



MEDIAÇÃO LITERÁRIA:

Literatura juvenil e
jovens leitores

Organizadoras

Renata Junqueira de Souza
Kilma Cristeane Ferreira Guedes



Mediação Literária:

LITERATURA JUVENIL E JOVENS LEITORES



Organizadoras

Renata Junqueira de Souza

Kilma Cristeane Ferreira Guedes



Formação de Professores
e as Práticas Educativas
em Leitura, Literatura e
Avaliação do texto literário





COMISSÃO ORGANIZADORA

Renata Junqueira de Souza
Leoneide Maria Brito Martins
Antonio Cezar Nascimento de Brito
Adriana Jesuíno Francisco
Aldenora Resende dos Santos Neta
Aline Barbosa de Almeida Cechinel
Ana Paula Carneiro
Andréia de Oliveira Alencar Iguma
Andreina de Melo Louveira Arteman
Cássia Cordeiro Furtado
Clara Cassiolato Junqueira
Claudia Leite Brandão

Djalda Maracira Castelo Branco Muniz
Estela Aparecida de Souza dos Santos
Gabrielly Doná
Hercilia Maria de Moura Vituriano
Isabela Delli Colli Zocolaro
Joana d'Arc Batista Herkenhoff
Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Maria do Carmo Alves da Cruz
Rosangela Valachinski Gandin
Roosewelt Lins Silva
Vânia Maria Castelo Barbosa

Expediente:

Arte da capa e margens das páginas: Roger Melo

Editor Gráfico e Diagramação: Prof. Ms. Ricardo Cassiolato Torquato

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são de responsabilidade dos autores, assim como as questões ortográficas, gramaticais. Os artigos não representam necessariamente as visões da PROLELI e não comprometem de forma alguma o grupo de pesquisa e ou seus outros participantes.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Mediação literária: literatura juvenil e jovens leitores. *E-book (PDF)*/ organização de Renata Junqueira de Souza; Kilma Cristeane Ferreira Guedes. — Lavras (MG): Editora Educação Literária, 2026.
204 p.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

Esta publicação é um produto dos trabalhos apresentados no VIII CILIJ - Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, 2026, UFMA, São Luís.
ISBN: 978-65-82655-11-1

1. Mediação literária 2. Literatura juvenil 3. Leitores juvenis 4. Educação literária
I. Souza, Renata Junqueira de II. Guedes, Kilma Cristeane Ferreira III. Título.

CDD 372.4

CDU 028.5:37

Ficha Catalográfica elaborada por Leoneide Maria Brito Martins - CRB13/320.
Resolução CFB nº 184, de 29 de setembro de 2017.



COMISSÃO CIENTÍFICA

Renata Junqueira de Souza

Universidade Estadual de São Paulo (UNESP); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Leoneide Maria Brito Martins

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Naelza de Araújo Wanderley

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Daniela Maria Segabinazi

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE_IPVC)

Fernando Rodrigues de Oliveira –

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Rosa Maria Hessel Silveira –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS/ Neccso)

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Alcione Maria dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Rafael Ginane Bezerra –

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Fernando José Fraga de Azevedo

Instituto de Educação – Universidade do Minho

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Universidade de Évora

Elisa Maria Dalla-Bona

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Regina Silva Michelli Perim

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Carola Vesely Avaria

Universidad de Santiago de Chile

Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes

Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

Ilsa do Carmo Vieira Goulart –

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Leonardo Montes Lopes –

Universidade de Rio Verde (UniRV)

Daniela Aparecida Eufrásio –

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Cleudene de Oliveira Aragão –

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Leuda Evangelista de Oliveira –

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Felipe Munita

(Santiago, Chile)

Bru Junça

(Contadora de histórias, Évora, Portugal)



APRESENTAÇÃO

VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL - SÃO LUÍS, MARANHÃO

Entre mares, ventos e palavras, São Luís do Maranhão tornou-se, em 2025, território fértil para o encontro de vozes que acreditam na literatura como gesto de formação, partilha e transformação humana. Foi ali, entre ruas históricas e horizontes abertos ao Atlântico, que aconteceu o **VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - Mediação Literária e Formação de Leitores**, reunindo pesquisadores(as), professores(as), escritores(as), mediadores(as) e leitores(as) em um movimento coletivo de escuta, criação e reflexão.

Se em outros tempos o Congresso encontrou abrigo em diferentes cidades e instituições, nesta edição maranhense reafirmou-se sua vocação itinerante e plural, uma travessia que reconhece a diversidade cultural do Brasil e a potência das muitas geografias que compõem o território da leitura literária. Cada edição, como uma nova página, amplia o diálogo entre sujeitos, saberes e experiências, permitindo que a literatura circule como rio vivo entre diferentes comunidades leitoras.

O tema que orientou este encontro - **Mediação Literária e Formação de Leitores** - nasce da consciência de que ler não é apenas decifrar signos, mas construir sentidos, criar vínculos e reconhecer-se no outro. A mediação, nesse contexto, não se restringe ao ato pedagógico: ela se constitui como ponte sensível entre textos e leitores, entre memória e imaginação, entre cultura e identidade. É nesse espaço de travessia que o leitor se forma, cresce e se reinventa.

Durante os dias do Congresso, conferências, mesas-redondas, comunicações e rodas de conversa fizeram ecoar múltiplas perspectivas sobre o ensino da literatura, a leitura literária e os desafios contemporâneos de formar leitores em um mundo em constante transformação. Foram momentos de intensa partilha intelectual e afetiva, nos quais a palavra literária se reafirmou como arte, linguagem e experiência humana essencial.

Este e-book reúne parte significativa dessas vozes que se encontraram em São Luís. Cada texto aqui apresentado é fruto de investigações, práticas pedagógicas e experiências de leitura que dialogam com os desafios e as possibilidades da formação literária em nosso tempo. Juntos, compõem um mosaico de reflexões que revelam a vitalidade da literatura infantil e juvenil e sua capacidade de produzir sentidos em diferentes contextos culturais e educacionais.

Assim como o mar que banha a cidade anfitriã, a literatura também se move, ora em ondas suaves, ora em correntes intensas, levando consigo histórias, memórias e sonhos. E é nesse movimento contínuo que a leitura literária se fortalece como direito, como experiência estética e como possibilidade de humanização.

Que as páginas que seguem sejam lidas como se percorre um caminho aberto: com curiosidade, sensibilidade e disponibilidade para o encontro com o outro. Que cada texto aqui reunido encontre



abrigo na memória dos leitores e se transforme em semente de novas práticas, novos estudos e novas formas de mediar a literatura.

Porque, afinal, formar leitores é também formar mundos.

Boa leitura.

Renata Junqueira de Souza

Coordenadora Geral do CILLJ

Antonio Cezar Nascimento de Brito

Secretário Executivo do CILLJ



Mediação Literária:
Literatura juvenil e jovens
leitores



ÍNDICE

- 4 APRESENTAÇÃO**
Renata Junqueira de Souza
Antonio Cezar Nascimento de Brito
- 9 MEDIAR LA LECTURA DE POESÍA: MÁS ALLÁ DEL SENTIDO ÚNICO**
Felipe Munita
- 17 BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA**
Rovilson José da Silva
- 23 CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?**
Cyntia Graziella G. S. Girotto
- 38 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PRÁTICAS QUE FORMAM LEITORES**
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
- 48 A EXPERIÊNCIA COM A POESIA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA**
Marivaldo Omena Batista
- 55 A CONSTRUÇÃO DE PADRÕES DE BELEZA DURANTE A INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DE A VIAGEM DO PEREGRINO DA ALVORADA DE C.S. LEWIS**
Riquellen Silva Pereira,
Naiara Sales Araújo Santos
- 62 A DELICADEZA DO SIMPLES: A VALORIZAÇÃO DAS PEQUENAS COISAS EM *INDEZ*, DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS**
Vanessa Maria Redígolo Castilho
Rowana Quadros Avante Simões Costa



- 69** **A FORÇA DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE OPRESSÃO: UMA LEITURA CRÍTICA DA OBRA “MALALA, A MENINA QUE QUERIA IR PARA A ESCOLA”, DE ADRIANA CARRANCA**
Vanessa Maria Redígolo Castilho
Rowana Quadros Avante Simões Costa
- 76** **A LITERATURA NOS PPCS DO IFBA: LACUNAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES EM PORTUGUÊS E ESPANHOL**
María José Núñez Merino
Siomara Regina Cavalcanti de Lucena
- 83** **A OBRA DE LOBATO NO ESPELHO: RECRIAÇÃO E LEGADO EM MINHAS MEMÓRIAS DE LOBATO, DE LUCIANA SANDRONI**
Luana Camila dos Santos Gomes
Patrícia Aparecida Beraldo Romano
- 92** **DE C. S. LEWIS A RICK RIORDAN: A IMPORTÂNCIA DOS ROMANCES DE FANTASIA NA FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES**
Rafaela Pedroso de Oliveira
- 98** **DE RIOS A ENCANTARIAS: AS OBRAS DE DANIEL DA ROCHA LEITE, MACISTE COSTA E JURACI SIQUEIRA NA LITERATURA JUVENIL PARAENSE**
Patrícia Aparecida Beraldo Romano
- 105** **LITERATURA DAS MARGENS: VOZES E VERSOS DE SÉRGIO VAZ NA SALA DE AULA**
Diego Durães Ferreira
- 112** **LITERATURA JUVENIL E DIVERSIDADE AFETIVO-SEXUAL: A REPRESENTAÇÃO DA HOMOSSEXUALIDADE EM A CABEÇA NAS NUVEIS (2023), DE BERNAT CORMAND**
Valnikson Viana de Oliveira



