais desempenharão o papel de mediadores entre os livros e suas histórias e o público-alvo da ação, o que compreende os momentos vividos pelo grupo que estiver participando das atividades, devendo-se ter um olhar atento aos procedimentos e, inclusive, para a seleção dos conteúdos que serão trabalhados, aliando a proposta e a faixa etária dos participantes.

O processo terapêutico a partir da biblioterapia objetiva proporcionar uma "[...] sensação de alívio, pois [as narrativas] aguçam a imaginação; conduzem a uma melhor interpretação da história; estimulam o raciocínio lógico e o senso crítico; reforçam a cultura devido à variedade de histórias e à diversidade de assuntos que se pode explorar" (Bueno; Caldin, 2002, p. 160). Observa-se que não existe uma receita pronta e que possa ser aplicada a todos os tipos de públicos, devendo cada atividade proposta ser moldada considerando não apenas o público que participará dela, mas também os espaços, os recursos e o tempo disponíveis.

No âmbito da biblioterapia para adultos hospitalizados, Seitz (2006) considera que o paciente é o agente responsável pela leitura e consequentemente, da evolução do seu quadro clínico. Sendo sujeito ativo de seu processo, cabe ao leitor adulto selecionar o que irá ler, devendo o biblioterapeuta, aliado ao trabalho do psicólogo, auxiliar na escolha das obras e, principalmente, dialogar e estimular o indivíduo/paciente a expor as suas emoções, anseios e angústias, que podem vir a surgir a partir do ato de ler e do trabalho interno com as suas emoções.

A biblioterapia também pode ser aplicada em asilos, casas de repouso para pessoas da terceira idade, presídios, comunidades terapêuticas e casas de acolhimento, para citar alguns exemplos, onde não necessariamente estão pessoas se recuperando de uma enfermidade. Assim como na proposta de recuperação de enfermos, a biblioterapia nesses contextos pode trazer inúmeros benefícios para o bem-estar físico e mental, como o desenvolvimento da concentração, o fortalecimento e a recuperação de memórias, a integração

do participante ao seu grupo e a interação entre os ouvintes e as pessoas de fora da instituição.

É importante haver uma preparação tanto dos profissionais que aplicarão a biblioterapia quanto dos participantes, uma vez que, muitas vezes, eles estão longe do seu ambiente familiar há um bom tempo, estando em contato basicamente com profissionais de saúde, cuidadores ou agentes do estado. Exemplos disso são os casos de crianças em tratamento de longa duração, de idosos que residem nas instituições de longa permanência ou de jovens infratores em reclusão. A equipe precisa estar preparada para a escolha das histórias e para a seleção de títulos que poderão ser disponibilizados, a fim de que eles tenham relação com o público e de que também não emerjam situações em que o bibliotecário não tenha qualificação para abordar tais narrativas, por isso a relevância de equipe multidisciplinar.

A leitura como processo biblioterapêutico também pode acontecer em espaços não institucionalizados, como normalmente observamos na literatura especializada. A união de pessoas em torno da perda de alguém, como em um grupo familiar e/ou de amigos, pode ser importante para que elas atravessem esse momento em conjunto, em ajuda mútua, situação em que cada indivíduo poderá estar em uma fase distinta do enlutamento, contribuindo assim, inclusive, para os avanços individuais.

Para finalizar, tem-se que "[...] a biblioterapia proporciona alívio prazeroso, através da leitura do texto literário e proporcionando no leitor/ouvinte um efeito sedativo e curativo" (Bernardino; Elliot; Rolim Neto, 2012, p. 2007), sentimentos positivos que a magia do livro e da leitura podem oportunizar não apenas para quem participa das ações, mas também para quem as realiza, atuando em um processo de autorreconhecimento e de autocura. Cavalcante, Barroso e Souza (2020, p. 17) afirmam que "A biblioterapia faz emergir, por meio das palavras, a expressão de sentimentos, a aceitação, a orientação de si, a superação de traumas e dores da alma",

objetivos que podemos alcançar tanto com a leitura quanto com a escrita, como discutirei na sequência.

Leitura e escrita na busca do autoconhecimento, bem-estar e cura emocional

A leitura e a escrita podem ser utilizadas em diferentes contextos, abordagens, áreas e profissionais, cada qual com seus saberes, objetivos e encaminhamentos para conduzir as ações. Também podem contribuir para um processo individual de autoconhecimento e autocura, em busca de conforto. Nesse sentido, Santos, Rocha e Cavalcanti (2021, p. 764) apontam que:

> A leitura, como uma experiência serena, detém grandes poderes de transformação pessoal, pode alterar o comportamento dos sujeitos e até mesmo melhorar seus relacionamentos e a sua percepção das dificuldades da vida, [os] ajudando, assim, a terem novas perspectivas e modos de pensar.

A leitura nos permite novas formas de pensar, de ver o mundo e de agir frente a ele, mesmo em momentos de dor e quando parece não haver saídas, como no caso do luto. A leitura no geral, em especial a literária, tem o poder de nos humanizar; e, como diz Candido (2011, p. 188), "Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade". Contudo, toda leitura é bem-vinda quando pensamos no processo de nos autoconhecer ou, mesmo, sob a perspectiva da fruição e do lazer, seja ela literária, religiosa, de autocuidado ou autoajuda, jornais, revistas etc., cada uma terá sua finalidade e poderá contribuir em diferentes frentes em nosso desenvolvimento.

Como mecanismo de cura, a leitura pode ocorrer de duas formas principais: espontânea, em que a pessoa escolhe o que deseja ler, independentemente de suas motivações; ou dirigida, quando alguém medeia e faz a indicação da leitura, seja na consulta com um psicólogo ou um psiquiatra, ou, ainda, na ação de biblioterapia, por exemplo.

Assim como a leitura pode ser um instrumento para alívio e refúgio da dor, a escrita pode ser "[...] compreendida como

exercício de expressão, reconstrução da memória e elaboração de emoções" (Silva, 2025, p. 11). A escrita como ato livre, ou realizada, por exemplo, por meio de oficinas de escrita e com propósitos definidos, como escritas de si, memórias, diários íntimos, de cartas etc., pode trazer, a partir da leitura de jornais e revistas, por exemplo, entre outros, inúmeros benefícios, como: conhecer novas culturas; experienciar aventuras; aprofundar pontos de vista e ampliar outros; melhorar da autoestima; enriquecer o vocabulário; estimular a criatividade; compreender e conhecer o mundo.

Devemos pensar nas escritas não apenas negativas e dolorosas no processo de enlutamento, mas também tentar exercitar e refletir sobre os nossos propósitos e objetivos de vida, mesmo que sob novos contornos. Diferentes formas de escrita podem contribuir nesse processo, tais como: diários com relatos do cotidiano; cartas endereçadas a alguém ainda vivo ou à pessoa que partiu; registro de memórias; escrita de literatura em geral, como poemas e crônicas; produções escritas também no formato digital, como blogs e redes sociais, sendo que, nestas, as contas do indivíduo já falecido podem se tornar uma espécie de mural memorialístico, com mensagens sobre a importância da pessoa e a dor da despedida.

Independentemente do formato, a escrita no luto pode trazer benefícios aos enlutados, além dos benefícios gerais do ato de escrever, como: organização de ideias, diminuição do estresse, acesso, controle e forma de extravasar as emoções e os sentimentos, escrita como espaço acolhedor e sem julgamentos, autoconhecimento, tentativa de descoberta de novas formas de lidar com seus sentimentos, reelaboração de experiências e a busca por novos caminhos para ressignificar as vivências e as perdas.

Silva (2025, p. 13), considera que, "No processo de luto, a escrita permite ao enlutado revisitar memórias, nomear sentimentos e ressignificar acontecimentos que, de outra forma, permaneceriam como experiências silenciosas". As escritas podem ser elaboradas apenas para si ou para compartilhar com outras pessoas, como no caso de *Cartas para o*

Ton, exercício coletivo que se transformou em uma publicação de mesmo nome, a qual apresento na próxima seção.

Cartas para o Ton

O "Ton" a que se refere o subtítulo do capítulo é o Wellington Freire Machado, rio-grandino, filho, irmão, amigo, professor universitário e meu companheiro, que aos 37 anos, em julho de 2025, partiu para o plano espiritual de forma prematura e inesperada, deixando família, amigos e comunidade acadêmica em estado de choque. Entre as tentativas de lidar com a dor e a saudade, eu e duas amigas (presentes que ganhei por intermédio do Ton), Giane e Joselma (também professoras universitárias, do campo das Letras), compreendemos juntos que a escrita poderia ser uma ferramenta para expressarmos as nossas emoções, para compreender e extravasar os nossos sentimentos, aliviando, de algum modo, a dor.

Dessa primeira conversa informal, surge a ideia de escrevermos cartas para ou sobre o Ton, como processos individuais nos quais buscaríamos organizar nossas emoções, de forma descompromissada e livre, sem rigidez propriamente dita de forma e estilo, com objetivo de compartilharmos as escritas entre nós, inicialmente.

Nessa perspectiva, Silva (2025, p. 13) acentua que:

> A narrativa pessoal funciona como um processo de autocompreensão e de reconstrução identitária, pois permite ao indivíduo dar sentido ao passado, reorganizar o presente e projetar o futuro. No contexto do luto, essa prática se torna ainda mais significativa, visto que a perda de alguém amado rompe a continuidade da vida tal como era conhecida, exigindo que o enlutado reconstrua sua narrativa para integrar a ausência em sua existência.

Conforme as conversas do trio avançavam, tivemos a ideia de compartilhar esse exercício de escrita individual com o coletivo, provocando e socializando a proposta com as pessoas que mantinham relações com o Wellington, estimulando-as a refletirem sobre ele, a forma como se conheceram, as vivências e as partilhas que tiveram ao longo de cada relação e o

que mais desejassem, fosse no contexto familiar, de amizade ou profissional. A partir disso, divulgamos a proposta pelas redes sociais, aplicativos de conversa e *e-mails*, conforme segue:

> Como lidar com a dor e a saudade?
>
> Não existe um único caminho.
>
> Mas, entre palavras lidas e escritas, podemos encontrar um abrigo: nelas costuramos memórias e podemos acalmar o coração com nossas lembranças e afetos.
>
> Este não é um livro acadêmico – é um livro de memórias, a escrita como um processo de cura.
>
> A cada carta queremos nos emocionar, sorrir e chorar, relembrar, reviver e ressignificar.
>
> Se você conheceu o Wellington Freire Machado (Well, Ton...) e gostaria de partilhar as suas memórias, se junte a nós e escreva a sua carta, para ou sobre o Ton.
>
> Escrita livre, com até cinco páginas, podendo incluir fotos (se desejar).
>
> Envie sua carta para cartasparaoton@gmail.com, até 04/01/2026.
>
> Um fraterno abraço!
>
> João Silveira, Giane dos Santos e Joselma Noal (Organizadores)

A proposta teve uma boa receptividade entre as pessoas que mantinham relações de proximidade com o Ton, que compreenderam o objetivo de ser uma escrita que ao mesmo tempo fosse marcada pela dor e pela saudade (inevitável pelo pouco tempo transcorrido desde sua partida), mas que também fosse um convite à reflexão acerca da importância dele na vida de cada futuro/a escritor/a – e até mesmo uma meditação sobre a brevidade da vida.

Entendo o exercício da escrita como um instrumento de cura particular, que, aliada a outros recursos, como as psicoterapias, podem contribuir no processo de luto, transformando dor em saudade, apego em ressignificação da passagem e em amor pela pessoa que partiu. É um exercício que, sim, pode ser saudável e importante para algumas pessoas, afinal, todos que perdem um ente amado precisarão passar pelo luto, mas que não atende às necessidades de todos os indivíduos.

Por exemplo, pessoas muito próximas do Ton afirmaram que não conseguiam escrever, que se sentiam angustiadas e até travadas por pensar em escrever mesmo que fossem algumas linhas. Sempre deixamos claro que a proposta deveria ser encarada como um ato pessoal e, portanto, individual, sendo que o amor e o carinho pelo Wellington não seriam medidos pela quantidade de linhas escritas ou pelas histórias contadas. Cada pessoa tem os seus tempos e as suas formas de atravessar as fases do luto, na medida em que cada carta não representaria todos os sentimentos de seu autor, somente o momento de sua escrita em si, individual, de cada pessoa que aceitou o desafio, como uma espécie de recorte do que está sendo vivido no momento da escrita.

Ao todo, foram elaboradas 22 cartas, com formas e tamanhos diversos, pois o objetivo era promover a escrita individual como recurso para lidar como período do enlutamento. O próximo passo está em andamento (quando do momento da escrita deste texto), que é a editoração da obra para posterior impressão e divulgação entre os(as) autores(as) e demais pessoas interessadas na leitura das cartas, que nada mais são do que uma homenagem ao nosso eterno Wellington. Espero que, assim como o ato de escrever propriamente dito, as leituras das cartas contribuam para aliviar a dor e a saudade daqueles que por aqui permanecem.

Considerações finais

Ao finalizar este texto, espero que o seu objetivo tenha sido alcançado: o de contribuir com seus leitores na discus-

são acerca de como a leitura e a escrita podem ser potentes aliadas para o enfrentamento processo de enlutamento. É importante reafirmar que cada pessoa atravessa o luto a sua maneira, com as ferramentas de que dispõe a cada momento, tais como rede de apoio de familiares e amigos e acesso a tratamento com psicólogos.

As emoções sentidas e que são reverberadas com a notícia da partida são sempre muito pessoais e alcançadas em cada pessoa de forma individualizada, considerando as relações com quem partiu, o estado mental e espiritual que estamos, bem como o momento de vida que estávamos atravessando pessoalmente e o grau de proximidade com quem nos deixou. O luto, por mais individual que seja, pode ser vivido de forma isolada, mas tende a ser diluído (e não necessariamente menos dolorido) quando compartilhado com outras pessoas.

O luto existe quando do rompimento de uma conexão, e é necessário que refaçamos as rotas da vida; somos obrigados a refazer planejamentos os quais não estávamos preparados, além de sequer sabermos por onde começar. Além do cuidado psíquico e espiritual, que podem ter pesos distintos conforme cada pessoa, o que entendo, o que discuti neste texto, é que a leitura e a escrita podem ser aliadas no enfrentamento do luto.

A estratégia da biblioterapia pode ser aplicada de modo individual ou em grupo, em espaços e públicos diversos, por diferentes profissionais da saúde ou da educação, devendo-se estar atento à escolha das obras e à preparação de quem realizará as ações, mediará as leituras e estimulará as escritas. Também podemos nos utilizar da leitura e da escrita de forma autônoma, individualmente ou em grupo, em busca de autoconhecimento e autocura, como um refúgio e como alívio da dor, assim como um modo de refletir sobre a vida e sobre a presença das pessoas que partiram.

Apresentei e partilhei neste texto a experiência da proposta da obra coletiva *Cartas para o Ton*, inicialmente pensada com mais duas amigas, mas que logo tomou forma e foi compartilhada com as pessoas próximas do Wellington, que

partiu para a sua nova morada em julho de 2025. A ideia foi a escrita de cartas para ou sobre o Ton, como forma de homenageá-lo, em um exercício de meditação sobre a sua presença conosco, uma maneira para que cada autor encontrasse formas de externalizar seus sentimentos no momento da sua escrita. Ao todo, recebemos 22 cartas, que em breve serão compartilhadas com todos os autores e com quem mais desejar ler para rememorar ou conhecer o Ton.

Finalizo destacando a importância pessoal da escrita deste texto no momento em que me encontro. Pensar e produzir este capítulo foi um desafio que me coloquei e que foi muito salutar em meu processo de luto, pois, como digo, escolhi vivê-lo, por mais doloroso que seja – é preciso curar as feridas, de dentro para fora, para cicatrizá-las, o que exige tempo e paciência e deixa marcas que nunca serão apagadas. Assim, sigo.

Referências

ALMEIDA, Edilene Joceli de; LEITUNE, Clarissa Santos; SEGER, Ângela Cristina Barrios Pratini; TERNER, Miriam Lerrer; SILVA, Daila Alena Renck da. Dor e perda: Análise do processo do luto. *Revista de Psicologia da IMED*, [*S. l.*] v. 7, n. 1, p. 15-22, 2015.

BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues; ELLIOT, Ariluci Goes; ROLIM NETO, Modesto Leite. Biblioterapia com crianças com câncer. *Informação & Informação*, Londrina, PR, v. 17, n. 3, p. 198-210, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/10992. Acesso em: 24 jul. 2026.

BOWLBY, John. *Formação e rompimento dos laços afetivos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BUENO, Silvana Beatriz; CALDIN, Clarice Fortkamp. A aplicação da Biblioterapia em crianças enfermas. *Revista ACB*: Biblioteconomia em Santa Catarina, [*S. l.*], v. 7, n. 1, p. 157-170, 2002. Disponível em: http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/372. Acesso em: 24 jul. 2026.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A aplicabilidade terapêutica de textos literários para crianças. *Encontros Bibli*: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, n. 18, p. 72-89, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2004v9n18p72. Acesso em: 24 jul. 2026.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura como função terapêutica: biblioterapia. *Encontros Bibli*: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, n. 12, p. 32-44, 2001. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2001v6n12p32. Acesso em: 24 jul. 2026.