- 121** LITERATURA, JOVENS LEITORES E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NA EDUCAÇÃO: NOVOS PROCESSOS DE ESCRITA, LEITURA E AUTORIA
Sandra Trabucco
- 129** METAFICÇÃO EM A SACOLA PERDIDA: RUPTURAS NARRATIVAS DA LITERATURA JUVENIL NO PNLD LITERÁRIO 2024
Melyssa Adrianny Gomes dos Santos
Alice Vitória Lira Ferreira
Daniela Maria Segabinazi
- 136** O CONDE DE MONTE CRISTO: O CLÁSSICO CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES
Marcus Vinícius Ferreira Policarpo
Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Renata Junqueira de Souza
- 145** ORFANDADE E QUESTÕES DE GÊNERO: UMA LEITURA DE CLÁSSICOS JUVENIS
Paulo César Ribeiro Filho
- 152** PÁGINAS QUE SOPRAM SENTIDOS: A MATERIALIDADE NARRATIVA EM A TROMBA (2019)
Letícia Victória Alves Borba
Patrícia Aparecida Beraldo Romano
- 160** QUANDO OS JOVENS ESCOLHEM O QUE LEEM: PISTAS PARA COMPREENDER SUAS LEITURAS
Kamila Pedrosa Soares
Daniela Maria Segabinazi





MEDIAR LA LECTURA DE POESÍA: MÁS ALLÁ DEL SENTIDO ÚNICO

Felipe Munita

*Universidad Austral de Chile
Instituto Milenio para el Estudio de la Literacidad y el
Aprendizaje Transformativos (MISTRALL)*

EL POEMA: ENTRE EL MISTERIO Y LA EXPLICACIÓN

Para hablar de mediación de poesía, quisiera comenzar estas palabras citando a una de las voces poéticas más importantes del concierto latinoamericano, la poeta uruguaya Circe Maia, cuando dice:

... si se respira un misterio, ahí está, con eso quedó. Cada poema, según mi marido tendría que tener una explicación al lado, de cómo, por qué se escribió. No vale, no tiene sentido. [...] Si hablamos mucho nos equivocamos con relación a la poesía. Es otro modo, la poesía, de arrimarse a la realidad (2018: 420).

Es evidente que la idea de un misterio que se respira en el encuentro con el poema deriva en la imposibilidad de la explicación única, desechada por Maia pues se relacionaría con un modo positivista de aproximarse a la realidad que resulta ajeno al particular modo con el cual el lenguaje poético se acerca a esa realidad y la (re)construye mediante la palabra. Lo anterior, entonces, nos sitúa en un plano que se extiende más allá de las certezas y los sentidos únicos.

Sin embargo, en un llamativo contraste con esta idea de poesía, la investigación educativa continúa reportando la existencia de prácticas didácticas muy sesgadas y reduccionistas, entre las cuales una de las más comunes es la lección magistral en la que un/a docente “explica” el poema a sus estudiantes. Lo que subyace en esas clases es la idea de un sentido único que tendría el poema, sentido que se puede desentrañar analizándolo verso por verso. De este modo, el proceso de lectura se centraría en intentar entender “el mensaje” del poema, así como también en el análisis de los aspectos técnicos que lo configuran, lo que deriva en una sola forma “correcta” de interpretar la poesía. Un adolescente sintetiza lo anterior de manera categórica, cuando señala que “lamentablemente hay muchos profesores que hacen que los poemas parezcan una ecuación matemática, como si no hubiera otra manera, como si solo hubiera dos métodos de cómo trabajarlo y así es como hay que hacerlo” (Xerri, 2016: 7). A su vez, tras ello hay una concepción del docente en tanto “guardián” del significado, que luego es revelado a sus estudiantes mediante la explicación magistral.

Tal vez por eso es que existe tanto rechazo e incluso miedo a la poesía, tanto en las y los estudiantes como también en quienes la enseñan. Esto queda en evidencia en las palabras de esa profesora que una vez me dijo: “no entiendo la poesía, me complica, no sé qué hacer con ella en el aula... me genera harto temor”. Sus palabras son solo un ejemplo entre muchos, para señalar las dificultades que atraviesa el poema cuando entra en la sala de clases y, en muchas ocasiones, comienza a ser “explicado”.



Mediação Literária:

Literatura juvenil e jovens

leitores





Entonces: ¿tiene sentido insistir en “descubrir el mensaje” del poema? ¿Debemos continuar orientando las prácticas hacia la comprensión del significado -único y singular- del poema? En el intento por responder estas preguntas, me parece útil dar voz al gran escritor argentino Jorge Luis Borges, quien en una de sus conferencias señaló:

He sospechado muchas veces que el significado es, en realidad, algo que se le añade al poema. Sé a ciencia cierta que sentimos la belleza de un poema antes incluso de empezar a pensar en el significado. [...] Hay versos que, evidentemente, son hermosos y no tienen sentido. Pero, incluso así, tienen sentido: no para la razón, sino para la imaginación (2001: 104-105).

Una idea salta a la vista: desde la perspectiva borgeana, no hay un sentido único inherente al poema, que pueda aprehenderse desde las lógicas de la razón, sino más bien un sentido que se construye en el encuentro del lector con el texto, un sentido que parece habitar en el terreno de lo imaginario más que de lo fáctico. Desde esa perspectiva, el intento por “entender el significado” del poema parece ya no tener sentido. Llegados a este punto, es claro que la mediación de poesía debiese avanzar con otras coordenadas. ¿Cuáles son, entonces, esas coordenadas?

En otro lugar (Munita y Torres, 2024), intentamos proponer una síntesis teórica de las líneas de avance que parecen más prometedoras para hacer de la poesía una experiencia potente en la escuela. No obstante, en este texto prefiero mostrar una experiencia de mediación que, desde mi perspectiva, puede ayudar a entender esas líneas de avance desde la práctica pedagógica cotidiana.

Concretamente, presentaré a continuación una experiencia de educación poética desarrollada en la ciudad de Valdivia, sur de Chile, con un grupo de 3° año de enseñanza media (estudiantes de entre 16 y 17 años). Se trata de una secuencia didáctica sobre la poesía de Alejandra Pizarnik, cuyo producto final era una “Expo Pizarnik” que agrupaba una serie de objetos artísticos creados por el alumnado en torno a poemas de la autora argentina. Dicha secuencia fue co-diseñada colaborativamente por un grupo de docentes de enseñanza media, en el marco de un seminario-taller de educación poética desarrollado al alero de uno de mis proyectos de investigación. La descripción de algunos momentos de la secuencia, así como la visualización de una selección de trabajos elaborados por las y los estudiantes, sirve para abrir algunas líneas de reflexión que, desde mi perspectiva, pueden ser de interés para alimentar la discusión sobre la educación poética en nuestros días.

LEER POESÍA Y HABLAR SOBRE ELLA

Nos interesaba promover una experiencia de lectura anclada en diversas formas de encuentro con lo poético. Para ello, en la primera sesión se preparó un ambiente conformado por varias “estaciones de poesía”, las cuales agrupaban poemas de varios autores acerca de experiencias humanas como el amor, la identidad, el miedo o el viaje (aunque sin mencionarlas de modo explícito). La idea, aquí, era entrar a algunos de los grandes temas de la obra poética de Pizarnik, pero desde un espacio de lectura autónoma de otros poetas que también han abordado esas experiencias.

La docente a cargo del grupo (la profesora Mónica Munizaga, a quien agradezco su colaboración) ideó las estaciones intentando presentar los poemas mediante alguna propuesta artística que fuese más allá de la palabra en sí, pues esto serviría como modelamiento para el tipo de trabajo que se les



pediría como producto final de la secuencia. A modo de ejemplo, la estación sobre la palabra y el lenguaje incluía un texto del poeta mapuche Leonel Lienlaf, que relaciona la voz con el crepitar del fuego; este se presentó escrito en una caja de fósforos con la que se encendía una cerilla mientras se leía el poema (imagen 1). Cabe señalar que el hecho de ver a su profesora proponiendo un tipo de creación artístico-poética que luego les tocaría desarrollar, generó una especial motivación e interés en el alumnado.



Imagen 1. Creación artístico-poética.

Una vez que habían paseado por varias de las estaciones y que elegían la que más les había gustado, se generó una instancia de socialización a partir de una sencilla consigna: ¿qué tienen en común los poemas de nuestra estación? Así, la instrucción de intentar consensuar entre pares un título para la estación elegida ("Poemas sobre...") sirvió como disparador para un primer espacio de intercambio sobre su recepción de las obras.

En la sesión siguiente sucedió algo similar pero, esta vez, con conjuntos de poemas de Pizarnik en torno a las mismas experiencias humanas abordadas anteriormente. De nuevo, un primer espacio de lectura autónoma para el descubrimiento íntimo y personal de los textos, se acompañó luego con un plenario de conversación en torno a estos. Para dinamizar ese espacio, se utilizó una ruleta con varias consignas que, a modo de diversas "entradas" al poema (desde escoger versos



que nos parecen especiales hasta establecer conexiones con la propia vida), invitaban a las y los estudiantes a profundizar en ciertos aspectos de los textos leídos (imagen 2).

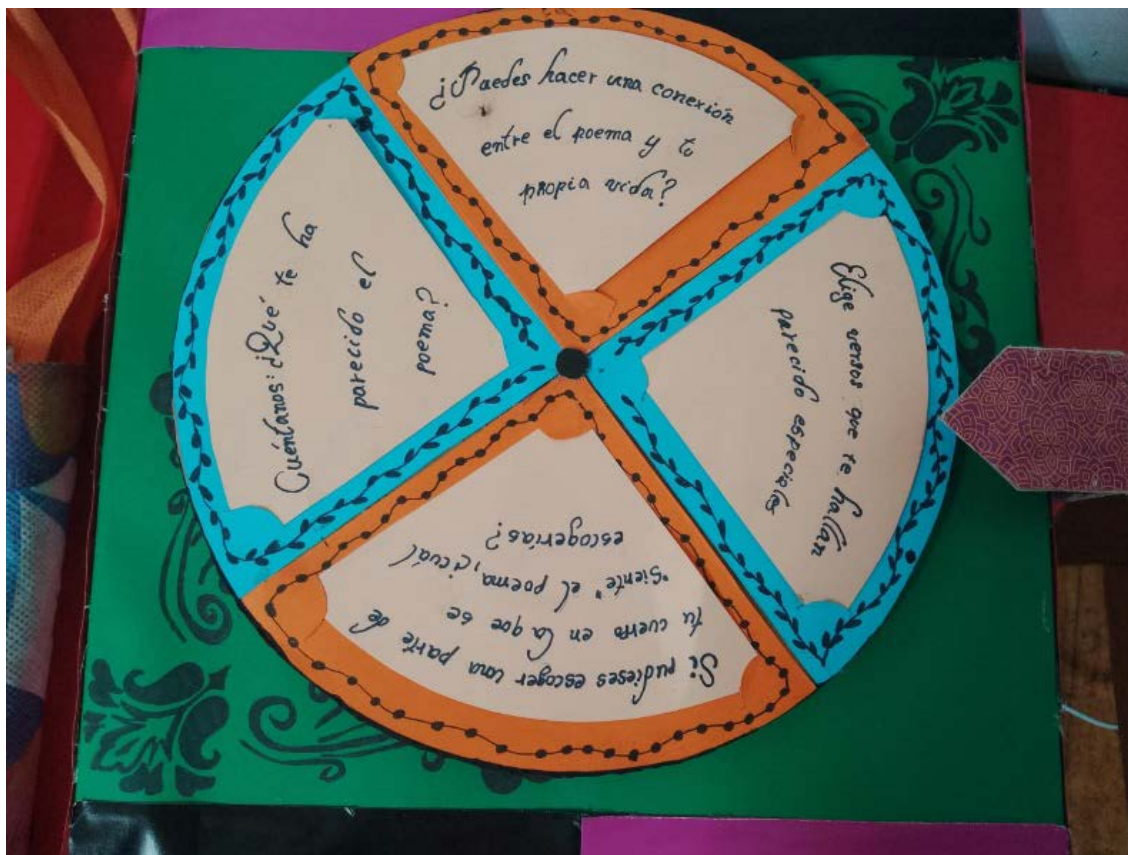


Imagen 2. Ruleta para dinamizar la conversación.

Poner en escena esa diversidad de entradas al texto nos parece especialmente relevante pues enseña que no hay un único modo de acercarse a la poesía, sino más bien que existen diversas formas de generar el diálogo personal con un texto poético (desde, por ejemplo, justificar en qué parte del cuerpo "siento" el poema hasta explicar ciertas sensaciones que nos deja lo leído). Por otro lado, dispositivos como estos permiten a las y los estudiantes aprender a conversar sobre los textos, ya que nos ofrecen maneras concretas para compartir la experiencia de lectura con otros. Ciertamente, este aprendizaje también fortalece la confianza que el alumnado puede necesitar al momento de leer y discutir sobre poesía.

En nuestra experiencia, tal vez lo más relevante luego de un largo tiempo de conversación "jugando" a la ruleta, fue la reflexión en torno a la trascendencia que puede tener el arte, en general, y la poesía, en particular, como una manera de expresar y vivenciar a nivel profundo ciertos sentimientos o experiencias de vida que no son fáciles de comunicar en el devenir cotidiano. En ese contexto sucedieron situaciones muy potentes, como la de un estudiante que nunca se había motivado con una experiencia lectora, y que esta vez expresó haber sentido una conexión muy particular con un poema



“La jaula”) que, en sus palabras, le permitió hablar de lo que le estaba pasando y de cómo a veces él también se siente encerrado e incomprendido. O bien, la intervención de una estudiante al señalar que cada uno elige qué se apropia del poema, cuáles son los versos que le llegan, qué fragmentos son los que le resuenan y le hacen más sentido dependiendo de las experiencias que está viviendo.

Estas reflexiones se sucedían en la medida en que cada cual intervenía en torno a su poema favorito, intervención que muchas veces generaba réplicas o nuevas disquisiciones por parte de otros/as compañeros/as. En ese sentido me gusta pensar, con Sergio Frugoni, que la poesía convoca “una dimensión intersubjetiva”, en la medida en que “nos pone en contacto con los otros frente a lo *no dicho* en el poema” (2019: 191). Se trata, entonces, de pensar en lo poético como una experiencia enraizada en ciertos espacios vacíos o abiertos que, en ocasiones, nos gusta explorar en diálogo con otros.

EXPRESAR EL MONÓLOGO INTERIOR CON LA POESÍA

Luego de varios espacios de lectura de (y conversación sobre) poemas de Pizarnik, comenzó el proceso de decidir la forma de representar el poema que cada estudiante había elegido. El único requisito base fue pensar en formas de expresión que fuesen más allá de lo lingüístico (por ejemplo: dibujo, fotografía, collage, representación física, cápsula audiovisual, objetos...). Tomamos esta opción pues creemos que, en el contexto escolar, puede dar más juego abordar una poesía compleja y hermética como la de Pizarnik desde una perspectiva sensorial más que puramente analítica. Así, el trasvase hacia otras formas expresivas refuerza la vivencia de que la poesía no solo se lee y se analiza sino que también se escucha, se visualiza, se observa, se siente... A su vez, la dimensión sensorial también se vincula con aspectos interpretativos, en la medida en que las decisiones acerca de cómo representar un poema nacen del sentido que las y los lectores han construido sobre el texto.

En efecto, tanto los productos finales como la justificación que las y los estudiantes ofrecieron en torno a las decisiones que tomaron para elaborarlos, dan cuenta de potentes procesos de apropiación personal y de construcción interpretativa en torno a los poemas elegidos. Así por ejemplo, una estudiante abordó un poema breve a partir de la interacción de diversas formas de representación (ver imagen 3): un dibujo (con la transcripción del poema integrada) acompañado de un objeto intervenido (una planta con dos figuras de plastilina debajo) y un texto explicativo.

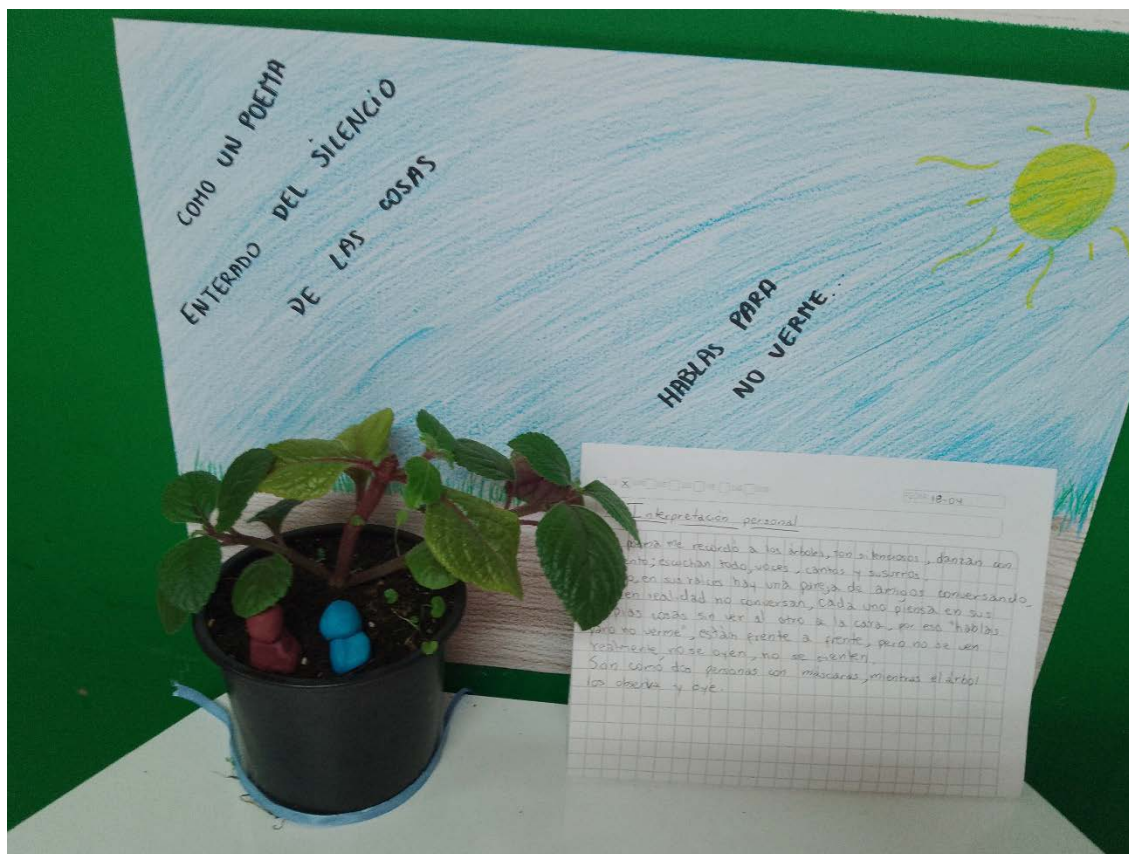


Imagen 3. Producto final de una estudiante.