CALDIN, Clarice Fortkamp. Biblioterapia para crianças internadas no hospital universitário da UFSC: uma experiência. *Encontros Bibli*: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, n. 14, p. 38-54, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2002v7n14p38. Acesso em: 24 jul. 2026.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

CAVALCANTE, Lidia Eugenia; BARRETO, Damaris Queiroz; SOUSA, Laiana Ferreira de. *Mediações de Leitura*: o ato de ler que nos conecta. Fortaleza: Edições Pausa, 2020.

KÜBLER-ROSS, Elizabeth. *Sobre a morte e o morrer*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MATOS, Weslei Oliveira; LOPES JÚNIOR, Hélio Marco Pereira; MENDONÇA, Francisco Cardoso; NUNES, Jenina Ferreira. O impacto do luto sem despedida. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 10, n. 11, nov. 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16580. Acesso em: 24 jul. 2026.

PARKES, Colin Murray. *Luto*: estudos sobre a perda na vida adulta. São Paulo: Summus, 1998.

SANTOS, Andréa Pereira dos; ROCHA, Natália; CAVALCANTI, Larissa Andrade Batista. Prática de biblioterapia no Brasil

e no exterior: principais experiências com a terapia pela leitura a partir da década de 1980. *Reciis*: *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 762-775, jul./set., 2021. Disponível em: https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/2166. Acesso em: 24 jul. 2026.

SEITZ, Eva Maria. Biblioterapia: uma experiência com pacientes internados em clínicas médicas. *Revista ACB*: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 155-170, jan./jul., 2006. Disponível em: http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/452/568. Acesso em: 24 jul. 2026.

SILVA, Roberta Saiac Teixeira. *Biblioterapia e luto*: a escrita de si como caminho de ressignificação. 2025. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025.

Karina Feltes Alves[55]

O que (mais) cabe neste texto?

"Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever."

Clarice Lispector (1998, p. 4).

Escrever para mim sempre teve um tom de busca, não apenas uma busca por me compreender ou compreender algo que acontecia em meu entorno, mas uma busca também por um cúmplice daquilo que eu deixava registrado em minhas palavras. Nas palavras confiadas, cabiam muitos questionamentos; hoje, quando inicio este texto, percebo que as perguntas seguem – e ainda bem que é assim! –, e uma delas é a que faz esta escrita nascer. Na tentativa de buscar um cúmplice-leitor, vou registrando aqui que não sei o que *mais* cabe neste texto, nem o que vai *ainda* nele caber, mas manifesto, de imediato, que o que nele *já* cabem são uma oportunidade e um desejo.

A oportunidade derivou de um convite a compor um livro que expressaria o que o Grupo de Pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (Olli)/UCS/CNPq, coordenado pela Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, vem estudando e pensando a respeito de práticas de mediação do texto literário, sublinhando sua natureza estética e artística. E da oportunidade nasceu

[55] Graduada em Letras Português/Inglês (Unisinos); Especialista em Ensino e Aprendizagem de língua estrangeira: inglês (UCS); Mestra em Educação (UCS); Doutoranda em Educação (UCS). Participa do grupo de Pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (Olli), da Universidade de Caxias do Sul (UCS) – Caxias do Sul/RS, e do grupo de pesquisa Coletivo de Estudos em Linguagens e Artes (CELinA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Feliz/RS. Tem apoio da CAPES e do IFRS. Professora no IFRS, campus Feliz/RS. E-mail: kfalves@ucs.br

um desejo: o de revisitar minha dissertação de Mestrado, orientada pela professora Flávia, intitulada "Literatura e estratégias de leitura no Ensino Médio: análise de proposta para a formação de leitores autônomos". Estudo realizado em 2015-2016, contou com a mediação de leitura da obra literária *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde, a uma turma de 1º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRS. Ao revisitar a pesquisa, o inevitável aconteceu: assisti ao meu próprio embate: meu "eu de agora" ficou cara a cara com meu "eu de dez anos atrás". Meu modo de entender o texto literário, a mediação de leitura e minhas inquietações nesses processos todos não mais estão calcados em observar intersecções de ensino e uso de estratégias de leitura de modo a formar leitores autônomos (objetivo principal da dissertação de mestrado), mas em perceber o texto literário como objeto artístico e, como tal, permeado por material simbólico, potente para a atividade criadora e para a formação humana. O olhar por esse prisma me fez querer saber das reverberações do texto literário *O retrato de Dorian Gray* na vida dos estudantes que compuseram comigo meu corpus de pesquisa naqueles tempos passados.

Sujeitos sócio-históricos que somos, carregamos conosco os entrelaces que nos fizeram chegar aonde estamos e como estamos hoje, todos passíveis de mudanças e potentes para transformar. Somos habitados e habitamos. Gestamos e damos vida. Às vezes, somos tecido que absorve, outras, tecido impermeabilizado que repele, repele, repele, até que começamos a notar as marcas. E por mais que queiramos tirá-las, elas ficam lá, na memória do tecido. Na nossa memória. Já são nossas. Assumidamente nossas! Pensar sobre isso fez meu eu-professora-pesquisadora acessar esses alunos que viveram comigo a experiência da mediação da obra e buscar saber, perceber se os respingos que receberam naquela oportunidade, dez anos atrás, seguem estampando os tecidos de suas vidas.

E assim, se fez *novo*[56] encontro com eles: por um desejo manifesto de querer ouvi-los, de sentir por meio de suas narrativas o que lhes ficou de Dorian Gray, de nossos encontros, de nossas conversas, de nossas vivências com a leitura – de seus próprios embates – cara a cara – eles com eles mesmos, de lá para cá.

O *novo* encontro se deu por um ato de generosidade de um dos estudantes da turma de 2015, que gentilmente compartilhou um breve formulário em que todos foram convidados a falar sobre as reverberações da obra em suas vidas. Um convite a pensarem sobre o que de *novo* a obra possa ter-lhes oferecido, aquela marca no tecido que talvez tenha surgido, sem terem se dado conta, ou ainda, terem se dado conta demasiadamente, a ponto de a marca ter se desenhado no tecido da pele!

E do primeiro ato de generosidade chegaram os demais. As respostas me formam chegando, como um diário partilhado daqueles momentos vividos, como partilhas do não dito, como confidências do inesperado. Como o som de um livro que se abre depois de bem guardado na estante, exalando o cheiro de páginas amareladas, deixando cair os bilhetes lá dentro esquecidos. Sou eu, nesse momento, a cúmplice-leitora que talvez buscassem.

Os dedos que correm as páginas interrompem o silêncio, pausam o tempo, resgatam as memórias, dão vida a *novas*. O tempo dança: quero ouvir o que dizem. Eis a alegria da generosidade! De um desejo sendo realizado! Sinto Dorian nesse momento.

"Somos nossos próprios algozes"

A obra *O retrato de Dorian Gray*, escrita por Oscar Wilde, coloca em destaque o retrato pintado do protagonista Dorian, jovem de beleza exuberante, o qual, ao ver conclusa a obra

[56] O termo *novo* aparece em itálico neste texto por se referir ao movimento do processo de desenvolvimento do sujeito, na perspectiva histórico-cultural, que fundamenta a escrita deste texto.

pintada por Basil, profere um desejo: o de que ele, Dorian, permanecesse jovem para sempre, e o quadro envelhecesse em seu lugar. O desejo imaginado por Dorian acaba acontecendo, as marcas de sua vida vão surgindo na tela, e o protagonista passa os anos sendo o mesmo jovem, belo em sua aparência. O estudante leitor de 2016 (Aluno 26[57]) refere a influência que Dorian sofre do retrato colocando luz à sua beleza, mencionando:

> Dorian Gray está descobrindo o mundo adulto agora e todos os desafios que o acompanham, uma leve influência já bastaria para transformá-lo em algo... imagine então uma grande influência, como sua beleza. Todos falam dela e isso o faz acreditar que com ela conseguirá tudo, e até o momento, consegue (Alves, 2016, p. 106).

Quando ele expressa esse pensamento, o aluno refere-se ao retrato como um objeto de influência na vida do protagonista e se questiona a respeito da essência da vida humana e dos desafios que a fase do início da vida adulta instaura. Na oportunidade dessa reflexão oferecida pelo aluno, referi em meu estudo que o movimento criado pelo aluno por meio da interação com o texto vai além daquele resultante da integração das informações dos textos escritos e de seu conhecimento prévio. Que o significado que ele expressa em suas palavras é "resultante das transições produzidas entre o leitor e o texto, em um contexto específico" (Alves, 2016, p. 106). Sigo registrando: "Provavelmente, este mesmo aluno em outro momento de sua vida, fará leitura distinta desta que externalizou por meio de suas palavras, já que suas vivências e conhecimentos sobre si e sobre o mundo também serão outros" (Alves, 2016, p. 106).

Na ocasião do estudo, estava atenta às reverberações que o texto literário poderia fazer surgir na vida daqueles estudantes. Hoje, quando retomo a conversa com eles, esse mesmo aluno refere:

[57] No texto da dissertação, utilizo essa referência (Aluno 1, Aluno 2...) para designar os participantes da pesquisa. Retomo aqui nesse texto os mesmos referentes, mas inserindo o tempo novo – 2025.

> Hoje entendo melhor a força simbólica do retrato, não como um objeto mágico, mas como tudo aquilo que escondemos para parecermos melhores, mais seguros e mais perfeitos. Além disso, penso como em muitos momentos somos manipulados por expectativas, falas, pessoas ou contextos para agir e sentir de formas que não correspondem ao que realmente somos. Acho que nesse caso o retrato acaba simbolizando um apagamento de quem fomos ou somos, em favor daquilo que estamos tentando, ou sendo "pressionados" (até por que, na maioria das vezes, também somos nossos próprios algozes), a nos tornar (Aluno 26, em 2025, grifo nosso).

A exposição dessa percepção pelo Aluno 26, que hoje é um jovem adulto com 25 anos de idade, e que, portanto, já passou pelos primeiros efeitos da transição para a vida adulta que ele mesmo mencionou dez anos atrás, revela a compreensão simbólica distinta sobre o retrato e o que ele representa na obra e, mais que isso, o que ele representa em sua vida. É a revelação de como o processo de imaginação e criação favorecida pelo signo linguístico que constitui a estrutura narrativa da obra literária em questão possibilitou uma *nova* percepção sobre as relações humanas, sobre como elas podem ser definidoras de como nos enxergamos e de como somos concebidos no espaço-tempo em que habitamos. Dito de outro modo, a percepção do *novo* Aluno 26 é reveladora de como o universo construído pelo imaginário do sujeito pode nos ajudar a compreender o mundo – que chamamos de real – em que vivemos, a compreender o outro e a nos compreendermos como seres sociais que somos.

Vigotski sinaliza o processo de atividade criadora como necessária para a sublimação, ou seja, para a transformação de formas inferiores de energia psíquica em formas superiores, ao afirmar que a "atividade criadora surge no momento em que certa energia, que não foi materializada, não foi gasta em um objetivo imediato, permanece não realizada e vai para além do limiar da consciência, de onde ela retorna

transformada em *novas* formas de atividade" (Vigotski, 2025, p. 163, grifo nosso). A percepção do retrato de Dorian como a força simbólica que o Aluno 26 menciona agora, em 2025, talvez seja resultante da atividade criadora, tendo o signo como instrumento de mediação nesse processo.

E se Vigotski nos traz o signo linguístico – matéria-prima da arte literária – como instrumento de mediação para o sujeito se desenvolver e se humanizar (por meio da transformação de formas inferiores em superiores), Barthes define a Literatura como "essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem" (Barthes, 2013, p. 17), uma vez que, segundo o autor, "não é pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro" (Barthes, 2013, p. 17). É por esse jogo de palavras que nós leitores podemos jogar com o texto literário e pelo ato criador sublimar formas inferiores de nosso psiquismo, promovendo nosso desenvolvimento, nossa humanização. É pelo jogo com as palavras – e talvez com o passar dos tempos (afinal, por vezes é preciso tempo para fazer a catarse acontecer, para conseguir "levantar a cabeça" quando lemos um livro[58]) – que conseguimos atribuir um valor em nossas vidas a signos linguísticos constitutivos de narrativas. Às vezes, é preciso tempo para compreender o que Wilde refere quando fala em "projetar nossa alma em uma forma graciosa e deixar que ela tarde lá por um instante" (Wilde, 2012, p. 46). É preciso tempo, e são necessárias vivências para darmos um valor à influência do outro sobre nós, e da nossa sobre o outro. Em um momento da vida, talvez percebamos que essa ação de projetar nossa alma é a influência que atuamos ou sofremos, absorvemos ou repelimos em nossos tecidos do corpo e, nesse sentido, "somos nossos próprios algozes", como refere nosso jovem adulto.

[58] Neste trecho, faço relação com a catarse, conceito importante em Vigotski, em sua Psicologia da Arte; e com a expressão "levantar a cabeça", de Barthes, quando o autor fala do movimento de leitura do texto literário. Tal expressão é usada por Roland Barthes na obra *O prazer do texto* (2020).

É o que ele vale para mim

A leitura da obra *O retrato de Dorian Gray* pelos alunos em 2015-2016 parece ter ficado marcada pelo que ela fez e faz valer a cada um deles. O Aluno 26 de 2025 menciona que "o que mais ficou marcado foi a peça teatral baseada na obra. Viver Dorian Gray durante alguns dias foi um desafio e tanto, ainda mais para um adolescente com problemas de autoestima". A ludicidade envolvida no ato de representar a peça teatral *O retrato de Dorian Gray*, pelos alunos da turma participante da ação mediadora, parece ter contribuído com o processo ensino-aprendizagem que vai além da técnica e oferece um aprendizado criador: de criar ou perceber (Vigotski, 2025, p. 175). Perceber-se como um adolescente com "problemas de autoestima" parece ponto inicial para a transformação. E a arte está aqui como propulsora desse movimento.

Já o Aluno 22 de 2025 menciona que a obra influenciou, ou seja, projetou sua alma em sua forma graciosa e deixou que ela tardasse lá por um instante (parafraseando Wilde) a visão a respeito de ações egocêntricas e superficiais, tanto suas quanto de terceiros (Aluno 22, em 2025).

O Aluno 14 de 2025, por sua vez, recorda da narrativa lida no terceiro intervalo de leitura[59], o conto O espelho, de Machado de Assis, e refere o quanto Jacobina se manteve alferes enquanto vestia sua farda. Sem a farda, não havia alferes. Lembra também o quanto foi difícil para ele a compreensão da leitura tanto do conto machadiano como da escrita de Wilde. Menciona que lhe causou certo estranhamento inicial, mas que por meio das conversas que fazíamos sobre as leituras, era como se "a mente abrisse e as coisas ficavam mais palpáveis". Neste aspecto, Vigotski afirma que o estranhamento é "lei fundamental da arte", sendo que o estudo da forma artística mostrou que, na vivência artística, temos não percepção facilitada, mas dificultada da realidade" (Vigotski,

[59] O terceiro intervalo de leitura constituiu a sequência de leitura que foi aplicada aos alunos na ocasião da investigação que derivou a dissertação de Mestrado. A Sequência de leitura teve inspiração da proposição de leitura por Rildo Cosson, a partir de seu livro *Letramento literário* (2014).

2025, p. 162). Esse "estranhamento" parece ser fundamental, pois provoca no leitor uma parada, uma tensão constante em relação a elementos que se manifestam no texto literário de forma inaugural para o leitor e que demandam dele trabalho psíquico, responsável pelo processo de imaginação e criação.

Entre o estranhamento inicial e a compreensão do que está posto no texto, há um caminho percorrido que demanda energia, vontade, força e a que – não a um final, mas a um certo momento da vida − atribuímos um sentido, um valor ao signo, à palavra. Valor este que não é fechado, não é fixo. Nas palavras de Barthes, ao referir-se à terceira força da literatura – a *semiosis* –, "a semiologia aqui proposta é, pois, negativa [...]: não porque ela negue o signo, mas porque nega que seja possível atribuir-lhe caracteres positivos, fixos, a-históricos, acorpóreos, em suma: científicos" (Barthes, 2013, p. 38). Os alunos que fizeram este reencontro acontecer demonstraram por meio de suas palavras o quanto a literatura promove esse movimento de renovação, de retomada ao vivido e de fazer enxergar a vida sob novos prismas.

Do meu embate cara a cara: saber e saborear

Escutar e sentir o que esses alunos-jovens-adultos de hoje relatam sobre os respingos tingidos nos tecidos de seus corpos a partir da leitura mediada da obra literária *O retrato de Dorian Gray* me inspira a olhar para o quanto os respingos de minha ação mediadora de uma década atrás me tingiu e segue me tingindo. Sublinho que tais respingos não vêm apenas de minha ação mediadora, mas da ação mediadora da obra literária em si. Sim, pois compreendo que o objeto artístico texto literário seja, por si só, também, o outro mediador na relação livro-leitor. No entanto, na ocasião da proposta de leitura literária desenvolvida para o estudo da dissertação que inspirou esta escrita, o meu papel social junto àqueles alunos era o de mediar, de forma intencional, a leitura do romance de Wilde. E nesse processo me percebi transformada, no sentido de entender ser necessário um ajuste de foco que oferecesse

luz a aspectos que dizem respeito à natureza artística do texto literário, os quais são, de fato, potencializados para o desenvolvimento de ações humanas.