Su escrito dice lo siguiente:

El poema me recordó a los árboles, son silenciosos, danzan con el viento; escuchan todo, voces, cantos y susurros. Abajo, en sus raíces hay una pareja de amigos conversando, pero en realidad no conversan, cada uno piensa en sus propias cosas sin ver al otro a la cara, por eso "hablas para no verme". Están frente a frente, pero no se ven realmente, no se oyen, no se sienten. Son como dos personas con máscaras, mientras el árbol los observa y oye.

Este texto nos deja algunas huellas de aquel monólogo interior que la estudiante vivió con el poema. A su vez, concebirlo como parte de una propuesta creativa más amplia permite que los procesos de escritura reflexiva dialoguen con otras formas de abordar la experiencia poética y de hacer emerger la respuesta personal frente al texto. De ese modo, se logra un producto visual que funciona a la vez como representación de la intimidad de la lectora y como una suerte de propuesta museográfica para invitar a otras/os a leer el poema.

Esta idea de una propuesta museográfica también estaba a la base de la propuesta de otro estudiante, quien abordó el poema "La palabra que sana". Especialmente impresionado por la idea de que "cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa", su primera idea era llenar peceras o cubos transparentes con agua y hacer un juego de reflejos de esas transparencias, intentando abrir





una reflexión acerca de cómo el lenguaje se ve de unas maneras pero puede verse también de otras. Finalmente, dada la dificultad técnica que esto implicaba, optó por llevar esa idea a un dibujo que colgó junto al poema (a la manera de una “literatura de cordel”), propuesta que, en sus palabras, buscaba atender a la idea de la transparencia de una palabra que deviene otra cosa y otra más (imagen 4).

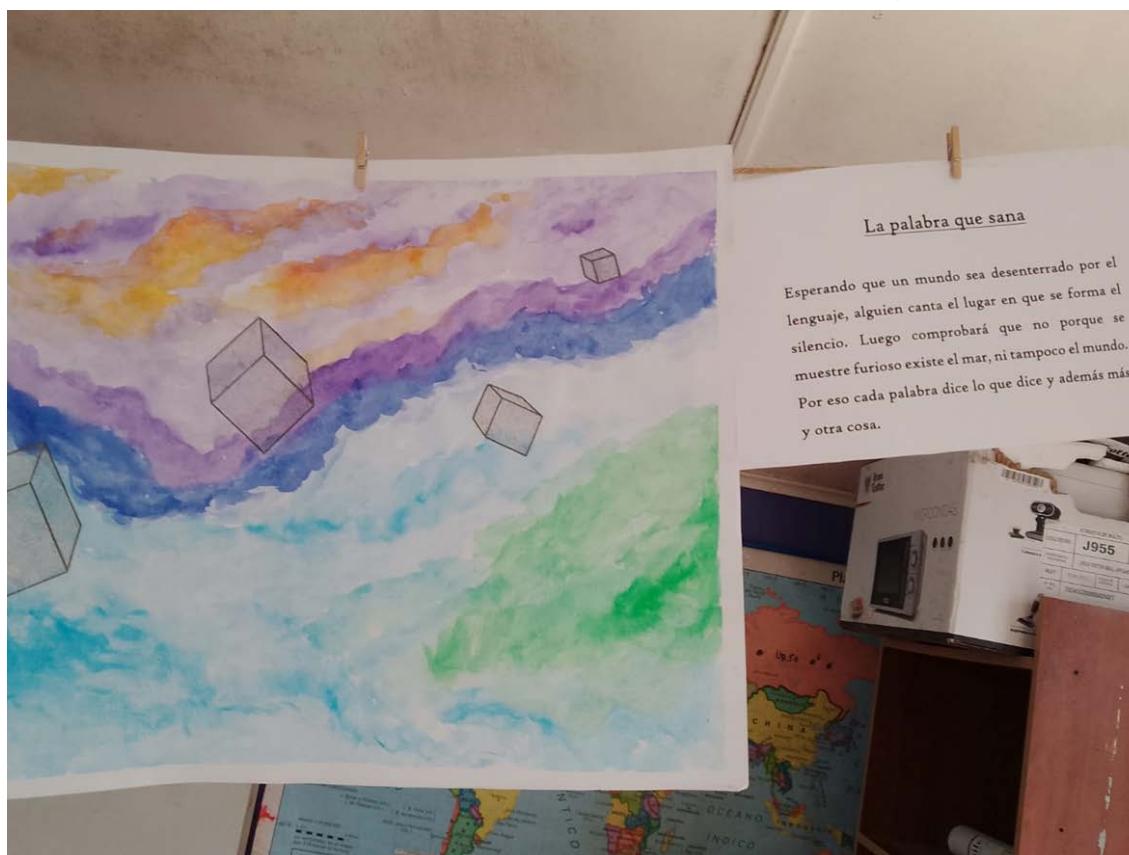


Imagen 4. Producto final de un estudiante

Volver a las producciones del alumnado, así como a sus propias voces en torno a estas, nos permite constatar la pujanza del diálogo entre lo dicho por el poema y lo que cada lector(a) aporta en el proceso de construcción de sentido cuando se apropia de esos versos. Esto nos recuerda aquello que dijera Octavio Paz cuando, hace muchos años, escribió: “Los muchachos leen versos para ayudarse a expresar o conocer sus sentimientos (...). Cada lector busca algo en el poema. Y no es insólito que lo encuentre: ya lo llevaba dentro” (1972: 24). Nos parece, pues, que productos como estos no son sino una bella muestra de la convergencia entre el mundo que se abre en el poema y el mundo interior de quien a él se acerca.

PALABRAS AL CIERRE

Cuando comenzamos a pensar este proyecto, no pocas personas nos manifestaron sus dudas y reticencias, señalando que la poesía de Pizarnik era demasiado compleja para llevarla al aula, que el alumnado adolescente no la entendería. Obviando aquí la cuestionable presunción de que la poesía



hay que “entenderla”, creemos que lo sucedido en esta secuencia demostró que es posible lograr una conexión profunda entre el alumnado y los textos poéticos.

Dicha conexión se demuestra en los productos aquí presentados, pero también la observamos en otras situaciones. La observamos, por ejemplo, en aquella estudiante que un día señaló “me enamoré de la poesía de Pizarnik”, y confesó que había buscado por su cuenta las cartas de la autora... para luego mostrárselas a varios de sus compañeros. O bien en aquel estudiante que comenzó a escribir poesía gracias a este proyecto, y que hasta hoy continúa haciéndolo. O en aquel compañero muy callado y tímido que, al finalizar la Expo Pizarnik, se quedó conversando a solas con la profesora para decirle que se sintió identificado con los poemas sobre el miedo (una de las “estaciones” ofrecidas), y que para él fue importante descubrir que la autora encontraba en la poesía una manera de expresar y canalizar sus propios temores.

Más allá de esto, interesa remarcar no solo el resultado final sino el camino seguido para llegar hasta allí, pues diría que en él hay ciertos aspectos que pueden ser de interés para la mediación sobre poesía. ¿Qué incluyó, pues, ese camino? Incluyó diversas formas de encuentro con lo poético, yendo más allá del tipo de acercamiento analítico que tradicionalmente ha primado en las aulas. Incluyó instrumentos mediadores que, como la ruleta, ayudaron a abrir conversaciones diversificadas en torno a lo poético. Incluyó espacios planificados para hablar con otros sobre los poemas leídos, sobrepasando así la recepción únicamente individual de los textos. E incluyó, también, la posibilidad de explorar múltiples formas de expresión del monólogo interior de cada cual con el poema. Todo ello ayudó a que, para muchos de estos estudiantes, la poesía finalmente deviniese experiencia. Una experiencia, como intenté demostrar, mucho más potente y movilizadora que buscar un sentido único para el poema y sus maravillosos misterios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, J.L. (2001). **Arte poética: seis conferencias**. Barcelona: Crítica.
- FRUGONI, S. (2019). Rítmicos fulgores: una aproximación a la poesía en la escuela. **Catalejos**, 9 (5), pp. 181- 192.
- MAIA, C. (2018). **Obra poética**. Montevideo: Rebeca Linke Editoras.
- MUNITA, F. y Torres, C. (2024). La educación poética: tensiones, desafíos y líneas de avance. **Perfiles Educativos**, 46(183), pp. 150-167.
- PAZ, O. (1972). **El arco y la lira**. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- XERRI, D. (2016) “Poems look like a mathematical equation’: Assessment in poetry education”. **International Journal of English Studies**, núm. 16(1), pp. 1-17.

BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA

Rovilson José da Silva

EDU/PPGCI-UEL

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Biblioteca escolar e formação humana, esse título é uma tentativa de apreender aspectos que são amplos, complexos e construídos ao longo da história da humanidade, acerca dessa instituição que ainda não tem seu funcionamento pleno no cotidiano de nossas escolas.

A biblioteca é uma invenção humana, da civilização. E, portanto, a palavra utilizada para designá-la foi criada por mulheres e homens ao longo de nossa história. E vale a pena pontuar que interagimos com as invenções humanas como é o caso da biblioteca e que, assim, ao nos utilizarmos dela, ao inseri-la no cotidiano, torna-se mais uma ferramenta à formação de crianças e adolescentes, num mundo atual cujas telas digitais predominam.

A biblioteca contém acervo.

O que é um acervo? Como ele é construído?

Algumas variantes podem ser usadas para se pensar nesses aspectos, mas vou me ater apenas ao aspecto geral que carrega em si elementos as subjetividades individuais, ou seja:

o acervo é uma extensão do ser humano, do seu fazer, do seu conviver, dos estudos científicos, da imaginação e da criação estética.

Em 1972, no 4º Congresso de Leitura, realizado em Buenos Aires, o escritor argentino, Jorge Luís Borges, na época era diretor da Biblioteca Nacional de Buenos Aires escreveu e proferiu a palestra *Bibliotecas, livros e leitura* que afirmava:

Dos muitos instrumentos inventados pelo homem creio que nenhum pode se comparar, nem sequer de longe, com o livro, porque os outros instrumentos são extensões, são mecanismos desse outro mecanismo que é nosso corpo [...] por outro lado, o livro é uma extensão de algo mais íntimo; o livro é uma extensão da memória e da imaginação [...]. (Borges, 1972, p. 3)

Então esse é ponto: o livro ou o acervo que compõe uma biblioteca é uma extensão do ser humano, ou seja, por meio de livros o humano se manifesta pela palavra de quem as escreveu, pensou, sentiu...imaginou...criou. Com isso, o livro dialoga com o passado, com o presente e com o futuro.

Quando atuei como mediador de leitura com turmas na Educação infantil e nos Anos Iniciais, na primeira visita que fazíamos à biblioteca escolar (BE) eu procurava apresentar assim para as crianças:

[...] *a biblioteca é o espaço que condensa um pouco de tudo que existe no mundo... muitas pessoas escreveram esses livros a partir de estudos que fizeram... com o talento artístico que têm inventaram histórias mirabolantes... Aqui tem histórias que surgiram antes de vocês nasceram; antes mesmo de seus pais... de seus avós terem nascido! Antes de Cristo, do começo do mundo... das estrelas...dos dinossauros... das máquinas mais velozes, enfim há muita coisa para descobrir aqui e vocês são os convidados para explorar tudo isso.* (Silva, 2009, n.p)



Mediação Literária:
Literatura juvenil e jovens
leitores





E, nesse contexto, como se pode compreender a humanização de crianças?

Pensar a humanização que a biblioteca pode trazer para as pessoas, especialmente, crianças e adolescentes...leva-nos a considerar como nos humanizamos.

A gente se humaniza no encontro, na convivência, nas trocas, nas relações com o outro ser humano e com aquilo que ele produz, cria e dissemina.

Cada escrita, cada história ou poema traz um pouco da natureza humana:

as belezas
as feiuras
os altos e baixos
e os dilemas humanos!
A compreensão de si,
do outro.
A convivência com outros mundos
que se parecem com o seu EU
e que não se parecem com você.
O desamor.
E o amor...que é uma de nossas bases de sustentação.

Com isso, somos instados a ir além do aspecto biológico com o qual nascemos: a memória, as funções psicológicas que serão desenvolvidas, atenção e percepção que contribuirão para o nosso desenvolvimento. (Miller,2020)

À medida que a criança está no mundo, o seu entorno está pleno de cultura que a leva além do aspecto biológico, inserindo-a no mundo da cultura, desenvolve seu pensamento, sua linguagem e, de acordo com as possibilidades e acesso ao legado que a humanidade produziu, produz, o ser humano vai se educando, vai se tornando humano.

Assim, a humanização também é uma construção social, cultural e que, portanto, deve ser cultivada, alimentada nas gerações que chegam, como é o caso das crianças, pois conforme Miller (2020, p.2) “[...] humanizamo-nos à medida que nos educamos, tendo em vista a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e das relações humanas disponíveis no meio em que esse processo de educação acontece”.

BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca na escola pode ser um dos principais equipamentos que, em funcionamento, pode promover o encontro da criança com o livro e a leitura. Isso reforça a importância dessa instituição para a formação de leitores em nosso país. E, assim, a biblioteca no contexto escolar torna-se um instrumento fundamental, conforme dispõe o artigo o Art. 2º, da Lei 14.837 de 2024, que criou o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE):

Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar o equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo, cujos objetivos são [...]:

I - disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;

II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;

III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;

IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios. (Brasil, 2025, n.p)

A biblioteca escolar pode ser considerada um instrumento de vanguarda, mas em nossa realidade brasileira ainda é difícil de encontrarmos uma rede pública de ensino bem estruturada, com rotina pedagógica consolidada e com profissionais habilitados.

BIBLIOTECAS: DOS ACERVOS ORAIS AOS ACERVOS ESCRITOS E IMAGÉTICOS

Hoje, estou aqui falando com vocês porque tive acesso a uma biblioteca durante minha infância e adolescência e que fez a diferença para a minha formação e dialogou comigo e com o mundo ao meu redor.

É provável que cada um daqui tenha sua história com alguma biblioteca pessoal, de um familiar, de uma pessoa amiga, do uso de uma biblioteca pública ou escolar.

Desde que fui instigado a pensar na temática para essa mesa, para este evento, passei por vários momentos de autorreflexão a respeito de outros que vieram antes de mim...e pensaram a biblioteca...

Antes de ser uma viagem para fora, para São Luís...iniciou-se uma viagem para dentro...

para dentro do leitor inacabado que sou

para dentro leitor que me constituí e constituo a cada dia.

Em princípio pensei que devesse falar das teorias acadêmicas, dos pensadores etc. de conceitos, para abordar essa temática... mas, pouco a pouco, me dei conta que minha própria trajetória é o resultado da humanização que o contato com a biblioteca pode oferecer à formação de uma criança, de uma pessoa, em qualquer que seja o espaço, região em que ela esteja.

Quando me dei conta, estava num processo freiriano, ou melhor, quando Paulo Freire foi convidado a proferir uma palestra no Cole (Congresso de Leitura), em Campinas no início da abertura política e, década de 1980 a respeito da importância do ato de ler. Freire, didaticamente nos auxilia a compreender a relação **“mundopalavra”** e **“palavramundo”** no processo do ato de ler para se chegar à leitura. E para isso Paulo Freire leva o leitor a visitar aspectos de sua infância, a sua casa... ao seu quintal.....às árvores...às relações familiares, que o levaram do ato de ler ...à leitura.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal ampla que se achava, tudo isso foi meu primeiro mundo.

[...] aquele mundo especial se dava a mim como um mundo de minhas primeiras leituras. [...]



Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros [...]

Na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos;

[...] Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos:

- o verde da manga-espada verde,
- o verde da manga-espada inchada;
- o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo,
- as pintas negras da manga mais além de madura. (Freire, 2021, p.21)

Daí resultou a afirmação que transcende gerações e que parece que é de cada uma de nós...de tanto que é repetida “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura dessa não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (Freire, 2021, p.19-20)

Daquele contexto freiriano, não pude deixar de pensar na minha própria trajetória de leitor em formação, pois na infância, antes da apropriação da escrita, da leitura da palavra escrita, eu fui alimentado pelas histórias orais de meus pais:

- histórias de assombração no período da quaresma na zona rural;
- histórias que minha mãe contava quando estávamos na cama (que mais tarde vim a saber que era uma versão da “Moura Torta”);
- “emboladas” que meu pai trouxe do sertão da Bahia para o Sul, quando emigrou.

Tudo isso foi combustível para minha imaginação, para meu coração, para minha formação leitora.

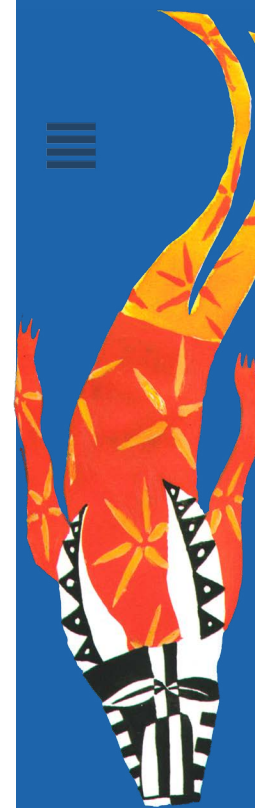
E, depois que me apropriei da palavra escrita na escola, tive a junção do mundo oral de meus pais ao mundo das letras escritas. Os mundos se juntaram e ampliaram o meu estar-no-mundo. E, quando me encontrei com a instituição biblioteca, não tinha ideia de que seria para a vida toda.

Em 2005 escrevi um texto intitulado *Da primeira biblioteca, a gente nunca se esquece*, que trazia memórias da biblioteca pública de minha infância e adolescência em Alvorada do Sul -PR, cidade com 5 mil habitantes no interior do Paraná.