Desse modo, finalizo a escrita deste texto acenando para a força das singelezas que permeiam nossas vidas, para as riquezas escondidas nos embates que nos chegam, que *me* chegam nos entremeios da prática da leitura do literário, do estudo de teorias da leitura do literário, e de anos de pertencimento junto a este Grupo de estudos, o Olli, o qual tem me provocado a sentir e a pensar. Nessa ordem. Sentir e pensar o quanto o meu eu-professora-pesquisadora é marcado pelas forças da mediação do literário, pelos signos que o constituem, pela interação com cada outro que me faz saber e saborear que, para além da gratidão, que também cabe neste texto, é ela – a arte literária – que cabe substancialmente em nossas vidas.

Referências

ALVES, Karina Feltes. *Literatura e estratégias de leitura no Ensino Médio: análise de proposta para a formação de leitores autônomos*. 2016. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) − Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2016.

BARTHES, Roland. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Trad. e posfácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2020.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. Trad. Priscila Marques. São Paulo: Mireveja, 2025.

Mariele Gabrielli[60]

Entre o texto e o mundo: o letramento literário na formação do humano

Introdução

Em um contexto educacional marcado por demandas técnicas, produtivistas e frequentemente instrumentalizadas, é urgente reafirmar o lugar da literatura como experiência formativa essencial. A leitura literária, quando compreendida para além do domínio de habilidades linguísticas, configura-se como prática estética, ética e humanizadora capaz de favorecer encontros significativos entre sujeito, texto e mundo.

A presente reflexão propõe discutir o letramento literário como processo formativo, sustentado teoricamente nos aportes de Paulo Freire (1989), Antonio Candido (2011) e Rildo Cosson (2006). Parte-se da compreensão de que a leitura literária constitui uma prática de significação que mobiliza dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, favorecendo a constituição de sujeitos críticos e conscientes de sua inserção histórica.

O diálogo com investigações anteriores desenvolvidas no âmbito da pesquisa acadêmica permite sustentar a centralidade da literatura na formação humana e sua articulação com

[60] Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2016); especialista em Psicopedagogia – UCS (2010), Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (2020) e Administração Escolar, Supervisão e Orientação (2020) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci; graduada em Letras – Língua Portuguesa pela UCS (2009), com complementação em Letras-Inglês pela Universidade de Uberaba (2019); graduada em Pedagogia, segunda licenciatura, UCS (2023). E-mail: mariele.gabrielli@veranopolis.ifrs.edu.br

concepções contemporâneas de ciência e educação (Gabrielli, 2016). Retomar essas reflexões sob o recorte do letramento literário possibilita aprofundar o debate e atualizar sua pertinência frente aos desafios educativos contemporâneos.

Assim, este capítulo argumenta a favor de que a leitura literária, quando vivenciada como experiência de alteridade e encontro, constitui-se espaço de humanização no qual o sujeito amplia a compreensão de si, do outro e do mundo.

Leitura literária, experiência e formação humana

Compreender a leitura literária como prática formativa implica, inicialmente, reconhecer sua dimensão social, histórica e cultural, entendendo-a como uma atividade de produção de sentidos que se constrói na interação entre texto, leitor e contexto. A leitura, nessa perspectiva, não se limita à apreensão de significados previamente dados, mas envolve processos de interpretação, diálogo e ressignificação, nos quais o sujeito mobiliza saberes, experiências e valores para atribuir sentidos ao texto. Assim, a leitura literária configura-se como uma prática situada, atravessada pelas condições concretas de existência dos leitores e pelas formas como se relacionam com a linguagem e com o contexto.

Nesse sentido, a contribuição de Paulo Freire oferece um ponto de partida fecundo para a compreensão da leitura como prática formativa. Ao afirmar que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1989), o autor explicita que todo ato de leitura é tecido pelas experiências, contextos socioculturais e formas de compreender a realidade. Ler extrapola o ato técnico e constitui-se em prática interpretativa crítica, na qual texto e contexto se inter-relacionam, possibilitando ampliar a compreensão da realidade e de si.

Nessa perspectiva, a leitura não se configura como atividade neutra ou meramente instrumental, mas como prática cultural situada, atravessada por relações de poder, memória e linguagem. Ao reconhecer que todo sujeito lê a partir de sua

inserção histórica, Freire (1989) desloca a compreensão do ato de ler para o campo da experiência social. A interpretação de um texto, inclusive literário, envolve escolhas, silenciamentos e posicionamentos que revelam modos de ver e de habitar o mundo. Ler implica, portanto, tomar parte em disputas de sentido.

Tal compreensão tensiona concepções escolares que concebem a leitura como habilidade técnica passível de mensuração ou de treinamento. Se a leitura é prática de mundo, ela envolve processos de identificação, estranhamento e reflexão que escapam à lógica da reprodução de respostas corretas. No caso da literatura, essa dimensão torna-se ainda mais evidente, uma vez que o texto literário convoca o leitor a lidar com ambiguidades, lacunas e múltiplas possibilidades interpretativas, exigindo uma postura ativa diante da linguagem.

Desse modo, a contribuição freiriana permite compreender a leitura literária como espaço de formação crítica, não porque transmita conteúdos morais ou lições explícitas, mas porque mobiliza o sujeito a interpretar, relacionar e problematizar experiências. A literatura, nesse contexto, não ensina respostas prontas, mas amplia perguntas. Ao instaurar distanciamentos e deslocamentos simbólicos, favorece a construção de uma consciência mais atenta às contradições da realidade social.

No campo das práticas de ensino, essa concepção amplia o alcance da experiência leitora. Ao entrar em contato com textos literários, o sujeito não apenas acessa universos ficcionais, mas estabelece relações com sua existência, reinterpretando-a à luz das narrativas, das vozes e dos conflitos que a literatura apresenta. A leitura literária pode, assim, favorecer processos de reflexão, uma vez que coloca o leitor diante de múltiplas perspectivas sobre o humano e a sociedade.

Freire (1989) entende a leitura como prática de liberdade. Quando o sujeito lê criticamente, reconhece-se como ser histórico, capaz de compreender sua realidade e posicionar-se diante dela. Essa dimensão política da leitura literária não se opõe à experiência estética, ao contrário, amplia sua potência

formativa, pois articula sensibilidade e reflexão, fruição e consciência.

Essa compreensão da leitura como experiência situada e formativa dialoga com o pensamento de Antonio Candido acerca da função humanizadora da literatura. Ao defender a literatura como direito humano, Candido (2011) afirma que ela atende a uma necessidade universal de fabulação e de elaboração simbólica da experiência. A literatura, segundo o autor, organiza o caos da vida em formas significativas, permitindo ao sujeito compreender a si e aos outros.

Ao fundamentar a literatura como direito, Candido (2011) desloca o debate do campo do gosto individual ou do privilégio cultural para o plano da cidadania. A fruição literária supera a concepção de lazer ou de complemento formativo para ser reconhecida como condição de participação na vida em sociedade. Negar o acesso à literatura significa, nesse sentido, restringir possibilidades de elaboração da experiência e de inserção cultural.

Tal posicionamento adquire especial relevância quando considerado o contexto das desigualdades sociais que atravessam a escola pública brasileira. Se determinados grupos historicamente tiveram acesso mais amplo aos bens culturais, outros permaneceram afastados desses repertórios. A mediação escolar, portanto, assume função política ao democratizar o contato com obras literárias e ao reconhecer a leitura como prática de formação humana, e não apenas como conteúdo curricular.

Além disso, a noção de humanização proposta por Candido (2011) não se refere a um ideal abstrato de sensibilidade, mas a um processo concreto de ampliação das capacidades de imaginar, compreender e conviver com a diferença. A literatura oferece ao leitor a possibilidade de experimentar outras perspectivas de existência, confrontando certezas e relativizando visões de mundo cristalizadas. Nessa experiência, a leitura constitui-se um exercício contínuo de alteridade que incide diretamente sobre a formação ética dos sujeitos.

Diante disso, para Candido (2011), a literatura contribui para a formação humana porque favorece o desenvolvimento da empatia, da sensibilidade e da percepção da complexidade da condição humana. O contato com personagens, conflitos e universos distintos amplia as perspectivas do leitor e oportuniza o exercício de reconhecimento do outro. Trata-se, portanto, de um processo formativo que ultrapassa o plano cognitivo e alcança dimensões éticas e existenciais.

A essa compreensão da literatura como direito e como dimensão constitutiva da experiência humana soma-se a contribuição de Michèle Petit (2009), cujos estudos enfatizam a leitura como prática cultural atravessada por afetos, memórias e processos de reconstrução subjetiva. A autora reorienta o foco da leitura como habilidade escolar para pensá-la como experiência simbólica que permite ao sujeito elaborar perdas, atravessar conflitos e reinventar narrativas de si.

Em suas investigações com jovens leitores em contextos de vulnerabilidade social, Petit (2009) observa que o encontro com a literatura pode funcionar como espaço de refúgio, elaboração e resistência. Para além de constituir-se entretenimento ou atividade complementar, o texto literário oferece ao leitor a possibilidade de nomear emoções, de reconhecer-se em histórias alheias e de construir sentidos para a própria trajetória. A leitura, nesse horizonte, torna-se prática de apropriação simbólica do mundo.

Tal perspectiva amplia a noção de humanização ao evidenciar que a literatura não atua apenas no plano cognitivo ou moral, mas também na dimensão íntima da experiência. Ao possibilitar deslocamentos imaginativos, a narrativa literária favorece a construção de espaços internos de liberdade, nos quais o sujeito pode experimentar outras formas de ser e de existir. Trata-se de um movimento que articula imaginação e realidade, memória e projeto, configurando a leitura como gesto de elaboração de si.

Esse enfoque antropológico, a partir de Petit (2009), dialoga com as formulações de Candido (2011) ao reafirmar a literatura como necessidade humana fundamental, ao mesmo

tempo em que acrescenta nuances relativas aos modos singulares pelos quais cada leitor se apropria das obras. Assim, a leitura literária evidencia-se como prática simultaneamente social e subjetiva, coletiva e íntima, reforçando sua relevância no campo educativo.

A partir dessa compreensão, a escola ocupa lugar estratégico. Cabe-lhe não apenas garantir o acesso às obras literárias, mas criar condições para que a experiência de leitura se constitua como prática significativa. Para muitos estudantes, especialmente aqueles com acesso restrito aos bens culturais, a mediação escolar representa a principal possibilidade de encontro com a literatura. Assim, defender a presença qualificada da leitura literária no espaço educativo significa também defender o direito à formação simbólica e cultural (Gabrielli, 2016).

Como desdobramento desse compromisso, a mediação da leitura literária na escola configura-se como prática pedagógica intencional, capaz de aproximar estudantes e obras por meio do diálogo, da escuta e da construção compartilhada de sentidos. Mais do que orientar interpretações, a mediação pode oportunizar condições para que cada leitor estabeleça vínculos afetivos e críticos com o texto, reconhecendo-se como sujeito de linguagem e de cultura. Nessa chave, a mediação torna-se gesto formativo que articula acesso, experiência e participação, consolidando a literatura como direito efetivamente vivido.

Sob essa perspectiva, a compreensão da literatura como experiência de mundo e direito formativo encontra, na proposta de letramento literário de Rildo Cosson (2006), uma elaboração pedagógica consistente. Ao sistematizar essa perspectiva, o autor desloca o ensino de literatura de uma abordagem centrada na transmissão de conteúdos para uma perspectiva voltada à constituição do sujeito leitor.

A concepção de letramentos, discutida por Rojo (2009), amplia a compreensão das práticas de leitura e escrita ao situá-las em contextos sociais, culturais e históricos diversos, reconhecendo a pluralidade de usos da linguagem e a coe-

xistência de múltiplos letramentos na vida contemporânea. Nessa perspectiva, a escola assume papel central ao promover práticas que considerem os diferentes modos de produção de sentidos, para além de uma visão homogênea da leitura.

É nesse horizonte teórico que se insere o letramento literário, compreendido como uma dimensão específica dos letramentos, voltada à experiência estética, simbólica e cultural da literatura. Ao articular práticas sociais de leitura à formação do leitor, o letramento literário evidencia o potencial da literatura como linguagem e como prática social, reafirmando seu papel na constituição dos sujeitos leitores.

Para Cosson (2006), o letramento literário refere-se à inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura literária, o que envolve não apenas o contato com obras, mas também a construção de modos de ler, interpretar e dialogar com os textos. Trata-se de um processo formativo que requer mediação pedagógica intencional, seleção criteriosa do repertório e valorização da experiência interpretativa.

Nessa perspectiva, o letramento literário é compreendido como um processo contínuo de apropriação da literatura na condição de linguagem, que se realiza na relação direta do leitor com a obra e no compartilhamento das experiências de leitura. Trata-se de um movimento formativo que pressupõe a ampliação progressiva do repertório literário por meio de práticas pedagógicas sistemáticas voltadas à formação do leitor (Cosson, 2006).

A proposta de letramento literário guia-se por três etapas do processo de leitura: a *antecipação*, "as várias operações que o leitor executa antes de penetrar no texto"; a *decifração*, "entrada no texto através das letras e das palavras" e a *interpretação*, "as relações estabelecidas para a atribuição dos sentidos do texto, em um diálogo que envolve leitor, autor e comunidade" (Cosson, 2006, p. 40-41).

O autor propõe uma organização didática que favoreça esse processo, estruturada na chamada Sequência Básica, composta por quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A *motivação* busca criar condições

de aproximação do leitor com a obra, mobilizando seu repertório e sua experiência. A *introdução* situa o texto e oferece elementos para sua contextualização. A *leitura* constitui o momento central da experiência literária, compreendida não como tarefa mecânica, mas como encontro com a linguagem literária. A *interpretação*, por sua vez, corresponde ao espaço de construção de sentidos, no qual as leituras individuais podem ser partilhadas e problematizadas coletivamente.

Ao propor a orientação teórico-metodológica do letramento literário, Cosson (2006) contribui para deslocar o ensino de literatura de uma lógica centrada nas informações sobre escolas literárias, autores ou períodos históricos para uma perspectiva voltada à inserção do sujeito nas práticas sociais da leitura. O foco deixa de ser a abordagem conteudista da literatura e passa a ser a constituição do leitor como participante ativo de uma comunidade interpretativa.

Essa mudança de centralidade implica compreender a leitura literária como prática cultural que se constrói na interação entre sujeitos, textos e contextos. O sentido não está previamente dado na obra, tampouco se reduz à intenção do autor, ele emerge do encontro entre diferentes repertórios, experiências e modos de interpretar (Cosson, 2006). Nesse processo, o leitor assume papel central como produtor de significados, o que confere à leitura um caráter formativo e dialógico.

Nessa perspectiva, o letramento literário aproxima-se de concepções contemporâneas de educação que entendem o conhecimento como construção social e histórica. Formar leitores literários significa criar condições para que os sujeitos desenvolvam autonomia interpretativa, ampliem seu repertório simbólico e reconheçam a literatura como espaço legítimo de reflexão sobre a experiência humana. Trata-se menos de ensinar respostas corretas e mais de sustentar práticas de leitura que favoreçam a circulação de sentidos e a elaboração crítica das vivências.

Para além de uma proposta metodológica, o letramento literário configura uma concepção de educação literária

comprometida com a formação do leitor como sujeito de linguagem e de cultura. Como já apontado em pesquisas anteriores, a formação do leitor literário se fortalece quando a escola supera práticas centradas na fragmentação, na cronologia rígida ou na instrumentalização do texto e passa a valorizar o diálogo com a obra e a construção de significados a partir da experiência do leitor (Gabrielli, 2016).

A articulação entre os aportes de Freire (1989), Candido (2011) e Cosson (2006) permite sustentar uma compreensão ampliada da leitura literária como experiência formativa. Essa leitura, entendida como direito humano e como processo pedagógico mediado, configura-se como espaço de encontro entre linguagem e existência, subjetividade e cultura, experiência individual e construção coletiva de sentido.

Nessa perspectiva, a literatura oportuniza ao sujeito transitar por diferentes realidades simbólicas, confrontar perspectivas, reconhecer contradições e exercitar a alteridade. Ao mesmo tempo, favorece a constituição de vínculos com a linguagem, com o outro e consigo mesmo. A experiência estética, assim, não se reduz à fruição individual, mas integra um processo mais amplo de formação humana.

Considerações finais

A reflexão desenvolvida ao longo deste capítulo refirma a abordagem metodológica do letramento literário como um caminho consistente para a formação humana na educação contemporânea (Gabrielli, 2016). Ao articular experiência estética, consciência crítica e construção de sentidos, a leitura literária ultrapassa o domínio técnico da linguagem e assume seu lugar como prática formativa significativa.

Paulo Freire (1989) contribui ao evidenciar a leitura como prática de mundo e de consciência. Candido (2011) fundamenta a compreensão da literatura como direito humano e dimensão constitutiva da experiência. Cosson (2006) oferece-nos uma elaboração pedagógica que possibilita materializar esses princípios no contexto escolar.

Sustenta-se, assim, que a leitura literária, quando compreendida como experiência de encontro e de alteridade, constitui-se como espaço privilegiado de humanização. Em um cenário educacional marcado por fragmentação e superficialidade, defender a literatura como experiência formativa implica afirmar a educação como espaço de construção de sentido, de sensibilidade e de compromisso com o humano.