A cidade era igual a tantas outras do norte do Paraná, cuja população média era cinco mil habitantes. Naquele tempo, a biblioteca pública estava localizada em frente à praça principal e única da cidade. Essa praça sempre foi um dos orgulhos da comunidade, nela havia uma “fonte luminosa” que jorrava águas coloridas ao som de músicas românticas para o deleite dos namorados. Existia um parquinho para as crianças: balanços, roda-que-girava, foguete-escorregador, era bom. E a porta da biblioteca pública estava de frente para tudo isso, era só atravessar a rua.

Não sei se intencional ou não, mas era uma conjunção perfeita: biblioteca, parque, brinquedos, jardins. Tudo confluía para que a expressão humana fosse a mais completa possível naquele contexto. A atmosfera conspirava, eu nem percebia, para que me tornasse assíduo frequentador da biblioteca, de modo a fortalecer o leitor em potencial que existia em mim.

Passar manhãs e tardes ali, transformou-se numa região vasta de minha imaginação.



Ao todo, eram aproximadamente dez prateleiras, dispostas em duas direções do prédio, mas que me pareciam veredas extensas, longínquas que, de acordo com a temática dos livros armazenados, me levavam a olhar para determinada região da natureza humana, do globo terrestre, me deixava menos só no mundo. (Silva, 2005, n.p)

Ali descobri tantas coisas sobre o mundo: paisagens, doenças, poetas da Antiguidade, histórias de heroísmo, de vingança, sofrimentos, encontros e desencontros. Comecei a entender melhor o “ciclo da humanidade”. Nisso tudo, a maior descoberta foi sobre mim, eu mesmo.

O acesso àquela biblioteca durante minha infância e adolescência me ofereceu fartura para o encontro com os materiais escritos e imagéticos, lugar onde sempre me senti acolhido, onde os livros não me eram censurados.

Ali eu podia “pegar/emprestar” o livro que eu quisesse, fisicamente eu estava naquele espaço, entre aquelas paredes... na minha imaginação eu estava em outras dimensões...reconhecendo outros mundos... estava me preparando para a vida que eu iria viver...esta aqui!

Na Infância, a Dona Shirley, foi minha professora do 2º ano primário. Ela teve um papel fundamental na minha trajetória de leitor do texto escrito. Eu me sentia acolhido nas aulas dela.

Era a mulher mais encantadora que eu conhecia aos 8 anos. Delicada com os alunos...as horas da aula passavam sem a gente perceber. E, acima de tudo, foi a primeira pessoa a me emprestar o livro que eu quisesse...sem demonstrar medo em fazê-lo: de que eu o perdesse ou sujasse, pois eu morava na roça e chegava na escola com o calçado sujo de poeira, ou barro da terra vermelha do norte do Paraná nas roupas. Eram quase 20km todo dia até chegar à escola.

Aquela educadora ampliou meu mundo com os empréstimos dos livros do acervo da escola. A partir dali...eu levava os livros mais lindos! Mais grossos... e mais livros e livros! Nunca mais parei e isso me auxiliou a compreender o sentido de minha vida como leitor e, depois, como educador e mediador de leituras.

A convivência na biblioteca com seu acervo, com as pessoas que lá frequentavam, “lançou mundos no meu mundo” (Caetano Veloso, 2005, p.163).

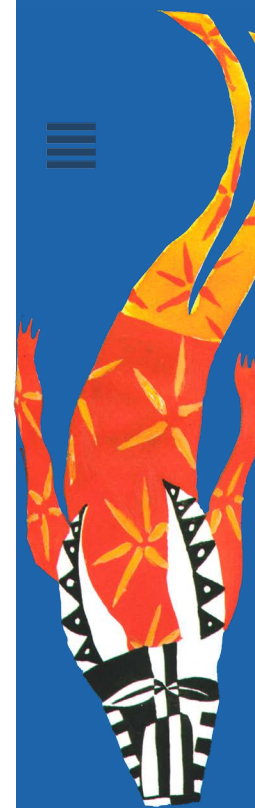
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu, assim como de milhões de meninos e meninas do Brasil, embora tivesse pais trabalhadores, que cuidavam de mim em todos os aspectos que se pode oferecer a uma criança em desenvolvimento, eles não tinham condições econômicas para comprar livros, por isso o acesso à biblioteca pública, ou ao acervo escolar (BE) tornaram-se fundamentais para que eu tivesse acesso ao livro, à leitura.

E ainda hoje é assim para milhares de crianças em nosso país!

E, portanto, cabe a quem estiver no espaço escolar: professora ou bibliotecária deixar o livro chegar até a criança, pois isso ainda não tem ocorrido de forma plena nas escolas e nas bibliotecas.





Nessas palavras de transitoriedade, reitero que em cada fase da nossa existência é possível usufruir da biblioteca (escolar ou outros tipos) para estabelecer o diálogo com o humano que existe em cada um de nós.

E a biblioteca na escola é mais um dos instrumentos que contribuem para a formação da criança e do adolescente e, portanto, destaco:

- a importância de a criança ter acesso livre à biblioteca, de buscá-la nos momentos em que ela desejar estar lá;
- e, ao mesmo, tempo que haja momentos em que o acesso seja mediador pelo adulto: professor e ou bibliotecário.

Enfim, é importante oportunizar que as crianças e adolescentes tenham em sua rotina escolar o uso cotidiano, sistemático e livre da biblioteca, de maneira que os estudantes “percam tempo” lá dentro, folheiem, vejam as imagens, fiquem em silêncio consigo mesmas, devaneiem...se humanizem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Imprensa Nacional. **Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.837-de-8-de-abril-de-2024-552783113>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BORGES, Jorge Luis. Bibliotecas, libros y lectura. In: CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA DE LA IRA, 4., 1972, Buenos Aires. [Acta...]. Buenos Aires: Asociación de Lectura, 1972.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em tres artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2021.

MILLER, Stela. A hora e a vez de as crianças humanizarem-se. In: **Nahum**, Núcleo de Alfabetização Humanizadora, Boletim 1, 2020, p.2. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/01/1a-Edicao-do-Boletim-Alfabetizacao-Humanizadora.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SILVA, Rovilson José da. Da primeira biblioteca a gente nunca se esquece! **Infohome**, mar.2005. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=111. Acesso em: 15 nov. 2025.

SILVA, Rovilson José da. A volta às aulas e a biblioteca escolar. **Infohome**, fev.2009. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=416. Acesso em: 20 nov. 2025.

VELOSO, Caetano. Livros. In: FERRAZ, Eucanaã (org). Veneno Antinomotonia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?¹

Cyntia Graziella G. S. Girotto

UNESP/Marília-SP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Falar nesta tarde, nesta universidade, na UFMA, é uma honra e alegria. Conhecer a Princesa do Tocantins, no Portal da Amazônia, é uma experiência inigualável. Ver de olhos vivos a Atenas Brasileira, dos azulejos, que há duas décadas conheci pelos queridos alunos do DINTER, os quais me apresentaram inclusive, indiretamente, o guaraná de Jesus, o rio, as redes, o nordeste brasileiro do Maranhão – é mesmo oportunidade única. Porque agora pude contemplar de perto um pouco de sua vastidão caleidoscópica, dos detalhes em miríades desta diversidade cultural, das riquezas da imaginação e do saber popular, que se somam a um patrimônio natural igualmente rico! Muito obrigada pelo convite e pela possibilidade de aqui estar presente.

Gostaria de começar reafirmando, e por que reafirmando? – porque falo disso em todo lugar: as crianças são o nosso bem mais precioso, a prova mais concreta de que a cultura e a linguagem também lhes pertencem. Tratar da temática proposta remete inicialmente a esta ressalva.

Este Congresso também revela e é prova de que existem indivíduos, instituições e grupos que pensam e realizam ações e processos onde, através de livros e arte, os medos são exorcizados, a empatia é cultivada, as palavras são exercitadas e buscadas para criar novas palavras, bem como canções são cantadas para dismantelar a violência e semear sementes de liberdade – especialmente quando falamos de censura e temas polêmicos.

É desafiador fazer uma reflexão dessa natureza diante da diversidade de produções e possíveis propostas de recepção das obras que evidenciem os temas chamados polêmicos na literatura para crianças, vindo de uma pesquisadora que não propriamente se debruça exclusivamente sobre esta temática.

O ENSAIO REFLEXIVO

Temas como a vida em lares de pais divorciados, a morte trágica de entes queridos, o abandono parental, a busca por aceitação em grupos, a violência nas ruas, a aceitação do corpo e da sexualidade, a orientação sexual, a gravidez precoce, os conflitos entre gerações, o sentimento de solidão e incompreensão, a dor do racismo, o bullying e a discriminação, a experimentação de drogas e álcool, a

¹ Trata-se de texto base de apresentação oral em mesa redonda intitulada “CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?”, durante o VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - CILIJ – 2025: Mediação literária e formação de leitores, promovido pelo Grupo de Pesquisa: “Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (PROLELI), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em parceria com o Grupo de Pesquisa e Extensão em Mediação e Práticas de Leitura (GEPPEM), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Departamento de Biblioteconomia.





sufocação em ambientes emocionais tóxicos, a saúde mental, a desigualdade social, a fome, a guerra, a intolerância religiosa, dentre tantos outros assuntos frequentam as narrativas tidas como polêmicas.

Há aqueles que acreditam que talvez seja precipitado ou inadequado usar o termo ‘temas polêmicos’ e seus similares como ‘tabus, fraturantes, sensíveis, delicados, disruptivos, não convencionais, difíceis e tantas outras palavras para abordar esta questão. Eu tenho minhas dúvidas. E aliás, tenho uma pergunta prévia: Fraturante, difícil, polêmico para quem?