Nesse horizonte, o letramento literário pode ser entendido não apenas como estratégia didática, mas como perspectiva teórico-metodológica que reposiciona o lugar da literatura no currículo escolar (Gabrielli, 2026). Ao reconhecer o texto literário como prática cultural e simbólica, a escola amplia suas possibilidades formativas, repensando o ensino de literatura para que ele vá além da lógica transmissiva de conteúdo, isto é, para a constituição de sujeitos capazes de interpretar, dialogar e produzir sentidos. Tal movimento aproxima o ensino de literatura de concepções contemporâneas de educação que compreendem o conhecimento como processo relacional, histórico e socialmente construído.

Desse modo, a convergência das contribuições teóricas aqui retomadas permite pensar a leitura literária como experiência que articula dimensão estética, ética e política, reafirmando sua relevância no campo educativo. Ao possibilitar que o sujeito se reconheça como leitor do texto e do mundo, a literatura inscreve-se como prática de formação que mobiliza memória, imaginação e reflexão crítica. Assim, mais do que um objeto de estudo, ela se consolida como espaço de elaboração da experiência humana, perspectiva que dialoga com investigações anteriores desenvolvidas (Gabrielli, 2026) e que reafirma a centralidade da literatura na construção de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

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

GABRIELLI, Mariele. *Ensino de literatura*: da Paideia ao paradigma sistêmico. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

PETIT, Michèle. *A arte de ler*: ou como resistir à adversidade. São Paulo: 34, 2009.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Rochele R. Andreazza Maciel[61]

Infâncias que leem o mundo: a literatura como experiência formativa

Convite à leitura

O convite deste texto, intitulado *Infâncias que leem o mundo: a literatura como experiência formativa*, traz algumas discussões sobre a literatura no cotidiano das infâncias, compreendida não apenas como recurso pedagógico, mas como experiência cultural, estética e formativa.

Parte-se do entendimento de que as crianças, desde muito cedo, interpretam, significam e narram o mundo que as cerca, construindo leituras que extrapolam a palavra escrita e que se expressam por múltiplas linguagens. Nesse sentido, a literatura se apresenta como um território simbólico privilegiado, no qual imaginação, sensibilidade, memória e experiência se entrelaçam, possibilitando às crianças elaborar sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Ao habitar narrativas, imagens, sons e silêncios, as infâncias ampliam seus repertórios culturais e afetivos, constituindo modos singulares de estar e de compreender a realidade.

Desde a primeira infância, as crianças estabelecem relações com o mundo por meio de gestos, imagens, narrativas,

[61] Pós-doutora em Educação pela UNIFESP e pela a Universidade de Caxias do Sul. Doutora e Mestre em Educação pela UCS. Estágio de doutoramento sanduíche na Università Degli Studi di Firenze, sob orientação de Clara Silva e Anna Lia Galardini, realizando visitas técnicas em várias escolas da infância na Região da Toscana. Especialização em Metodologia de Ensino. Psicomotricidade Relacional e graduação em Licenciatura Plena em Educação Física e Pedagogia. E-mail: rramaciel@gmail.com

sons e palavras, produzindo sentidos sobre aquilo que vivem e experienciam. Desse modo, a leitura não se restringe à decodificação de signos escritos, mas se configura como uma prática cultural e simbólica que atravessa o cotidiano infantil. É nesse processo, marcado pelas práticas sociais de uso da oralidade, da leitura e da escrita, que a criança vai compreendendo como a linguagem escrita se constitui (Caderno Formativo LEEI- Sul, 2024, p. 119).

Ao considerar as infâncias em sua pluralidade, compreende-se que as formas de ler o mundo são múltiplas, situadas histórica e culturalmente, e mediadas pelas interações sociais e pelas linguagens às quais as crianças têm acesso. Tal compreensão dialoga com estudos que ressaltam a relevância da literatura como dimensão constitutiva das experiências infantis, ao favorecer o contato das crianças com narrativas, poesias, imagens visuais que ampliam repertórios simbólicos, mobilizam a imaginação e contribuem para a construção de significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. A leitura do poético, por exemplo, pode surgir como um convite a desdobrar-se: o entendimento de um texto implica deslocamento do leitor, que parte do ponto em que está e inicia uma expedição na qual dialogam, no mínimo, suas reminiscências e aquilo que é posto pelo texto (Ramos; Marangoni; Maciel, 2016, p. 5). Ao interagir com o livro literário, as crianças acessam dimensões de si por meio das tramas postas pela linguagem simbólica.

Nesse sentido, a literatura ocupa um lugar privilegiado nas experiências das infâncias ao possibilitar vivências que articulam sensibilidade, linguagem e experiência. Diante disso, esse estudo tem como objetivo discutir como a literatura tem sido incorporada às experiências das infâncias e quais contribuições a produção acadêmica atribui a essa presença para o desenvolvimento integral das crianças, a partir de uma pesquisa bibliográfica na área da Educação e dos Estudos das Infâncias.

A literatura é reconhecida como um direito cultural das crianças e como uma experiência fundamental para o desen-

volvimento da linguagem, da imaginação, da sensibilidade estética e da formação humana. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explicita, entre as competências gerais, a importância de valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, bem como de participar de práticas diversificadas de produção artístico-cultural (Brasil, 2017).

Contudo, sua presença nas infâncias nem sempre ocorre de forma sistemática e qualificada nos contextos educativos e sociais. Nesse cenário, destaca-se o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-Leei)[62] como política pública com foco no fortalecimento das práticas de leitura, oralidade e escrita na Educação Infantil. O programa parte do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e participantes ativas das práticas sociais de linguagem, compreendendo a leitura e a escrita como experiências que se constroem desde a primeira infância, em contextos significativos e mediados por interações. Além de garantir o direito das crianças à vivência com a linguagem em suas múltiplas formas, o Pro-Leei investe na formação continuada de professores da Educação Infantil, compreendidos como sujeitos centrais na mediação dessas experiências, promovendo processos formativos que articulam fundamentação teórica, reflexão sobre a prática e produção de saberes docentes.

Ao reunir essas contribuições, busca-se evidenciar a potência da literatura como dimensão constitutiva das experiências infantis, reafirmando seu papel na formação humana desde a infância. As páginas que seguem convidam à leitura no que tange às infâncias e às experiências formativas com a literatura organizada em dois tópicos: *Infâncias que leem o mundo: literatura, experiência e sentidos* e *A literatura como experiência formativa nas infâncias: diálogos com a política pública*.

[62] O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-Leei) é mantido pelo Ministério da Educação (MEC), parte integrante do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Acesso: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/09/governo-do-brasil-lanca-ciclo-2025-2026-do-programa-de-formacao-continuada-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil?

Infâncias que leem o mundo: literatura, experiência e sentidos

Estudos na área da Educação e dos Estudos das Infâncias evidenciam que, nesse período da vida, as infâncias e as suas experiências no cotidiano da Educação Infantil têm-se transformado juntamente com a sociedade contemporânea. Neste primeiro tópico, intitulado *Infâncias que leem o mundo: literatura, experiência e sentidos,* o texto traz discussões sobre essas novas infâncias, bem como a relevância da literatura na sua formação. Compreende-se que, por meio da leitura, a criança não apenas acessa novos repertórios, mas vivencia processos de subjetivação que permitem elaborar sentidos sobre si e sobre o mundo social que habita.

A compreensão das infâncias, no plural, constitui um marco fundamental nos estudos da infância ao romper com visões homogêneas, universalizantes e adultocêntricas sobre as crianças. Autores como Sarmento (2004) e Corsaro (2011) defendem que as infâncias são construções históricas, sociais e culturais atravessadas por contextos, tempos e experiências diversas.

Nessa perspectiva, as crianças não são compreendidas como sujeitos em falta ou em preparação para a vida adulta, mas como atores sociais que participam ativamente da produção de culturas e de sentidos. Ao reconhecer as crianças como sujeitos de cultura, compreende-se que elas interpretam o mundo, atribuem significados às experiências vividas e produzem leituras singulares da realidade. Corsaro (2011), ao propor o conceito de reprodução interpretativa, evidencia que as crianças não apenas internalizam a cultura adulta, mas a reinterpretam criativamente a partir de suas interações sociais. Sarmento (2004) reforça essa compreensão ao afirmar que as culturas infantis se constituem em processos coletivos nos quais linguagem, brincadeira, narrativa e imaginação ocupam lugar central.

A compreensão da criança como sujeito ativo, tal como defendido por Corsaro (2011) e Sarmento (2004), ganha profundidade com a perspectiva de Larrosa (2001, p. 21). Para

o autor, a experiência é "aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". A literatura, ao ser vivida como experiência, possibilita encontros sensíveis com a linguagem, com o outro e com o mundo, abrindo espaços para a imaginação, para a reflexão e para a produção de sentidos. Sob essa ótica, as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil devem mobilizar a relação entre a vida e o conhecimento, priorizando o que faz sentido para o sujeito. Ao mediar o contato com histórias e conflitos literários, o professor permite que as crianças narrem e compreendam suas próprias vivências. Assim, a literatura atua como mediadora de processos de subjetivação, possibilitando que a criança elabore sentidos sobre si e sobre o mundo social em que habita. A literatura, ao ser vivida como experiência, possibilita encontros sensíveis com a linguagem, com o outro e com o mundo, abrindo espaços para a imaginação, para a reflexão e para a produção de sentidos.

Nesse contexto, a literatura configura-se como uma linguagem cultural privilegiada que impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo Vigotski (2009), a imaginação não é uma capacidade inata, mas uma atividade criadora que depende diretamente da riqueza e da variedade da experiência acumulada pelo indivíduo. Ao oferecer o acesso a narrativas, imagens e discursos que ampliam os repertórios simbólicos, a literatura fornece subsídios necessários para que as crianças combinem elementos da realidade e criem novos sentidos. Essa perspectiva dialoga com a ideia de Larrosa (2001), na qual a experiência é aquilo que nos passa e nos toca, pois a literatura deixa de ser um mero instrumento pedagógico para se tornar uma experiência cultural viva. Assim, ao elaborar sentidos sobre si e sobre o mundo, a criança utiliza a linguagem literária como ferramenta de subjetivação e de compreensão das múltiplas formas de sentir e de narrar a existência.

Entre as práticas pedagógicas, destaca-se a produção de sentidos que podemos oportunizar às crianças por meio da leitura, compreendida como um momento de interação,

escuta e construção coletiva. Nessas situações, a mediação do adulto não se limita à transmissão de conteúdos; cria condições para o diálogo, para a imaginação e para a participação ativa das crianças. Outro aspecto essencial refere-se à escuta das narrativas infantis, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e narradoras de suas próprias experiências. Conforme propõe Sarmento (2004), a criança deve ser vista como um ator social que produz cultura de forma ativa, e não apenas como um vir-a-ser. Ao valorizar essas narrativas, amplia-se a compreensão da literatura como espaço de expressão, autoria e interpretação, fortalecendo os vínculos entre leitura, experiência e cultura. Além disso, a presença da literatura no cotidiano da Educação Infantil contribui para que a leitura se torne uma prática significativa, integrada à vida das crianças e às suas diversas formas de estar no mundo.

A literatura como experiência formativa nas infâncias: diálogos com a política pública

Este tópico nos convida a discutir sobre *A literatura como experiência formativa nas infâncias: diálogos com a política pública,* bem como a refletir sobre a relevância das políticas públicas para garantir que professores e crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

As políticas públicas não são apenas diretrizes administrativas, são referências fundamentais para que a literatura se materialize no cotidiano escolar como uma experiência que tenha sentido e transforme os sujeitos envolvidos. Essa compreensão encontra respaldo na Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), instituída pela Lei nº 13.696/2018[63] que reconhece a leitura e a literatura como direitos culturais

[63] A Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) é a estratégia permanente de promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil. Foi instituída a partir da sanção da Lei nº 13.696/2018, em 13 de julho de 2018. Entre suas diretrizes está o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, no âmbito do Sistema Nacional de Cultura, promovendo as demais políticas de estímulo à leitura e ao conhecimento. Acesso: https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/sistema-nacional-de-bibliotecas-publicas-snbp/noticias-1/politica-nacional-de-leitura-e-escrita-pnle#:~:text=06%2F2025%2017h00-,O%20que%20é,13%20de%20julho%20de%202018

a serem garantidos desde a infância, reafirmando seu papel na formação humana e no exercício da cidadania. Ao valorizar a leitura literária como prática cultural, a política destaca a importância do acesso aos livros e da mediação qualificada.

No contexto da Educação Infantil, a PNLE articula-se com programas voltados à qualificação das práticas pedagógicas literárias. O objetivo reside na mediação do adulto como elemento fundamental para experiências de leitura significativas. Maciel (2012, p. 18) contribui reconhecendo que, pela mediação do professor, constroem-se saberes a partir de uma dialética de interações com o outro e com o meio em busca de vivenciar e de transformar o conhecimento. Assim, a formação de professores-leitores, a estruturação de tempos e de espaços dedicados à literatura e a escuta ativa das narrativas das crianças tornam-se pilares essenciais, corroborados tanto pela academia quanto pelas políticas públicas vigentes.

Nesse sentido, é oportunizar a ampliação dos conhecimentos dos professores por meio da formação continuada, garantindo que a literatura seja integrada à vida das crianças e às suas formas de estar no mundo. Alinhado a essas diretrizes, destaca-se o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)[64], que integra o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e materializa essas ações no cotidiano escola. Em 2017, o projeto Leei constituiu-se material de base para a formação de professoras da EI no PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) em vários estados brasileiros. Na região Sul, o PNAIC se deu de forma diferenciada: no Rio Grande do Sul (RS), ele foi organizado por universidades em 5 macrorregiões para atender aos municípios do estado; em Santa Catarina (SC), por meio de associações municipais e municípios-sede; e, no Paraná (PR), foi conduzido pelos Núcleos Regionais do Estado (NRE), responsáveis pela formação continuada de professoras das redes de ensino público da quase totalidade dos municípios do estado. Em 2018, a

[64] Originado em 2013 por meio de uma parceria entre o MEC, UFMG, UFRJ e UNIRIO, o projeto atualmente compõe o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Site do programa: https://lepi.fae.ufmg.br

Universidade Federal do Paraná realizou a sua 1ª edição do Curso de Extensão com os cadernos do Leei e, sob um novo formato, a sua 2ª edição em 2021/2022 (Caderno formativo, 2024, p. 4).

No que tange à regulamentação vigente, é fundamental destacar a Portaria nº 85/2025. Este documento oficializa o Pro-Leei (antes denominado apenas Leei) como o braço formativo estratégico para a Educação Infantil. A Portaria tem como finalidade de implementar ações de formação continuada focadas na ampliação e na consolidação dos saberes dos profissionais da educação infantil para o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas destinadas a incidir sobre o desenvolvimento das crianças no campo da linguagem oral, da leitura e da escrita.

O Pro-Leei fundamenta-se em uma concepção ampliada de linguagem, entendida como prática social, cultural e simbólica que se expressa por múltiplas linguagens − oral, escrita, corporal, visual, sonora e artística. Nessa perspectiva, a aproximação das crianças à cultura escrita não se dá por meio de práticas escolares antecipatórias ou mecanizadas, mas a partir da vivência cotidiana com textos, narrativas, livros literários, brincadeiras, conversas e produções culturais diversas. Outro aspecto central do programa é a valorização da literatura como experiência formativa, estética e cultural, reconhecendo-a como direito das crianças e como elemento estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. O curso formativo aos professores que o Pro-Leei propõe, por meio de material didático,[65] tem como objetivo a formação de professoras da Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral

[65] A Coleção está constituída de oito cadernos compostos por três unidades temáticas cada um. Os textos foram escritos por diferentes autores, o que permite ampliar o diálogo sobre teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente. Além dos oito cadernos temáticos, há um caderno de apresentação e um encarte destinado às famílias das crianças. O projeto gráfico da Coleção foi cuidadosamente pensado para articular forma e conteúdo, com ilustrações de Graça Lima, Mariana Massarani e Roger Mello, artistas consagrados no campo da literatura infantil. Acesso: https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/
Além disso, a Região Sul, possui também um caderno formativo (LEEI-Sul). Acesso: https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2025/05/caderno-formativo-com-ficha.pdf

e escrita, em creches e pré-escolas. A coleção oportuniza a compreensão de que a leitura literária esteja integrada ao cotidiano das instituições, respeitando os tempos, os interesses e os modos próprios das infâncias de se relacionarem com as narrativas. Além disso, o programa oportuniza a formação docente reflexiva, entendendo o professor como pesquisador de sua prática. Ou seja, pensar e realizar uma docência na EI que dialogue com os cenários contemporâneos implica abandonar alguns modelos que vincularam o ensino instrumental, aquele da transferência ou da divulgação da informação, a uma relação com o conhecimento autoritária e empobrecida (Caderno 1, p. 34). Além disso, a formação dos professores incentiva a observação, o registro, a escuta sensível e a análise das experiências das crianças, favorecendo a construção coletiva de saberes pedagógicos contextualizados.

A relação entre política pública, práticas educativas e formação das infâncias evidencia que o direito à literatura por meio de diretrizes, portarias, acesso a material e a livros cria condições para que professores e crianças vivenciem a leitura como experiência. Ao promover encontros significativos com a literatura, as políticas públicas contribuem para a formação integral das crianças, reafirmando-a como dimensão constitutiva das experiências infantis e elemento central na construção de uma educação comprometida com a formação humana desde a infância. Nesse sentido, a articulação entre política pública e práticas educativas mostra-se fundamental para garantir que a literatura esteja presente de forma contínua, sensível e formativa no cotidiano das infâncias.

Para além do convite

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo permitem reafirmar a literatura como dimensão constitutiva das experiências das infâncias, compreendida como experiência cultural, estética e formativa. Ao evidenciar que as crianças leem o mundo antes mesmo da leitura da palavra, a produção acadêmica analisada reforça a centralidade da literatura

na construção de sentidos, na ampliação dos repertórios simbólicos e na formação humana desde a infância. Nesse sentido, a literatura apresenta-se não como um complemento das práticas educativas, mas como um direito cultural e uma experiência que atravessa e que constitui o cotidiano infantil.

Ao dialogar com a produção teórica e com as políticas públicas de leitura e escrita, o estudo evidencia a importância de garantir condições objetivas e simbólicas para que a literatura esteja presente de forma contínua e qualificada nas experiências das crianças. A articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas mostra-se fundamental para que o direito à literatura se efetive na Educação Infantil. Assim, mais do que um convite, para além da leitura, reafirma-se a necessidade de que a literatura permaneça como experiência viva e significativa nas infâncias, contribuindo para a formação integral das crianças e para a construção de uma educação comprometida com a sensibilidade, a escuta e a participação cultural.

Referências

ALBUQUERQUE, S. S.; VIEIRA, D. M.; MORO, C. S.; GHIGGI, G.; ABREU, G. S. A. de; REBELO, A. H. M.; NOGUEIRA, G. M.; MICHEL, C. B. (org.). *Caderno formativo LEEI, Sul, 2024*. Porto Alegre: AS, 2024. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/288781. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Leitura e escrita na educação infantil*: caderno de apresentação. Belo Horizonte: UFMG, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 1).

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018.* Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm. Acesso em: 16 jan. 2026.

CORSARO, William. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por Leituras SME. Textos subsidiários ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC.

MACIEL, Rochele Rita Andreazza. *Linguagem poética e corporal*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

MACIEL, Rochele Rita Andreazza. *Experiências de brincar e se movimentar nas infâncias*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2025.

RAMOS, Flávia Brocchetto; MARANGONI, Marli Cristina Tasca; ANDREAZZA MACIEL, Rochele Rita. A leitura literária: um convite para desdobrar(se). *Perspectiva*, [*s. l.*], v. 34, n. 3, p. 1015-1032, 2017. DOI: 10.5007/2175-795X.2016v34n3p1015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p1015. Acesso em: 13 jan. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância*. Braga: Universidade do Minho, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovic. *Imaginação e criação na infância*: ensaio psicológico: livro para professores. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Tatiane Kaspari[66]

Jovens clássicos: leituras e leitores do Ensino Médio

Toma-se a seguinte afirmação: "os clássicos literários embasam a formação de leitores no Ensino Médio". Acrescenta-se a ela um contexto tecnológico e neoliberal, de consumo massivo e de desvalorização da leitura. Deixa-se a mistura fermentar com as discussões no campo da educação e do ensino de literatura. Tempera-se com clássicos a gosto, tomando cuidado para não tornar a massa pesada, pois poderá perder o "colorido emocional" que caracteriza o sabor literário (Jouve, 2012, p. 101). Deixa-se o preparo decantar com o tempo e, posteriormente, coloca-se para ferver no ambiente escolar. Serve-se, finalmente, como indagação.

A receita para a formação de jovens leitores no Ensino Médio [ainda] inclui os clássicos? Constituindo-se como obras que ultrapassam o horizonte de expectativa de seu tempo, poderão os clássicos ressoar entre as leituras feitas por amor na juventude?

Tais questionamentos pautam o diálogo no presente capítulo, fermentado por provocações sobre as relações entre a literatura, a juventude[67] e a escola. Nessa receita textual, os ingredientes fundamentais ficam por conta de estudos teóri-

[66] Tatiane Kaspari é doutora e mestra em Processos e Manifestações Culturais, pela Universidade Feevale, graduada em Letras – Português, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em Pedagogia, pelo Centro Universitário Internacional, e em Letras – Espanhol, pela Universidade de Caxias do Sul. E-mail: tatiane.kaspari@feliz.ifrs.edu.br

[67] Este capítulo não objetiva discutir as dimensões sociológicas, psicológicas, culturais ou biológicas dos conceitos de "juventude". Assim, o termo será empregado em um sentido amplo, considerando a faixa etária padrão de estudantes do Ensino Médio, que corresponde ao período entre 15 e 29 anos, estabelecido pelo Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013).

cos, como os do escritor italiano Ítalo Calvino, e de registros sobre a leitura feitos por estudantes do Ensino Médio durante a coleta de dados na pesquisa "Literatura contemporânea na escola: ao Sul do cânone" (IFRS – campus Feliz).[68] A mistura polifônica é, ainda, colorizada por menções a obras literárias relacionadas aos estudos mencionados.

Ao final desse percurso ensaístico, pretende-se servir um texto-diálogo que, além de indicar a relevância do contexto escolar para ampliação do repertório literário dos estudantes, sugira alguns pressupostos para que uma obra integre a lista de livros que "constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado" (Calvino, 1993, p. 10). Inclusive na juventude.

É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível[69]

> "Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim o único no mundo"
> (Saint-Exupéry, 2022, p. 53).

Em uma das cenas mais conhecidas da literatura mundial, a raposa explica ao Pequeno Príncipe que a singularidade de uma relação está atrelada ao tempo dedicado à conquista e ao cultivo do afeto. A frase da epígrafe é largamente utilizada em cartões, em objetos decorativos e em *posts* de redes sociais, gerando um movimento ambíguo: por um lado, divulga-se o livro já consolidado pela crítica como um clássico universal, potencializando a ampliação do universo de leitores dessa narrativa de cunho filosófico; por outro lado, sumariza-se o potencial simbólico da obra de Saint-Exupèry a trechos avulsos e a algumas ilustrações instagramáveis.

Em uma perspectiva amplificada, o clássico que vai sendo destituído de sua profundidade simbólica na proporção em

[68] O projeto indissociável contou com fomento do Edital conjunto nº 4/2024 – fomento interno para projetos indissociáveis de pesquisa, ensino e extensão, de 23 de setembro de 2024. Também foi submetido à apreciação do Comitê de Ética, cuja aprovação está registrada sob o Parecer CEP 7.608.607.

[69] Os títulos das seções correspondem a excertos da obra de Ítalo Calvino (1993), retirados, respectivamente, das páginas 15, 13, 11 e 16.

que se populariza pode ser concebido como mais um dos indícios da crise da leitura como um traço constitutivo da contemporaneidade, em que o consumo massivo de *best-sellers*, livros de autoajuda e outros textos/mídias palatáveis coincide com a automatização de interpretações desejáveis para obras literárias – já presente anteriormente, há que se admitir, em certas práticas escolares e da crítica, mas profundamente acentuada e superficializada com a explosão de materiais audiovisuais e com o uso de ferramentas de inteligência artificial. Em outras palavras, direciona-se a recepção de obras literárias por meio de "leituras culinárias" (Jauss, 1994, p. 34), isolando o leitor da dinâmica viva da recepção, estruturada na dialética entre pergunta e resposta. Sem esse agenciamento literário que confere um papel fundamental ao sujeito que lê, progressivamente, desbota-se o interesse pela leitura em si, conforme registram os infindáveis relatos docentes sobre a apatia (quando não, a aversão) de estudantes diante dos livros. Essa percepção vai ao encontro de dados de pesquisas como a Retratos da leitura no Brasil (IPL, 2024), cujos resultados de 2024 atestam, pela primeira vez na série histórica, que o índice de não leitores supera o de leitores no território brasileiro.

O cenário aqui desenhado revela matizes pessimistas. Este, porém, não é um texto-diálogo que se constrói na tônica da falta ou da mera crítica à sociedade contemporânea. Antes, propõe-se como um exercício de reflexão movido por uma curiosidade genuína em busca de fendas, no contexto contemporâneo, que demonstrem que a juventude atual continua sendo terreno fértil para que se instaure uma relação afetiva com livros que nunca terminam de dizer aquilo que têm a dizer, conforme defendia Calvino (1993). Reconhecem-se, aqui, as particularidades da leitura nessa fase, em que a "impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida" (Calvino, 1993, p. 10) podem embotar a apreciação de um livro, que, afinal, necessita das releituras em fase mais madura do leitor para solidificar-se como o "seu"

clássico. Todavia, essas características não anulam o potencial do "efeito de ressonância" (Calvino, 1993, p. 12) de um clássico: os jovens também podem (e são) atravessados pela riqueza linguística e simbólica de uma obra lida por amor e não por dever.

Ora, a afirmação anterior parece ser uma objeção à indicação de leituras em contexto escolar, mas, na verdade, conduz ao reconhecimento da relevância basilar dos clássicos na formação de leitores no Ensino Médio. Calvino é categórico nesse aspecto quando afirma que:

> [...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os "seus" clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (Calvino, 1993, p. 13).

A escola é, nessa perspectiva, terreno de descobertas, universos outros para os quais viaja o protagonista de "O pequeno príncipe", mas espera-se que ela não seja o destino final. No livro de Saint-Exupèry, a partida em busca de novos espaços de existência é motivada pela necessidade de um amigo, um companheiro que, mesmo "gente grande", possa dialogar sobre o mundo com um olhar virgem, impaciente, avesso às interpretações sérias, categóricas e culinárias dos adultos. O piloto, esse amigo tão definitivamente atravessado pelas vivências com o pequeno príncipe e que tanto sofre com sua partida, bem poderia ser associado com a imagem do professor de literatura que proporciona espaços de fruição e de debate de clássicos. Ao fomentar a emergência do colorido emocional da literatura, o docente-piloto acompanha a ampliação do olhar do jovem para ver o essencial invisível à lógica do utilitarismo; quem vê a arte com o coração percebe que seria um desperdício muito grande se o desenho nº 1 do pequeno príncipe representasse apenas um chapéu, quando poderia abrigar uma jiboia que engoliu um elefante ou acordar outras imagens inéditas que as releituras revelam.

Um texto literário é, portanto, reescrito pelas leituras feitas dele ao longo dos tempos. Se ele permanece como obra viva, mesmo findada a sedução do horizonte de expectativas em que foi plasmado, consolida-se como um clássico (Jouve, 2012). É o que se pode afirmar de *O pequeno príncipe* (publicado originalmente em 1943), que, desde 2007, figura na pesquisa Retratos da leitura no Brasil entre os 5 "livros mais marcantes" citados pelos entrevistados (IPL, 2024). Esse efeito de ressonância também pôde ser percebido, em um recorte local, no projeto de pesquisa "Literatura contemporânea na escola: ao Sul do cânone" (IFRS – campus Feliz), que dialogou com leituras e leitores no Ensino Médio. Ao todo, 289 jovens gaúchos interagiram, de junho a julho de 2025, com um formulário digital, registrando suas experiências e percepções sobre a literatura. Quando questionados sobre "Qual é a melhor obra literária que você já leu? (Se sentir necessidade, cite mais de um título ou autor/a)", os participantes mencionaram 223 livros diferentes, entre os quais *O Pequeno Príncipe* consta como a obra mais recorrente, juntamente com a saga *Harry Potter*, conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 1: 10 obras literárias mais mencionadas por leitores do Ensino Médio

	Nº de menções	Título	Autor(a)	Nacionalidade do(a) autor(a)
TOP 10	10	O Pequeno Príncipe	Antoine de Saint-Exupéry	França
	10	Série de livros: Harry Potter	J. K. Rowling	Inglaterra
	7	É Assim Que Acaba	Colleen Hoover	Estados Unidos
	7	Torto Arado	Itamar Viera Junior	Brasil
	6	Diário de um banana	Jeff Kinney	Estados Unidos
	6	Metamorfose	Franz Kafka	República Tcheca
	6	Série de livros: Percy Jackson	Rick Riordan	Estados Unidos
	5	A hora da estrela	Clarice Lispector	Brasil
	5	Eu e esse meu coração	C. C. Hunter	Estados Unidos
	5	Tudo é Rio	Carla Madeira	Brasil

Fonte: Dados da pesquisa "Literatura contemporânea na escola: ao Sul do cânone" (IFRS, 2025).

Na lista dos 10 livros mais citados, já é possível observar um cenário de expressiva prevalência da cultura norte-americana e europeia entre as escolhas dos jovens, o que se confirma quando considerada a totalidade dos títulos mencionados pelos

estudantes do IFRS – campus Feliz: 36,3% das obras literárias citadas foram escritas por autores dos EUA, superando até mesmo os livros de autoria brasileira, que contabilizam 25,7% das leituras apontadas. Cruzando-se os percentuais com os títulos mencionados, é possível afirmar que a influência norte-americana sobre as leituras da juventude está concentrada nos *best-sellers*, como *É assim que acaba* e *Diário de um banana*, cuja leitura é palatável e, muitas vezes, complementada por produtos midiáticos. Esses aspectos relacionam-se, ainda, com as principais motivações dos jovens para realizar leituras, que são a influência de amigos (67,8%) e a divulgação na mídia ou em redes sociais (65,9%).

Entretanto, se a massificação dos *best-sellers* sugere que os jovens estão enredados na malha do mercado editorial, é possível mapear alguns aspectos mais subjetivos que justificam a lista aparentemente tão discrepante do Quadro 1. Esses tópicos serão esboçados nas seções a seguir, mas o primeiro deles é conciso e consta como uma espécie de conselho no texto de Calvino, que afirma: "[...] o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem." (1993, p. 14-15). Portanto, acima de julgamentos de valor, está a percepção de que o consumo de *best-sellers* pode até mesmo favorecer a leitura de clássicos, de uma forma neurofísica, por exemplo, ao desenvolver um ritmo mais fluido de decifração do código verbal. Sobretudo, porém, a leitura de atualidades alternada com a de clássicos atua de uma maneira simbólica, por constituir um plano de contraste, que lança luz sobre o que há de persistente e universal na natureza humana inscrita nos clássicos e, paralelamente, sobre as ferramentas sociais, culturais e artísticas com que o presente se posiciona diante da efemeridade de tudo que é vivo. Nesse sentido, a lista diversificada de leituras da juventude lembra aos adultos que, assim como o pequeno príncipe de Saint-Exupéry, um leitor precisa viajar por muitos mundos (por vezes, decepcionantes ou banais) até encontrar um universo que possa abrigar seus afetos.

O "seu" clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele

> "Eles apenas olharam para ele, sorrindo, e lentamente Harry olhou para os rostos das outras pessoas no espelho e viu outros pares de olhos verdes iguais aos seus, outros narizes como o seu, até mesmo um velhote que parecia ter os mesmos joelhos ossudos que ele – Harry estava olhando para sua família, pela primeira vez na vida"
> (Rowling, 2000, p. 152).

"Espelho, espelho meu, diga-me: quem sou eu?". Na saga *Harry Potter*, o espelho de Ojesed é um objeto mágico que revela os desejos mais profundos de quem tem a audácia de postar-se frente a ele. Em vez de confortar, porém, a noção de identidade que o espelho projeta para o protagonista, Harry Potter, potencializa a angústia de sentir-se só. A sensação de pertencimento suscitada ao ver "seus iguais" sustenta-se apenas como imagem projetada (lembrança de uma infância sonhada) e esfacela-se rapidamente diante das vivências do adolescente na escola de Hogwarts.

Assim como no livro de Saint-Exupéry, a saga *Harry Potter* (cujo primeiro livro foi lançado em 1997) apresenta inicialmente uma personagem ainda nos limiares da puberdade, transitando nas beiradas do despenhadeiro das fraturas identitárias. Na progressão temporal proposta pelos livros de J. K. Rowling, o leitor acompanha a juventude de Harry, cuja trajetória heroica implica a busca pelo outro (e seus tensionamentos) para plasmar um modo de ser e de pertencer. Talvez essa seja uma das chaves para compreender por que essa narrativa é uma das que os jovens mais leem por amor.

Embora ainda seja precoce avalizar a permanência de *Harry Potter* na condição de clássico que tem resistido ao crivo do tempo (como sugere sua presença na série histórica da Retratos da leitura no Brasil e sua posição como o 6º livro mais citado pelos brasileiros em 2024), é inegável que sua relação com o universo jovem demonstra vitalidade. A obra convida o leitor a diluir as fronteiras do real, a adentrar passagens secre-

tas, a existir em um espaço privilegiado. Nessa perspectiva, ler implica desterritorializar-se, "[...] estar alhures, onde não se está, em outro mundo; é constituir uma cena secreta, lugar onde se entra e de onde se sai à vontade; é criar cantos de sombra e de noite numa existência submetida à transparência tecnocrática" (Certeau, 1998, p. 269).

O caráter fantástico de *Harry Potter* que ultrapassa as fronteiras do real é frequentemente associado a um escapismo ingênuo, mas talvez possa ser visto com um exílio voluntário do leitor diante "das certezas do eu no tabuleiro social" (Certeau, 1998, p. 269). Assim, o ato de ler também é caracterizado pela mobilização de questões identitárias resultantes do "trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto" (Silva, 2005, p. 95):

> Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura [...]. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo (Silva, 2005, p. 45).