Na verdade, sabemos que o delicado, o fraturante, o disruptivo, o tabu está na cabeça do adulto; a criança está, por muitas vezes, apenas brincando e experienciando em seu mundo imaginário, simbólico, as tantas possibilidades de ser criança e viver sua infância conhecendo o mundo, o outro e a si mesmo.

Há um escritor venezuelano, especialista em Literatura Infantil e Juvenil, também conferencista e docente, que possivelmente muito de vocês conheçam. Ele foi base para minha fala de hoje, junto de algumas outras vozes, que surgiram neste meu ensaio reflexivo. Falo de Fanuel Hanan Diaz, que nos diz em sua obra *“Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles”* (2020, p. 21), “o tabu, por si só é libertador, por sua condição de desafiar o poder”. Guardemos isso. Voltaremos as preciosas contribuições de Fanuel.

Precisamos também pensar quem é esta criança diante da criação literária (aqui a chamada polêmica). Ao falar de livro para infância, para criança, precisamos continuamente pensar no múltiplo, no plural, na coexistência de infâncias e crianças; nas singularidades de diferentes idades, realidades, contextos e culturas. Por isso, generalizações não cabem nesta abordagem.

Trago agora, para o diálogo Perry Nodelman (2020), outra voz essencial de nosso encontro, que tivemos a sorte de conhecê-lo, ainda que indiretamente, e as suas ideias, através de trechos e citações de Sophie Vander Linden, Maria Nikolajeva, Scott, Peter Hunt, e não faz muito tempo. Depois pude conhecê-lo, mais de perto, recentemente, por meio de uma publicação, há apenas 5 anos no cenário brasileiro, marcadamente expressiva e que reverbera em nossa reflexão: *“Somos mesmo todos censores?”* - pergunta instigante e intrigante.

Nodelman é um dos responsáveis por fazer chocar a própria voz sobre nossa palavra, nos fazer pensar em nosso ato responsivo e responsável como mediadores de leitura, e nos fazer pensar que pertencer a alguns grupos de crianças e não a outros previstos no endereçamento literário, provavelmente poderá ter um efeito profundo na forma como as crianças reagem à vida e à própria literatura. O que dizer, por exemplo, dos livros que não permitem o reconhecimento identitário de crianças negras, indígenas, pobres, imigrantes e tantas outras nas suas singularidades que lutam por compreender-se numa comunidade heteronormativa, machista, racista, sexista, xenofóbica, enfim, ultra conservadora em diversas dimensões?

Nos diz Nodelman (2020, p.50):

Quando as pessoas falam da inocência da infância, esquecem-se por exemplo dos 40 milhões de crianças no mundo que vivem nas ruas, sem lar, pais ou comida suficiente. A maioria das generalizações sobre o tipo de literatura com a qual as crianças conseguem se identificar implica o grau em que as pessoas **presumem que todas as crianças vivem as vidas confortáveis e protegidas dos norte-americanos brancos de classe média.** E embora as pessoas muitas vezes saibam que isso não é

verdade, elas conseguem esquecer quando falam sobre a escolha de livros. Elas também costumam esquecer — ou, talvez, tentam esconder de si mesmas — **o quanto a felicidade inocente, mesmo de crianças relativamente abastadas, é pura ficção.** (grifos nossos)

Isso é muito sério e nós não podemos nos furtar de pensar sobre isso. Parece que criamos, falsamente, um modo de educar as novas gerações sendo livres de dissonância ou conflito, ou do reconhecimento da pobreza ou da diferença cultural. Tal mundo inventou, por exemplo, uma infância que exclui a própria vivência de muitas crianças. A experiência de muitas crianças que sofrem abuso sexual ou físico, ou que são privadas de algum outro tipo de contexto em que possam manter sua suposta inocência².

Gostaria de chamar outra voz para entremear nossa discussão que está conosco há anos fazendo sua luz brilhar sobre os livros ilustrados e sobre todos nós e nossas crianças; figura ímpar, falo de nosso querido Roger, que nos alegrou nesta manhã do congresso.

Parece mesmo que nosso estimado Roger Mello gosta de desenhar asperezas, sem subestimar a habilidade de uma criança em reconhecer e compreender fenômenos culturais e imagens. O que dizer de suas obras de elevada qualidade estético-literária como “Meninos do Mangue” (2001), “Carvoeirinhos” (2009) e “João por um fio” (2005)? Neles Roger concilia mistério, poesia, referências populares e contemporaneidade.

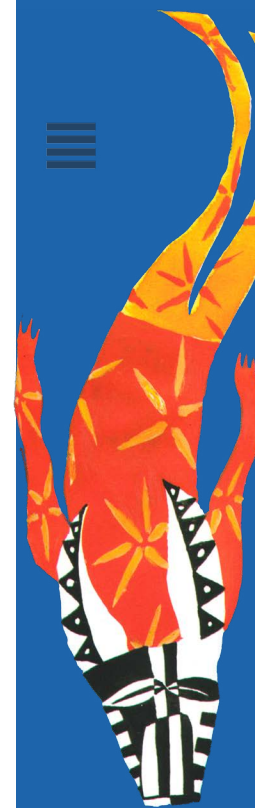
Com o plástico queimado nas cores cítricas do fogo, ele narra a história do menino carvoeiro e seu par marimbondo nas fornalhas. Com o lixo recolhido na lama, relata a vida das crianças anfíbias dos mangues. E é com um fio costurado que conduz uma narrativa sobre a infância pesqueira.

Isso é de uma sensibilidade inigualável, enxergar as diferentes infâncias e crianças e nos presentear, a nós adultos e às crianças, com a possibilidade de se ver e reconhecer na arte da imagem e da escrita. Tal atitude é para poucos ‘artistas autores-ilustradores’ com letras garrafais e douradas.

Ele não se lembra, mas eu sim, guardei no meu coração cada palavra que com profunda generosidade ele partilhou comigo na Biblioteca de Florianópolis, em evento da professora Eliane Debus há alguns anos atrás. Lá estava também Graça Lima, outra notável carregada de generosidade e humildade como Roger. Eu esperei e fui pedir um autógrafo: vontade que eu tinha de estar ao lado de um ídolo, mas não sei ficar ‘tietando’, todavia, bastou me aproximar e ele me contou com detalhes sobre como produziu ‘João por um fio’, as técnicas de onde havia se inspirado para compor a história, enfim, tudo como se nós já nos conhecêssemos há tempos.

Ele havia feito uma fala, pela manhã, original e enriquecedora. Por ela pude entender porque a expressão literatura infantil deixa Roger particularmente desconfortável. Mais do que categorizar um tipo de literatura, ela pode pasteurizar a escrita, ao partir da premissa de que a criança ou adolescente não pode entrar em contato com determinados temas, e temos que concordar com ele. Eu registrei em minhas anotações e reafirmei vendo e lendo entrevistas concedidas por ele:

² Faço um convite: para quem não assistiu, ainda, é tarefa obrigatória, e quem já assistiu, vale a pena revistar (agora junto da voz deste canadense tão engajado) um documentário antigo, mas muito atual que se articula as discussões aqui postas sobre infância – falo do curta-metragem brasileiro, premiado em várias instâncias: ‘A invenção da infância’ – da década de 80.



“Foi há pouquíssimo tempo que se inventou a noção de um livro só para crianças, que o adulto não conseguiria ler. Mas desse livro a criança também não gosta. Ela vai abandoná-lo, porque falta o perigo. Ela quer a poesia, o lúdico. Mas também o conflito”. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada)

Vocês concordam comigo, o quanto de verdade encerra esta afirmativa? O quanto Roger é um ilustrador, um escritor que pensa, reflete, cria, produz ancorado na realidade das infâncias dos nossos Brasis? Trouxe aqui pesquisadores, teóricos para o diálogo de nossa mesa e este pensamento-síntese tem o poder de traduzir tanto. Roger, obrigada por ser este representante de nossa cultura! Obrigada por enxergar nossas crianças! Obrigada por ser um ilustrador-escritor a frente de seu tempo e me auxiliar em minha fala de hoje! Responsabilidade imensa falar depois de amigos tão ilustres.

Pois bem. Poupar não é verbo na literatura de Roger. Seus personagens não recebem concessão ou têm temáticas maquiadas. O premiado livro “Carvoeirinhos” (2009), por exemplo, conta a história de um marimbondo que, na luta para manter sua casa e dar de comer à sua larva, se depara com um menino trabalhador da fonalha.

Enquanto ambos protagonizam micro batalhas em meio a barro e picadas, a história revela a dureza da rotina do menino, que queima suas mãos num fogo intenso, arde os lábios no cigarro para aplacar a dor e se esconde da fiscalização do trabalho com medo de perder seu ganha-pão. O trabalho infantil não é a temática, mas zune em todas as direções e violências sofridas tanto pelo pequeno inseto quanto pelo menino protagonista.

Novamente palavras de Roger :

A literatura é a maneira mais efetiva de se fazer uma denúncia, sem torná-la panfletária.