Considerando que a compreensão de si passa pela leitura e constitui processo contínuo e não linear, não se pode ignorar que a formação da identidade de cada leitor pode demandar linguagens diferentes para distintas fases da juventude. Obras ficcionais como *É assim que acaba*, de Colleen Hoover, podem interessar aos jovens não somente pela projeção da vida da protagonista (fraturada entre o *glamour* da ascensão social e a violência sofrida), mas principalmente pelo sentido social de inserir-se no círculo de leitores que consomem os lançamentos do mercado editorial – daí a prevalência da indicação de amigos como a principal motivação para ler na juventude. A validação dessas leituras por docentes de literatura não se confunde com sua adoção irrestrita na escola, mas promove um espaço de respeito à dimensão social da leitura, já que a "desqualificação dos objetos implica a desqualificação das pessoas que os tomam para ler, tornando a leitura um capital individual e de classe, com valor de mercado e de status no

meio social imediato" (Abreu, 2001, p. 154-155). Dessa forma, a indiferença e/ou a depreciação dos adultos às leituras feitas espontaneamente pelos jovens não colaboram para o processo de ampliação do senso estético e crítico. É possível que, findadas certas condições circunstanciais (dissolução de grupos de amizades, amadurecimento biológico, esgotamento do interesse específico), a linguagem palatável e facilmente consumível de *best-sellers* como *É assim que acaba* já não dialogue com as demandas simbólicas do jovem ou, pelo menos, não as atenda plenamente. Abrem-se, assim, sendas para outras experiências estéticas em que podem estar incluídos os clássicos, se a eles o leitor tiver acesso.

Esse fenômeno de "reelaboração estética" já ao longo do Ensino Médio manifestou-se, sutilmente, na pesquisa "Literatura contemporânea na escola: ao Sul do cânone". Quando considerado o recorte de estudantes do 1º ano desse nível de ensino, o título *Diário de um banana*, de Jeff Kinney, configura-se como a 2ª leitura mais importante e recorrente entre os alunos. Todavia, ela perde seu espaço para a obra *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior, quando consideradas as turmas finais do Ensino Médio. Assim, para ser eficiente, a formação leitora na escola, pautada em obras clássicas, não deve invalidar a receptividade dos jovens a diferentes manifestações da linguagem escrita, pois "[...] nada impede que elas convivam em perfeita harmonia, no exercício de liberdade da escolha, direito inalienável de qualquer leitor" (Cademartori, 2012, p. 62). *Accio lectorem!*

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram

> "Aprendia que tudo estava em movimento – bem diferente das coisas sem vida que a professora mostrava em suas aulas. Meu pai olhava para mim e dizia: "O vento não sopra, ele é a própria viração". E tudo aquilo fazia sentido.
> (Vieira Júnior, 2019, p. 72).

Se ler *best-sellers* e obras de grande circulação editorial atua socialmente no processo de pertencimento de jovens entre seus pares, também é verdade que ler o cânone frequentemente é visto como uma via de inserção no círculo de sujeitos que acessam um patrimônio cultural de status distintivo. Em linhas gerais, o cânone corresponde a um conjunto de obras socialmente validado como expressão de um conhecimento transcultural que "sobrevive ao espírito do tempo" como uma metáfora da própria existência humana (Jouve, 2012, p. 124). Entretanto, o cânone talvez nem sempre coincida com o clássico, cuja força expressiva já se evidencia no momento e no espaço mesmo de sua produção e, muitas vezes, dispensa o caráter elitista e eurocêntrico da crítica que selecionou boa parcela das obras consideradas pertinentes ao longo dos séculos.

É evidente que, assim como ocorre com *Harry Potter*, somente a permanência da dinâmica viva da recepção ao longo dos anos poderá certificar a inserção do contemporâneo *Torto arado* no cânone mundial. Entretanto, há indícios robustos de sua ressonância especialmente entre os leitores brasileiros: em 2018, venceu o *Prêmio Leya*; em 2020, recebeu os prêmios *Oceanos* e *Jabuti*; em 2021, foi o campeão de vendas na principal plataforma de comercialização no Brasil, superando fenômenos mercadológicos de autoajuda; em 2024, extrapolou um milhão de cópias vendidas; em 2025, já figurava em listas de leituras obrigatórias para vestibulares de universidades de várias regiões do país, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a Universidade Veiga de Almeida – RJ (UVA), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), entre outras.

A ressonância do livro de Itamar Vieira Junior não se restringe, contudo, a dados numéricos. Desde a primeira página da narrativa, a curiosidade diante do mistério da mala de Donana irmana o leitor às meninas Belonísia e Bibiana. Quando juntos, leitor e personagens, descobrem o punhal, seu brilho ofusca o previsível, instala a tensão, suspende a

infância e descortina a realidade. A metáfora das irmãs que têm sua língua decepada instala na boca de cada leitor o gosto ocre do sangue, sintoma de uma dolorosa conjuntura social, tanto quando se considera a fictícia Fazenda Água Negra, no sertão baiano, onde viviam os quilombolas "carentes de tudo" (Vieira Júnior, 2019, p. 70), quanto no que diz respeito à realidade brasileira. Não por acaso, logo após o acidente de Belonísia e Bibiana, a narrativa de Vieira Junior confronta o leitor com a consciência da segregação racial, explicitada no atendimento dispensado às filhas de Zeca Chapéu Grande no hospital da cidade.

De um modo geral, *Torto arado* vai revelando pontos cegos nas narrativas oficiais de nacionalidade, por meio de uma linguagem metafórica, pontuada de cenas com grande plasticidade, as quais dialogam com as raízes profundas da desigualdade social, mas, igualmente, com a potência dos encantados e da cultura quilombola. Complementarmente, a alternância de vozes narrativas e a presentificação das cenas provoca quem lê a assumir uma narrativa plural e coletiva. Nessa tessitura estética, também o jovem leitor pode encontrar espaços de identificação, de elaboração da consciência social e de exercício da liberdade de expressão.

Nessa perspectiva, defende-se, assim como Alves, Ramos e de Aguiar (2025), que a obra de Itamar Vieira Junior confronta a matriz colonial de poder pela via artística e estética. Para o escritor, o Brasil é um "sítio arqueológico de histórias", de onde emerge o mérito de *Torto arado* em "permitir que os leitores se conectem a uma história que, de alguma forma, é comum a todos neste país" (ENSP). Ora, "se uma obra produz movimentos de insurgências, é porque, do ponto de vista genético, da criação, ela assim se balizou" (Alves; Ramos; Aguiar, 2025, p. 7).

A conexão dos leitores brasileiros com a obra de Itamar Vieira relaciona-se com um contexto de abertura para a discussão de ausências e de silenciamentos tanto na historiografia oficial quanto na literária. Além disso, explicita o papel das redes sociais na divulgação e no acesso à literatura, já que

Torto arado é considerado um fenômeno de *likes* e de compartilhamentos, contando, inclusive, com redes de leitores (os *tortoaraders*). Essa conjuntura pode sugerir que a principal via de acesso da juventude à obra de Itamar Vieira Junior é a interação no ambiente virtual, mas essa associação pode ser relativizada quando considerados os resultados da pesquisa "Literatura contemporânea na escola: ao Sul do cânone". Nas questões 14 e 15 da coleta de dados, os participantes foram estimulados a citarem um livro nacional marcante e a informarem o modo de acesso a ele. *Torto arado* liderou a lista, com 33 menções, sendo seguido de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (12) e dos gibis *Turma da Mônica* (11). Dos estudantes que mencionaram a obra de Itamar Vieira, apenas um a conheceu por meio das mídias sociais, um informou ter recebido indicação de amigos, enquanto 31 disseram tê-la lido porque havia sido recomendada e discutida dentro do contexto escolar. Esse dado, embora consideradas as restrições do escopo da pesquisa, sugerem que a escola (e particularmente a aula de literatura) segue sendo espaço potente para o decolonialismo que viabiliza novas representações de si e do mundo. Afinal, diante de tanta matéria morta, inerte e fossilizada, os docentes ainda podem escolher a viração da literatura, cuja emergência de clássicos vigorará enquanto houver leitores e leituras. Inclusive na juventude.

Ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos

Fermentadas as indagações acerca das relações entre os clássicos, a juventude e a escola, pode-se, enfim, confeitar algumas afirmações, aeradas com os diálogos teóricos e literários aqui registrados.

Para dialogar com a juventude, é preciso conhecer suas práticas de leitura

Para compreender e validar os objetos de interesse dos jovens é necessário conhecê-los. A ampliação dos estudos

sobre a leitura na juventude poderá apresentar novos panoramas que amplifiquem, dialoguem ou, mesmo, problematizem o atual consenso sobre a crise da leitura entre os jovens.

As leituras na juventude são marcadas pela diversidade, que pode ser muito produtiva

Best sellers, livros juvenis, textos que trazem a expressão de grupos minoritários e obras canônicas compõem diferentes facetas da formação identitária do adolescente na contemporaneidade. O conjunto de textos palatáveis e midiáticos acolhe o desejo de pertencimento do jovem a um grupo social e temporalmente definido, que busca instituir sua forma de organizar o mundo e de interagir com ele. Especialmente na contemporaneidade, as narrativas de apelo mercadológico integram e fomentam a cultura do consumo, de modo que o acesso a elas é, também, uma forma de pertencimento social. Em contraponto, a leitura de obras clássicas constitui uma via de acesso à cultura universal, metaforizando a inserção dos jovens no mundo legitimado dos adultos e sua participação no debate cultural acerca da existência humana no mundo. Assim, as diferentes linguagens atendem a demandas da formação identitária do jovem, constituindo um plano de fundo sob o qual ele poderá compor, ao longo do tempo, sua própria biblioteca de clássicos.

A escola é [ou deve ser] via privilegiada de acesso a clássicos da literatura

A escola (especialmente na figura do docente da área de Linguagens, mas não somente nela) atua como curadora de bens culturais que podem interagir produtivamente com a formação dos discentes. Não se trata de ditar receitas ou de instituir obras de valor absoluto, mas de selecionar leituras em que a experiência estética provoque uma ampliação do repertório linguístico, do senso de justiça e ética, da sensibilidade, da visão de mundo dos leitores. A escola é, também, espaço de produção de crítica literária, onde podem emergir

novos clássicos, caso haja espaço para o colorido emocional da experiência da leitura.

Nenhuma crítica ou recurso tecnológico poderá suplantar a experiência estética da literatura, seja na juventude ou em outra fase da vida

Retire-se do presente capítulo todas as referências a obras literárias e ter-se-á apenas uma retórica bem comportada, mas inerte. Literatura é viração. Entretanto, para causar movimento, ela exige o contato corajoso do leitor, que deve ficar olho a olho com o texto para descobrir, em um jogo de espelhos, possibilidades outras de ser e de sentir. Se a viração for profunda, a sensação residual será única a cada leitor, avessa a avaliações, instrumentos de mensuração ou elucubrações técnicas. Terá nascido, então, um clássico.

Referências

ALVES, K., RAMOS, F., de AGUIAR, A. (2025). A potência estética e artística da literatura no movimento de decolonização. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 60 n. 1, p. 1-12. jan./dez. 2025 https://doi.org/10.15448/1984-7726.2025.1.47278. Acesso em: 27 jul. 2026.

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

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CERTEAU, M. Ler: uma operação de caça. *In*: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 259-276.

ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA (ENSP). “Há muita história soterrada”: Itamar Vieira Júnior fala sobre seu livro premiado Torto Arado. Disponível em: <https://informe.ensp.fiocruz.br/secoes/noticia/427/51303>. Acesso em: 14 fev. 2026.

INSTITUTO PRÓ LIVRO – IPL. 6ª edição. *Retratos da Leitura no Brasil*. São Paulo, 2024. Disponível em: https://

www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/. Acesso em: 12 fev. 2026.

JAUSS, R. H. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, V. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2022.

SILVA, E. T. *O ato de ler*: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA JÚNIOR, I. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

Vania Marta Espeiorin [70]

A poesia como caminho de descobertas para a criança

A leitura poética pode transformar momentos e descortinar horizontes que tendem a surpreender o humano, especialmente se o convívio com esse gênero for uma realidade desde a infância, desde os primeiros momentos da criança, antes mesmo de ela ganhar existência fora da barriga da mamãe. A poesia conduz à brincadeira, à experiência e à ampliação das percepções do público infantil sobre si e sobre seu entorno. Este estudo mostra alguns caminhos nesse sentido. É um recorte da dissertação "Educação pelo poético: a poesia na formação da criança", defendida em 2010, no Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), sob orientação da pós-doutora em Educação Flávia Brocchetto Ramos.

Com o objetivo de refletir sobre saberes presentes no texto poético voltado à infância e veiculado em uma obra do acervo do então chamado Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)/2008, a pesquisa partiu da seguinte indagação: "Que possibilidades de conhecimento a poesia pode propiciar à criança?". Cinco textos do livro *Lili inventa o mundo* (2005), de Mario Quintana, foram analisados à luz dessa questão. São eles: "Dorme ruazinha", "Viver", "Velha história", "Pausa" e "Outono".

Para este capítulo, selecionamos um deles: "Dorme ruazinha", cuja análise acontece em um contexto em que a

[70] Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduada em Comunicação Social – Habilitação Jornalismo (2000), licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Literatura Infanto-juvenil (2007), pela UCS. Especialista em Assessoria e Gestão da Comunicação (Facel) e licenciada em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Caxias. E-mail: vaniajornal@yahoo.com.br

educação e a humanização pela poesia tornam-se ainda mais pertinentes e necessárias diante da avalanche de conteúdos que as novas tecnologias apresentam ao público infantil. Entre os teóricos que contribuem para a investigação, estão: Freire (1996) e Vigotski (1984, 1993, 2003), no campo da educação; e Larrosa (2002), Paz (1982), Bordini (1986; 2006) e Candido (1995), no âmbito da literatura. Reflexões dos estudiosos ajudam a enxergar a potência poética da linguagem quintaniana na vida das crianças, principalmente no contexto escolar, e o quanto essa possibilidade ainda pode ser explorada por elas e pelos educadores tendo o autoconhecimento, a contemplação artística e a vivência lúdica como propósitos.

Potencialidades da leitura literária

A linguagem e a imaginação acompanham a criança, permitindo que ela consiga formar imagens poéticas e organizar o seu pensamento. A leitura do texto artístico abre caminhos à reflexão infantil e ao aprimoramento do gosto estético. Na esfera educacional, esse processo torna-se mais produtivo com a presença de um educador que compreenda e ajude o estudante a descobrir, a imaginar, a questionar e até a desconsiderar o que o texto literário manifesta. Dependendo da situação, por ser vista como de linguagem difícil, a poesia, muitas vezes, acaba encontrando resistência em penetrar nas escolas e se aproximar mais das crianças.

Pensando nesses aspectos, esta pesquisa enfatiza as possibilidades de leitura da poesia, contribuindo com o trabalho do Observatório de Leitura e Literatura da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Sob esse viés, está sendo apresentada uma análise da poesia “Dorme Ruazinha”, a fim de buscar nela, e a partir de suas leituras, possibilidades de construção e de humanização do leitor desde o período da infância. O desafio que se estabelece é o de observar saberes capazes de constituir a criança como sujeito que reflete sobre si e que age e interage no mundo.

Desse modo, busca-se contribuir cientificamente para a pesquisa e para a análise de texto literário direcionado a crianças, visando a discussão sobre os conhecimentos que ele pode proporcionar ao leitor infantil. Sua relevância científica avança porque é uma análise à disposição de professores e de instituições, com vistas a auxiliá-los a abrirem espaço maior à arte nas escolas e ampliar os horizontes e a sensibilidade poética de nossas crianças.

Assim, destacam-se alguns entendimentos sobre a poesia; seu percurso histórico e estrutura, com ênfase a características, como ritmo, musicalidade, repetição, rima, linguagem simbólica, entre outras; e a presença e as abordagens do gênero poético no ambiente escolar. Também considera-se a infância como um momento lúdico na vida, com suas descobertas, instantes de fantasia e criação, jogos e brincadeiras; e a leitura poética como proposta de saber e de humanização para essa fase, a partir de um texto quintaniano analisado à luz de referencial teórico, tendo como base de orientação metodológica a sistemática de análise usada pelo escritor brasileiro Antonio Candido na obra *Na sala de aula:* caderno de análise literária (2008).

A análise de "Dorme Ruazinha" tem como foco contribuições que a poesia pode articular na formação da criança. Sob tal aspecto, observa-se a construção de sentidos que o educando pode articular a partir do texto poético em uma relação com o mundo constituído e com aquele que ainda está por se constituir. Com vistas à educação, revela possibilidades de conhecimento que a poesia oferece à criança como ser disposto a descobertas e inserido em constante estágio formativo.

Educação poética e exercício docente

A criança cresce e vai aprendendo a se descobrir e a se posicionar no mundo. Essa aprendizagem se faz pela educação. No passado, os processos educativos baseavam-se mais na experiência, na observação e na imitação do que

na aquisição do conhecimento ligado à escrita ou a outras formas de ensino. Primitivamente, como registra Giles (1987, p. 3), educar, na cultura ocidental, significava buscar a preparação do ser humano para a vida e para a convivência social. Seguia formas basicamente repetitivas para a resolução de problemas cotidianos. O aprendizado ligava-se a padrões repassados de geração em geração. Esse modo, entretanto, foi sofrendo alterações com o passar dos séculos, principalmente, na contemporaneidade, com as novas tecnologias.

Apesar da intensa revolução provocada pelos meios tecnológicos e das transições enfrentadas pelos processos de escolarização, Gardner (1994, p. 266) nota que a eficácia da escola depende do quadro de educadores e das qualidades pessoais de quem o integra. A figura do professor não pode ser substituída, "pelo menos não ainda", opina Gardner (1994, p. 271), diante de sua representatividade e disposição de estimular o senso crítico e artístico nos discentes. Conforme Freire (1996, p. 26), o educador democrático não pode se negar a reforçar a capacidade crítica do educando, o qual chega à escola já com suas vivências prévias.

Faz parte da prática docente não apenas apresentar conteúdos, mas ensinar o estudante a pensar, a ler o texto e o mundo. O professor deveria ir além da atitude de levar à sala de aula poesia para ser lida ou utilizada didaticamente, por exemplo. Essa poesia precisa dialogar com o aluno, fazendo-o refletir sobre o mundo e os movimentos que ela apresenta. A mediação, nesse caso, é uma demonstração da importância do professor no processo de ensino e de comunhão de experiências com o educando. Juntos, transformam-se, explica Freire (1996, p. 26).

A intervenção do professor, assim como a participação de toda a família no processo educativo, ajuda o aluno a compreender melhor seu universo pessoal e social. O incentivo ao conhecimento passa necessariamente pela relação que o educando estabelece com seu meio (Vigotski, 1984). Essa relação, se positiva, vai instigá-lo à curiosidade, à criatividade e à reflexão sobre o que vê, lê ou sente.

O público infantil costuma ser ávido por novidades. A poesia, por sua estrutura e por seu jogo de palavras, metáforas e significados, tem condições de ser um terreno convidativo e capaz de atiçar o interesse da criança. Ao fazer isso, estará ajudando-a a construir conhecimentos e a se compreender melhor no ambiente em que vive, seja no relacionamento com os amigos ou na convivência familiar.

Da mesma forma que o aprendizado evolui nas diferentes fases da vida, as leituras do mundo também evoluem. E a educação é a porta que auxilia na passagem por essas etapas e no entendimento das imagens que as palavras, os poemas, criam ou "desenham" no papel. Para Fullat (1994), educação "é uma prática, uma atividade social, uma ação" (1994, p. 19). Etimologicamente, o termo vem do latim e deriva do *E-ducere*, que significa "conduzir para fora". Sugere a visão educativa da "Escola Nova", que insere o estudante no ensino-aprendizagem. Conforme Osakabe (2004, p. 8), refletir sobre a educação como linguagem é pensá-la na condição de um "processo constitutivo (de) e constituído (por) sujeitos".

Para mediar o preparo dos estudantes, é necessário que o educador esteja também preparado e que ele os desafie à arte e a novos saberes. O estudo da poesia em sala de aula, por exemplo, seria uma fonte de conhecimento e de estímulo ao senso crítico, à imaginação, à interação da criança e à vivência estética (Sorrenti, 2007). Ainda é um terreno movediço para boa parte dos docentes, mas é necessário insistir para que a presença do texto literário seja ampliada no campo da formação humana. E estudá-lo na qualidade de linguagem polissêmica que pode ajudar o humano a se perceber como sujeito é um passo nessa direção.

No caso da criança, o saber olhar requer certa orientação. A leitura que ela faz sobre o mundo ou sobre uma obra literária nem sempre consegue ser clara. Diante disso, a sabedoria e a compreensão do professor são indispensáveis. "A poesia como conhecimento rompe a distância entre o organizar e o efetivar a experiência, pois ela é concomitantemente pensar,

conhecer e saber fazer. [...] A poesia como conhecimento exige a conjugação dos saberes" (Paviani, 1996, p. 136-139).

A palavra poesia vem do grego *poiesis*, que significa ação de fazer. Etimologicamente, de acordo com D´Onofrio (2006, p. 24), o vocábulo indica o ato de criar, o fazer artístico em qualquer forma de expressão. Ao afirmar que a imitação está presente na vida humana desde a infância e que a reverência pela palavra está nas origens da poesia, ressalta-se a importância de da interação entre ela e o infante em sala de aula. Na primeira metade do século passado, Huizinga (2007, p. 133) definiu a *poiesis* como uma função lúdica que está para além da seriedade.

A leitura da poesia exige do leitor conhecimento sobre o vocabulário, sobre o eu-poético − que, como explica Sorrenti (2007, p. 80), é também denominado eu-lírico e significa a presença do poeta no texto "enquanto sentimento que se deixa ser" − e sobre os conceitos que subjazem as palavras ou que nascem a partir delas, como também sobre o funcionamento desse texto. Em relação à criança, esses entendimentos são importantes para que ela construa suas próprias significações e consiga, gradativamente, resolver enigmas apresentados pela linguagem poética.

Ao ler um poema, o educando entra em contato com experiências e imagens alheias, mas que se tornam evidentes pelo eu-poético. A palavra literária, de acordo com Bocheco (2002, p. 17), "faz voar gentes e reinos", porque tem caráter dinâmico potencializado pelas nomeações simbólicas e brinca com a criança.

A linguagem poética mexe com o interior e com as memórias infantis. Os multissignificados que o poema carrega ajudam a abrir caminho para uma mistura de reflexão, jogo e brincadeira. As imagens que uma poesia gera na criança, quando a partir de uma mediação adequada, têm condições de se perpetuar na memória infantil, levando o estudante a se reconhecer como sujeito singular e social.

Para compreender melhor, Paz (1982, p. 119) esclarece que a designação de imagem abarca formas verbais, frases ou

grupos de frases ditas pelo poeta, que constroem o poema. Conforme o autor, a imagem diz aquilo que a palavra, no texto, aparentemente não consegue dizer. Por isso, exemplifica Paz: na poesia, as plumas leves podem se transformar em pedras pesadas.

Leituras que transformam

Ler é experimentar o raciocínio alheio com o direito de apreciá-lo, interpretá-lo, criticá-lo ou degustá-lo. Não é um ato isolado, é comunhão entre duas ou mais pessoas, entre um pensamento ou vários pensamentos. Segundo Magnani (1989, p.34), sob uma visão interacionista (Vigotski, 1984, 1993), a leitura é processo de construção de sentidos e exige do leitor gosto por esse exercício e atenção.

No caso da literatura, Candido a vê como manifestação universal. Não há povo que consiga viver sem ela, sem contato com a fabulação. E, se as pessoas não conseguem viver sem literatura, então, ela é universal e um direito, sustenta o crítico literário. "Ela *(a literatura)* não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver" (Candido, 1995, p. 244).

O texto literário abre horizonte ao receptor. Além do professor e da família, o escritor influencia e deve levar a criança a interagir com a obra, seja ela uma narrativa ou uma poesia. Os pequenos exercitam o poder de imaginar a partir do que conhecem. Entretanto, não se contentam com a mera reprodução. O menino e a menina necessitam criar e recriar mundos tomando como partida o que os cerca e o que vem às suas lembranças. Vigotski (2003) explica que, entre as questões mais importantes da psicologia infantil e da pedagogia, figuram a capacidade criadora nas crianças, o fomento dessa capacidade e seu valor para o desenvolvimento infantil.

Entre as dezenas de obras do PNBE 2008, *Lili inventa o mundo* (2005), de Mario Quintana, foi escolhida para análise, com o texto "Dorme ruazinha" (2005, p. 13). A opção pelo

acervo do PNBE deveu-se ao fato de que suas obras chegavam aos colégios públicos brasileiros e, assim, os alunos e os professores tinham condições de acessá-las. A escolha dos livros pelo Programa desde seu nascimento, em 1997, até 2014, era feita de maneira criteriosa, dentro de uma política do Ministério da Educação. De 2014 em diante, esse processo passou a ser abarcado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Em preparação à leitura de quaisquer obras, incluindo as voltadas ao público infantil, é indicado ao professor, aos pais ou responsáveis e até à própria criança saber ao menos um pouco a respeito de seu autor. Sobre Mario de Miranda Quintana, é gaúcho de Alegrete, nasceu em 30 de julho de 1906 e morreu em 5 de maio de 1994, deixando vasto acervo literário (Nejar, 2007, p. 285). Quintana via a poesia como sintoma do sobrenatural, por vencer o tempo.

Os mistérios de uma pequena rua

O processo educativo que se inicia na infância ocorre no ambiente escolar, na família e na vida em sociedade. O brincar com movimentos, objetos e palavras faz parte da experiência infantil, assim como o conhecimento e a imaginação. Para Aberastury (1992, p. 55), a criança que brinca desenvolve a investigação "e precisa ter uma experiência total que deve ser respeitada. Seu mundo é rico e, em contínua mudança, inclui um intercâmbio permanente entre fantasia e realidade".

Os ambientes sociais e o lúdico integram o cotidiano dos pequenos. Conforme Vigotski (1984), o estímulo ao desejo de aprender, à busca de saberes, às descobertas, é indissociável do meio e do contato com o que ele proporciona.

Em "Dorme ruazinha" (Quintana, 2005, p. 13), poema em análise, observam-se recursos presentes na infância que tendem a aproximar a criança do texto, ou melhor, do mundo poético, que é o campo no qual o ato de educar se dá pelo imaginário e pelos sentimentos que as palavras despertam. Nessa análise, serão pontuadas características dessa poesia

que contribuem para a criança aprimorar experiências, autoconhecimento e descobertas. A ruazinha é a protagonista do soneto de 14 versos, transcrito abaixo, e é ela que se mostra cativa ao público infantil:

Dorme ruazinha

Dorme ruazinha... É tudo escuro...
E os meus passos, quem é que pode ouvi-los?
Dorme o teu sono sossegado e puro,
Com teus lampiões, com teus jardins tranqüilos...

Dorme... Não há ladrões, eu te asseguro...
Nem guardas para acaso persegui-los...
Na noite alta, como sobre um muro,
As estrelinhas cantam como grilos...

O vento está dormindo na calçada,
O vento enovelou-se como um cão...
Dorme, ruazinha... Não há nada...

Só os meus passos... Mas tão leves são
Que até parecem, pela madrugada,
Os da minha futura assombração... (Quintana, 2005, p. 13).

Nesse poema, o eu-lírico personifica e dá vida a algo inanimado. É a figura de pensamento presente no texto. A rua guarda histórias mesmo quando o dia desaparece e a noite nasce. A rua faz parte da vida de qualquer pessoa. É solo que abriga a brincadeira da criança, principalmente nas periferias. A bola corre por ela enquanto meninos e meninas se divertem fazendo gols e driblando o movimento dos carros. É foco do olhar da garota ou do garoto que fica na janela de casa para observar quem passa, para conversar, para dar asas à imaginação.

Nesse texto, o eu-poético tenta colocar para dormir a ruazinha, que não parece ser de uma metrópole movimentada, mas de uma cidade, se não calma, em situação de tranquilidade. O soneto – que é uma forma poética cujo nome revela tratar de uma pequena canção (Fischer; Fischer, 2006, p. 33) – de Quintana abre espaços às mais distintas interpretações. São as palavras colocadas no contexto de uma ordem poética interna que viabilizam as interpretações.

Verifica-se o equilíbrio no uso dos termos já no começo do texto: "Dorme ruazinha... É tudo escuro...". O tom imperativo do verbo "dormir" é suavizado pelo diminutivo do substantivo "rua".

As reticências sugerem algo a mais, ou seja, algo que não foi dito, mas que em pensamento se coloca. Sorrenti (2007, p. 82) frisa que o mais importante, na leitura de um poema em sala de aula, é sentir os versos e o encanto de sua elaboração. Mas sinaliza que conhecer certos tópicos e recursos estilísticos, como figuras de linguagem, de construção e de pensamento (aqui se enquadram, por exemplo, as reticências e a personificação), aplicados no texto, colaboram para sua fruição.

As figuras de linguagem ajudam a evocar imagens poéticas. Uma das características do lirismo é a possibilidade de contemplação a partir da imagem e da sonoridade que o texto articula, despertando sentimentos de comoção, concordância ou indignação. No segundo verso de "Dorme ruazinha", o eu-poético se insere em primeira pessoa. Ao mesmo tempo, incita a participação do leitor, ampliando a descrição da rua, que era até então visual, por meio de um componente sonoro expresso na seguinte indagação: "E os meus passos, quem é que pode ouvi-los?".

Entre imagens e ritmos

Imagens e sons alimentam o texto poético. Pondé (1984) ressalta que toda imagem torna próximas ou conjuga realidades contrárias, até mesmo aquelas colocadas, em um primeiro momento, bem distantes entre si. "A imagem não explica a realidade: convida-nos a recriá-la e, literalmente, a revivê-la" (Pondé, 1984, p. 127). Pela e na imagem, o leitor também pode elaborar novas construções. Para isso, "Dorme ruazinha" descostura caminhos, projetando o silêncio, a tranquilidade e a segurança do local em que se encontra para bem perto do leitor.

O texto explora a repetição e brinca com palavras e versos: "Dorme o teu sono sossegado e puro, / Com teus lampiões, com teus jardins tranqüilos... / Dorme... Não há ladrões, eu te asseguro...[...] / Dorme, ruazinha... Não há nada...". Novamente, o eu-poético volta-se à caracterização do estado da rua, substantivo feminino tão presente nas estruturas textuais quintanianas.

No segundo quarteto, o verbo "dormir", no imperativo, é retomado sem o vocativo "ruazinha", o qual volta ao texto antecedido do verbo "dorme", no primeiro terceto. Os adjetivos "sossegado" e "puro" da primeira estrofe propõem ao sono uma personificação, pois são qualidades direcionadas a estilo e caráter dos humanos.

"Dorme ruazinha" não tem compromisso com a cronologia. As estrofes abrem espaços para o receptor conversar com o texto sem que ele precise se ater a uma possível sequência lógica dos termos. Paz (1982), nesse aspecto, lembra que a poesia não é linear. Ela trabalha com a não linearidade, característica que interfere na conexão entre quem produz o texto e quem recebe.

Porque transgride as normas objetivas e racionais, o texto de Quintana institui outra lógica, próxima do ilogismo infantil. E o ilogismo, afirma Bocheco (2002, p. 47), é uma "inversão do sentido comum", que, na poesia, aparece quando mostra "o mundo fora de seus 'devidos lugares'; seres e palavras mostram-se de 'pernas para o ar' com a instauração de uma ordem que promove o desvio da norma, a quebra do regulamento, a ruptura com a linearidade do olhar diante da realidade".

Para essa outra lógica vigorar, a imagem assume papel fundamental na estruturação do poema, cujo texto mantém organização interna própria. A seu lado, a linguagem se põe. E a literatura, como lembra Pound (1990), é linguagem carregada de significado. São palavras e associações que abarcam tais significados.

"O vento está dormindo na calçada, / O vento enovelou-se como um cão" projeta outra imagem que articula a fantasia e os sentimentos do receptor. Exalta uma espécie de movimento

que se direciona ao interior de quem lê. A imagética faz nascer uma espécie de espiral que vai enrolando circularmente a emoção de quem interage com as palavras. Essa visão é capaz de manifestar o que apenas o sentimento consegue captar. Ela não é evidente. Pelo contrário: é obscura, subjetiva e de difícil entendimento, porque oferece ao leitor uma espécie de jogo criativo.

Segundo Paz (1982, p. 129), na poesia, a imagem afirma o que a linguagem aparentemente não consegue concretizar em palavras. "A imagem diz o indizível: as plumas leves são pedras pesadas. Há que retornar à linguagem para ver como a imagem pode dizer o que, por natureza, a linguagem parece incapaz de dizer".

O texto, no trecho do vento e do cão, pode manifestar um retrato do abandono, da solidão, ou ainda servir de reflexão sobre a solidariedade e a condição que a natureza reserva à vida dos homens/mulheres e dos animais, os quais mantêm proximidade com a infância. Qual criança nunca desejou ter um bicho de estimação e, de preferência, um cachorro? Pode ser a figura de um cão fiel companheiro, com quem pode conversar, brincar, imaginar histórias...

Atentando-se para o substantivo "vento", presente duas vezes no primeiro terceto, vem à lembrança a noção de dinamismo. Todavia, o vento expresso no nono verso do poema ("O vento está dormindo na calçada") tem a companhia de verbos ("está dormindo") que indicam postura estática, colocando-o numa situação de imobilidade. Ocorre aqui uma quebra do provável: é o vento que se acomoda.

No verso seguinte, o vento age de modo inusitado, provocando deslocamento, breve agitação, no sentido de fechar-se, esconder-se como se fosse uma suave brisa estacionando: "O vento enovelou-se como um cão".

A circularidade poética aparece também na opção estrutural com que foi concebido o poema. Ele inicia com uma estrofe que traz no primeiro verso um convite com sutil nuance de ordem: "Dorme ruazinha... É tudo escuro...". E o desfecho se dá em um terceto que insinua apenas a presença

solitária do eu-lírico em um sentido sobrenatural: em formato de assombração. À criança, a noite é instante de serenidade, mas também de receios, de medos, porque, na ficção, é nesse momento que "fantasmas" costumam "povoar" os ambientes.

Vigotski (2003) explica que meninos e meninas, quando pequenos, necessitam criar e recriar mundos, tomando como partida o que os cerca e o que vem às suas lembranças. Entre as questões mais importantes da psicologia infantil, o autor destaca que figura nas crianças exatamente a capacidade criadora.

O eu-lírico observa a ruazinha que "construiu" e vê: "Só os meus passos.../ Mas tão leves são / Que até parecem, pela madrugada, / Os da minha futura assombração...". São os passos do poeta, ou o leitor também pode tocar suave e assombrosamente a ruazinha com as suas pegadas por meio dos vazios que a linguagem poética proporciona? A criança configura sentidos que entende adequados, confiando ou desconfiando do texto. É a sua experiência que vai pesar e contribuir para as reflexões e decisões sobre o texto. E o saber dessa experiência, como explica Larrosa (2002, p. 27), depende do ser humano que o vive.

Na musicalidade e ritmo das palavras nesse cenário tranquilo, o leitor mirim é conduzido como se estivesse sendo guiado por uma canção de ninar. Trevisan (2000, p. 72) sustenta que o ritmo é o essencial do verso e se aproxima dos sentimentos: "é a linguagem repetida com a finalidade de torná-la veículo apropriado da emoção". As crianças carregam memórias de cantigas de infância. De acordo com Ramos (2005, p. 140), o primeiro diálogo da criança com a literatura oral/popular geralmente acontece pela cantiga de ninar, na voz do adulto ao bebê, pontuando a relevância da interação com o tecido melódico e a do seu acolhimento.

Estrutura e sentidos

Em "Dorme ruazinha", as rimas mostram-se de maneira sutil, com uma musicalidade tênue: "E os meus passos, quem

é que pode ouvi-los? / [...] Com teus lampiões, com teus jardins tranqüilos...". Constata-se o encaixe das rimas que aparecem em sincronia no cruzamento de versos entre os quartetos e tercetos. A mesma combinação do final do primeiro verso com o do terceiro na primeira estrofe ("uro" – "uro") se repete na segunda estrofe. E assim segue com o final do segundo e o do quarto verso da primeira estrofe ("los" – "los") em relação à segunda.

Eis as palavras que efetuam esse cruzamento de coincidências de sons em "Dorme ruazinha": "escuro" – "puro"; "ouvi-los" – "tranqüilos"; "asseguro" – "muro"; "persegui-los" – "grilos"; "calçada" – "nada"; "são" – "assombração". A rima pode aparecer de maneira secundária na poesia, entretanto, quando usada, confere mais encanto e harmonia entre os versos. Seu aspecto musical agrada o ouvido infantil e o adulto. É visível a atração que a rima causa, especialmente às crianças.

Os pés do leitor podem estar distantes da rua explorada no texto, mas a possibilidade da observação alimenta o seu imaginário poético, fazendo com que esse mesmo leitor possa estar na rua sem realmente estar, possa querer saber sobre ela mesmo a distância. O eu-poético, entretanto, insinua estar nessa rua. Após dizer que nela não havia nada, ele, contraditoriamente, se coloca ali. Em primeira pessoa, afirma: "Só os meus passos... Mas tão leves são / Que até parecem, pela madrugada, / Os da minha futura assombração...". Novamente, nesse último trecho do poema, as reticências se impõem como espaço aberto para o leitor entrar e dialogar, ou confrontar-se com o texto. Outro aspecto a ser comentado é a presença da passagem do tempo ("pela madrugada"). Ao fazer essa indicação, o eu-lírico assegura ao leitor a que instante está se referindo.

Na ruazinha, a criança pode pisar silenciosamente: "E os meus passos, quem é que pode ouvi-los?". A partir dela, a criança tem condições de trabalhar o imaginário, porque a descrição do espaço fornece uma variedade de imagens inusitadas: "Com teus lampiões, com teus jardins tranqüilos...

[...] / Na noite alta, como sobre um muro, / As estrelinhas cantam como grilos...".

Aos jardins é assinalado um qualificativo comum a tais ambientes. Já os versos "Na noite alta, como sobre um muro, / As estrelinhas cantam como grilos..." apresentam uma riqueza de articulações imagéticas. Uma delas é a aproximação entre o céu e a terra. A noite alta é o instante em que não há mais filete algum de sol, e a escuridão praticamente toma conta do céu. A comparação com o muro traz para perto aquilo que está distante: as estrelas que brilham. É o princípio do que não é lógico. O leitor, assim, é provocado a viajar e a refletir: as estrelas falam, estão próximas das pessoas, emitem sons? Senão, como podem cantar? E é à noite, com base no que diz o senso comum, que os grilos geralmente entoam seu cantar.

São observações como essas que o educando pode depreender de um poema, para que ele possa sentir o valor artístico de um texto e o quanto ele pode significar à sua vida e à sua construção pessoal. No caso das "estrelinhas" que "cantam como grilos", a imagem poética desafia a verdade e, como ressalta Paz (1982, p. 137), não explica seu sentido. É o leitor que tem nas mãos a chance de atribuir explicações conforme sua capacidade de fantasiar. Um dos itens que prevalecem em "Dorme ruazinha" é a condição dada ao educando de elaborar ou reelaborar ambientes pelos quais suas palavras e pensamentos desejam andar.

Considerações finais

O soneto "Dorme ruazinha" oferece à criança imagens, significados e ilustrações que podem auxiliá-la na hora de voltar-se para si no sentido de conhecer-se. Também sugere ao infante construções imaginárias referentes aos espaços próximos e, ao mesmo tempo, distantes de seu cotidiano. Um deles, mais subjetivo, é o da morte, que pode estar sugerida de modo implícito no trecho: "Só os meus passos... Mas tão leves são / Que até parecem, pela madrugada, / Os da minha futura assombração". A finitude humana nem sempre

é compreensível para a criança, no entanto, é um fenômeno presente na vida de todos. Talvez pelo foco poético, ela poderia ser abordada com mais frequência no ambiente escolar.

Em uma das leituras possíveis do soneto "Dorme ruazinha", o leitor é instigado a passear pela ruazinha, a buscar significados "verdadeiros ou ilusórios" e a fazer afagos nela a partir do simples olhar. O desejo de saber o que mais nela existe é uma vontade natural do aprendente que anseia por articular a curiosidade.

"Dorme ruazinha" sugere a personificação de um espaço aparentemente inanimado no contexto urbano. É a rua que ganha vida na manifestação poética e ritmada. Esse soneto se utiliza da repetição e brinca com as palavras que tendem a chegar à criança numa musicalidade tranquila, embalando-a com sons e imagens provocadas por figuras de linguagem. E a criança tem a possibilidade de significar as palavras para além de seus conceitos óbvios, afinal, a palavra nomeia o homem e, pela experiência, também o transforma.

A linguagem poética provoca o educando a efetuar idas e vindas em torno das palavras e de tudo aquilo que elas projetam imageticamente para além do escrito e do que sua convivência real sugere. Por isso, apresenta forte potencial humanizador para se fazer presente no cotidiano escolar das distintas sociedades.

A leitura poética poderia educar para a preparação de seres humanos menos acomodados e mais decididos a exercitar seu senso crítico e estético, além de seu desejo de conhecer melhor a si mesmo. Ressalta-se, entretanto, que a educação a partir do poético passa pela oferta e pelo trabalho qualificado e sistemático da poesia, no início e no decorrer da formação da criança. Isso implica uma maior abertura para esse gênero por parte das instituições de ensino, dos programas pedagógicos, dos projetos de leitura e dos professores. Nesse sentido, a poesia deveria não apenas constar nos acervos escolares, mas também integrar atividades e trabalhos desenvolvidos em sala de aula que visem a constituição da criança como um ser reflexivo e capaz de efetuar

suas próprias análises, criações e invenções em um patamar que supere a escritura proposta pelo poeta.

Lili inventa o mundo, de Quintana (2005), configura um texto contemporâneo que tende a auxiliar a criança e, ao mesmo tempo, o educador, no seu processo de ensino-aprendizagem. É uma obra que trabalha com figuras e situações próximas da infância, portanto, propícia para estar acessível às crianças, em especial.

Deseja-se que este estudo incentive educadores e profissionais de outras áreas a se envolverem mais com a ideia de que é possível educar pelo poético. Afinal, ao se aproximar do imaginário da criança, observa-se que a poesia propõe um diálogo com a infância que pode se perenizar, se existirem docentes e famílias preparadas para viver a linguagem poética e os sentimentos que ela desperta.

Referências

ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Literatura infantil e prática pedagógica. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BOCHECO, Eloí E. *Poesia Infantil*: o abraço mágico. Chapecó, SC: Argos, 2002.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986.

CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula*: caderno de análise literária. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

D' ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto*: prolegômenos e teoria da narrativa. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FISCHER, Luís A.; FISCHER, Sérgio L. F. *Mario Quintana*: uma vida para a poesia. Porto Alegre: WS Editor, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAT, Octavi. *Filosofias da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente*: a teoria das inteligências múltiplas. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GILES, Thomas R. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo**:** Perspectiva, 2007.

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

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola*: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

NEJAR, Carlos. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Copesul: Telos, 2007.

OSAKABE, Haquira. Linguagem e educação. *In*: MARTINS, Maria H. *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

PAVIANI, Jayme. *Estética mínima*: notas sobre arte e literatura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PONDÉ, Glória. Poesia e folclore para a criança. *In:* BELINKY, Tatiana; ZILBERMAN, Regna (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

POUND, Ezra. *Abc da literatura*. São Paulo: Cultrix, 1990.

QUINTANA, Mario. *Lili inventa o mundo*. São Paulo: Global, 2005.

RAMOS, Flávia B. A literatura no desenvolvimento da criança. *In:* OLMI, Alba; PERKOSKI, Norberto (org.). *Leitura e Cognição*: uma abordagem transdisciplinar. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2005.

SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola*: reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, España: Akal, 2003.

Eliana Yunes, março 2026

Posfácio: Caminhando lado a lado

O magistério pode ser uma caminhada solitária ou solidária, dependendo de como se sente ou, melhor, se dispõe, o docente. Como tal, o diploma e os títulos não bastam, se ele não se mantiver estudando para atualização permanente, já que as questões sobre a matéria se renovam com o tempo que passa e aos olhares das novas gerações. Chegado ao ensino superior, ele é, antes de tudo, um pesquisador com o gosto por ampliar descobertas a respeito dos temas que pretende conhecer e pelo desejo de partilhar com outros o que sabe.

Mas, na expressão de Guimarães Rosa, "mestre é quem, de repente, aprende". E, na verdade, isso se dá justo na interação criada entre o mestre e os discentes, cujas questões acionam associação a outros saberes, conhecimentos e leituras. As perguntas abrem outras portas, de entradas e saídas, que, antes, não tinham sido entrevistas. Mais que todas as leituras solitárias *a la Proust*, com todas as interações *a la Iser*, a troca que mencionava Benjamin, nos medievais círculos de leitura, valoriza o entendimento, a extensão, a aplicação dos saberes trocados, a leitura solidária.

No universo aqui tratado, um destaque precisa ser honrado. Faz décadas, quase um século, se pensarmos em Lobato, dois, se formos a Andersen, que uma luta se trava para que a sensibilidade das crianças seja respeitada pela pedagogia doutrinária, como denuncia *A Fita branca*, de Michel Haneke e o episódio traumático da conclusão de Hanna Arendt sobre a banalidade do mal. Literatura infantil não é coisa de criança, apenas. A educação tem peso na vida das nações e "nada pesa

quando se tem asas". A infância sobrevoa a maturidade, por que "a criança é pai do homem", escreveu o poeta Wordsworth e concordou Machado de Assis.

Se é mesmo literatura, "menor" é a literatura adulta que se destina a menos leitores, dada a exclusão das crianças, por conta da extensão e do vocabulário, seguindo R Barthes na discussão de significantes e significados. Uma literatura dita infantil, em que um adulto leitor não reconheça arte, já não cabe no índice de tais obras.

A dificuldade de entender *uma literatura que combine com o viver* tem suas raízes na ilusão de que o imaginário se compõe sem a experiencia humana. Entretecido como em sonhos – v. Freud − por colagens montadas inconscientemente a modo da "lousa mágica", no relato, se busca ordenar os fragmentos de memória, conscientes ou não, dando-lhes formas, nomes − e a percepção é de um quebra-cabeças do vivido. Entre o reprimido e o desejo nascem não só "sereiazinhas" e "peles de asno", mas os Diadorins e Voldemorts, os Hal 9000, os Yodas e os bombeiros de Bradbury que queimam livros.

Literatura combina com vida, embora a rima, às vezes, seja branca. Quase sempre, a percepção do literário, do teatro, do cinema, da ficção como um todo, leva à consideração de que se trata de distração, fuga do real, diversão a aliviar a pressão da realidade. Mas, isto só vai acontecer (o alívio), de fato, se a elaboração da narrativa devolver à vida do espectador o que ele perdera, por falta de atenção, por miopia, por alienação. A arte é como um bumerangue e, se não atingir no retorno o leitor, vai se perder e perdê-lo.

Contudo, não é de uma vez ou sempre que ocorre essa conversão. Lá estão os museus, as bibliotecas, os murais de rua, as salas de concerto, palcos, discos, séries, para que seja possível rever e reler, reaproximar leitura e vida. Muitas vezes, a mediação é vital para o passo que faz reconhecer a arte como matéria-prima de melhor entendimento do mundo. Porque, com frequência, a palavra desautomatizada assombra e mobiliza afetos antes de alcançar a cognição. Com o império da razão, a poesia foi colocada sob suspeita.

Contudo, o que antes pôde parecer fantasia toma corpo nas experiencias reclusas e mudas, para surgirem como elementos de sentido que precisam ganhar voz e escuta na vida. Basta ver os temas recolhidos pelos ensaios e artigos que lemos para que a conexão apareça: inclusão, migração, prisão, escrita feminina, diversidade cultural, mitologia grega, entre outros, aproximam no tempo e no espaço a referência a realidades, como expressão estética e consideração ética.

Por um lado, a dispersão que as mídias digitais trazem; por outro, o cancelamento da reflexão embaça a percepção das múltiplas linguagens que falam o mundo: poesia, quadrinhos, imagem, brincadeiras que querem ser recuperadas, não apenas como metáforas do ordinário, mas, sobretudo, como outro horizonte de possibilidades de ser e de reconhecer, relevando o encontro entre literatura, livros e leitores.

Por isso, o ensino da literatura não suporta os mesmos métodos empregues para outras ciências. Não é, no dizer de Barthes, uma disciplina com conteúdo estáveis, é antidisciplina; seu compromisso é a resistência à mesmice, já que cada leitor traz um repertório de experiências e um acervo de conhecimentos desigual; sua riqueza virá das trocas, visão exposta por Marcel Mauss, ao refletir sobre a dádiva, o dar e o receber, que ocorre no ler-com, no ler junto. Isso faz a mediação: uma dádiva que desdobra seu invólucro, uma provocação que leva à descoberta dos artefatos que cada leitor porta (H. R. Jauss) o encontro de leitura com os demais. Aprender esta estratégia nas conversações literárias também educa para outras trocas na vida social e política, fazendo circular o pensamento que oferece, recebe e retribui.

Essas práticas de mediação cabem como exercício vital na formação docente, algo para viver como método e em perspectiva interdisciplinar, como a própria vida o é. Não há receita, mas um passo a passo diante das reflexões que se abrem, buscando o equilíbrio entre as possibilidades entrevistas. A singularidade das observações pode encontrar ecos e ressonâncias que configuram a significação suficiente para o grupo, no momento.

Com isso, o ato de ler passa a uma ação mobilizadora do humano, com frequência, ignorada ou embrutecida, despertando a formação de sujeitos e cidadãos em esfera coletiva sem que se conformem a reações sujeitadas, segundo o modelo do copiar-colar. A leitura encaminha um tipo de visão que descortina saídas para o mundo enclausurado, seja na infância ou na vida adulta, liberando por meio das personagens associações com a própria vida.

Há atitudes que amenizam as pressões desenvolvidas pelos sistemas da civilização e constituem um antídoto para o sentimento de fragilidade, de fracasso: são elaboradas pelas narrativas que podem produzir uma compreensão alternativa, além de empatia para com os outros e consigo mesmo. Assim os clássicos, na expressão de Italo Calvino, nunca saem da classe, isto é, não acabam de dizer o que vieram dizer, também porque seus receptores são sempre outros, na História e nas Geografias, segundo suas comunidades interpretativas, como adverte Stanley Fish.

Reunir em publicação as pesquisas aplicadas ao mundo da literatura entre crianças e jovens, discutidas em teoria por orientandos que podem assimilar e, sobretudo, dialogar com proposições de grandes pensadores da matéria, torna-se um serviço prestado à formação de novas gerações docentes. Demonstrar, na apresentação de práticas acompanhadas de observação crítica, o movimento de construção do sentido a partir do imaginário e do simbólico que alimentam a linguagem oferece o desdobramento das aparências unívocas, apontando a pluralidade indeterminante do Real.

É quase um dever que vejo cumprido pelas professoras organizadoras de cursos, de oficinas e de laboratórios que precedem esta edição digital do acervo de pesquisas. Generosamente, o acesso expõe de imediato os estudos, as análises e as reflexões que elucidam percursos e que valorizam a aplicação dos saberes teóricos. Pedra de um mosaico maior que compõe a pós-graduação no país, *o livro dá visibilidade ao papel que a literatura pode ter na mudança do quadro social da vida e da escola brasileiras.*

UCS UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

UCS | EDUCS EDITORA

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

EDUCS

Nossos Selos

- **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
- **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes a memórias das famílias e das instituições regionais;
- **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
- **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
- **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
- **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
- **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
- **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
- **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
- **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.

Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.


UCS
EDUCS
EDITORA
50
ANOS