Com ela, é possível trabalhar temas universais, respeitando o personagem e inserindo-o dentro de uma história complexa que tenha sim viés social, mas também outras belezas narrativas. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

Roger complementava, na ocasião, que essa literatura sem concessão cria o que chama de simulacro da realidade: a criança consegue desenvolver empatia, entendendo, à sua maneira, se determinada situação está errada, e como não reproduzi-la na vida real. Assim, ‘desenvolve sensibilidade com relação ao mundo, sem precisar de uma mastigação adulta dos temas’. Fantástico.

O autor-ilustrador encontra na militância da literatura uma forma de combate ao trabalho infantil e a outras violações. Quando em contato com o livro, a criança está longe da exploração e mais próxima do tempo a que realmente deve pertencer: o da imaginação e de descobrimento.

“Temos que encarar o livro como **objeto de ludicidade**. A criança devia estar lendo em vez de estar no trabalho infantil. Isso só é possível com políticas públicas mais firmes e com o envolvimento de todos na **militância por uma literatura mais acessível, que crie leitores participativos e críticos**”. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

Roger defende que a literatura, principalmente as obras que estão ao alcance e apreciação das crianças, tem que ser aquela que não se prive de contar histórias, por medo de enveredar em *aspe- rezas*:



“Não existe o tema duro. Existe o personagem, a história e a melhor maneira de contá-la. E para fazer isso, é necessário escrevê-la **sem julgamentos e filtros, fazendo-a atingível para a criança**, confiando na sua capacidade de interpretação. Sem esconder nada, para que esse pequeno leitor possa imaginar[...] Muitas vezes as crianças que vivem em situações de desigualdade ou pobreza não se reconhecem nos livros que leem. Suas casas não têm chaminés ou são feitas de tijolos como as dos contos tradicionais” (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

No site *Criança livre de Trabalho Infantil* encontramos a experiência com meninos da escola Municipal Vieira Fazenda, e grande alegria que foi quando descobriram o livro *“Meninos do Mangue”* (2001) na sua biblioteca. Seu colégio fica na região de Marambaia, no Rio de Janeiro, e a atividade de coleta de caranguejos é o modo de sobrevivências das famílias.

A partir dos livros, os meninos e meninas realizaram textos, peças de teatro e música ligada ao ambiente aquático do manguezal. Um trabalho importante de autoestima, de finalmente reconhecer-se na literatura. *‘minha casa é assim, esse modo de vida eu conheço!’* - palavras das crianças e isso faz toda diferença na sua percepção de mundo, pois não se sentem mais excluídos.

Vejam quão apropriadas são tais vozes. Notadamente as falas de Roger Mello, retomadas para nosso ensaio-reflexivo, já em grande parte respondem ao mote de nossa mesa redonda *Censura e temas polêmicos na literatura: como abordá-los com as crianças?*

Retomo agora Nodelman, que continua ao longo de sua notável obra a nos convidar a reflexões aprofundadas. É muito difícil, segundo ele – para não dizer impossível – agrupar crianças de contextos socioeconômicos e culturais tão distintos em uma categoria definida por sua idade de forma a homogeneizar a leitura de determinados textos, criando censuras.

Segundo Nodelman (2020, p. 13) “o que um menino de quatro anos acha difícil, outro pode desprezar por ser simples demais, dependendo de sua personalidade, inteligência básica e experiência prévia com os livros e com a vida”. Para o autor, essa proibição generalizada acaba privando muitas crianças de experiências enriquecedoras no contato com a literatura, por se acreditar que a idade é fator determinante para lidar com determinado conteúdo – mais do que vivência, maturidade ou experiências leitoras prévias. Chama ele atenção, agora, para a idade. E devemos nos perguntar: será ela apenas cronológica?

Alguns estudiosos da literatura infantil, no Brasil, fazem coro com esta afirmativa. Nelly Novaes Coelho, por exemplo, em seus estudos, compreende que a inclusão do leitor em determinada “categoria” depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas “faixas etárias” sejam sempre aproximativas.

A prática de categorização da literatura infantil em faixas etárias, também é utilizada pelo mercado editorial, e passa a ser replicada por educadores e, inevitavelmente, por aqueles que compram os livros, como os pais ou responsáveis pela criança ao pedir indicação em uma livraria ou consultar a indicação etária em sites de venda de livros, por exemplo. Essas práticas causam nos adultos a convicção de que sabem como proteger a criança do que é considerado apropriado ou inapropriado.

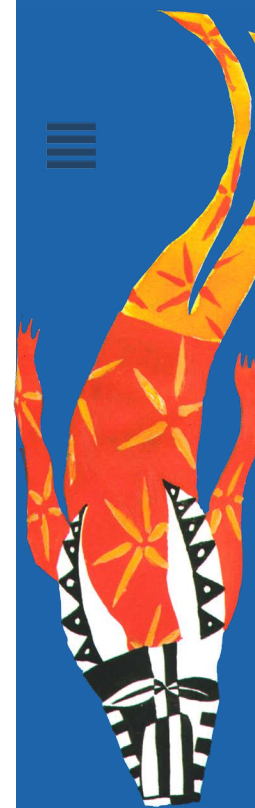


Mediação Literária:

Literatura juvenil e jovens

leitores





Nodelman (2020) adverte em seu livro que o simples fato de existir uma categoria de livros “para crianças” acaba gerando uma censura espontânea. Segundo ele, se somos de alguma forma censores dos livros para crianças, é porque nossas pressuposições sobre a infância, e por conseguinte também sobre a literatura infantil, são inerentemente censoras.

[...] Alguns séculos atrás, tal literatura sequer existia, e por uma boa razão: as crianças não eram consideradas tão diferentes dos adultos a ponto de necessitar de uma literatura especial. Tal necessidade emergiu apenas quando começou realmente a parecer que elas possuíam necessidades significativamente diferentes, necessidades quase sempre definidas em termos de sua relativa vulnerabilidade e da consequente obrigação dos adultos de protegê-las de um conhecimento completo e perigoso do mundo. (Nodelman, 2020, p. 32)

Mas, bem sabemos, os livros que abordam temáticas polêmicas, fraturantes, difíceis, por si só, não têm a intenção explícita de invadir o mundo do leitor para perturbá-lo, nem pretendem destruir a sua tão questionada inocência.

Assim podemos nos perguntar: o que fazem os livros então? Os livros permitem justamente *absorver com filtros estéticos essa crueza*, não porque o impacto que geram seja mais suave, mas porque garantem muitas formas de compreensão e elaboração do mundo externo e interno. Afinal, um ser humanizado, implicado socialmente, solidário, precisa reconhecer, nos diz Fanuel Hanan Díaz, “o mundo em que habita, em suas contradições, em sua dualidade, para que possa enfrentá-las e integrá-las com inteligência e sabedoria”. (Díaz, 2020, p. 95)

Para Hunt (2010), que também faz coro com Noldeman, a concepção dos autores de livros infantis busca romper com uma ideia, ainda presente na sociedade contemporânea ocidental, de que a literatura infantil tem o papel de formar as crianças em conformidade e obedientes a valores, normas e regras estabelecidas pelo mundo adulto.

Ao contrário, autores-ilustradores como Roger Mello, percebem as crianças como sujeitos de direitos, que participam ativamente da vida social e que, portanto, são produtoras de cultura. A criança é vista, nessa concepção, como alguém que interage com os objetos culturais e, a partir dessa interação, constrói significados particulares, sendo influenciada e influenciando o processo de produção das culturas humanas. É com essa noção de criança desejante, crítica e singular que os autores de livros de qualidade parecem dialogar. Quando investigamos e conhecemos tais livros, observamos temáticas do cotidiano, das relações humanas, das alegrias e também das dores vividas pelas crianças. Nesse sentido, podemos nos perguntar: se a realidade das crianças não é protegida, por que então mascarar a literatura infantil se ela é fruto das relações sociais, do cotidiano das pessoas?

As temáticas sociais são uma das mais presentes na ficção realista infantil da atualidade. Alguns exemplos são a defesa das minorias, assuntos ambientais, a não discriminação devido ao sexo ou à raça, temas relacionados à política, dentre outros. Livros infantis dessa natureza evidenciam o reflexo sociocultural ou a intenção de comunicar valores sociais, muitas vezes com uma abordagem crítica em relação a essas mensagens.

O que dizer por exemplo, de um já clássico da nossa literatura “*Cena de Rua*” de Angela Lago? Por si só a obra traz temáticas muito importantes, como medo, violência urbana, pobreza, preconceito,



diferenças sociais, invisibilidade social, trabalho infantil etc. Vê-se, inclusive, como a pluralidade de infâncias é um ponto importante da obra: em vez de uma infância única, deparamo-nos com várias infâncias ou, ao menos, duas. A vida da criança que vive na rua é muito diferente daquela que está dentro dos carros.

Diante dessas reflexões podemos concordar com Fanuel Díaz, que os recursos estéticos das obras literárias infantis contribuem com a construção de um espaço simbólico – e, portanto, seguro – que intermedeia o trato de temas difíceis (Díaz, 2020, p. 79). A inclusão de temas reais em obras literárias é uma forma de espelhar a realidade de muitos leitores, ajudando-os a encontrar, na ficção, semelhanças com sua vida. Assim podemos relativizar:

1. talvez os pequenos leitores não consigam compreender a sexualidade, mas conseguem compreender o amor – como exemplo trago a obra *‘Clara e o homem na janela’* de Maria Teresa Andruetto e Martina Trach (2020).
2. podem não compreender um estigma que começa em casa, mas descobrem que têm o direito de ser como são, conquistando sua identidade, deixando de dar importância às etiquetas que tentam rotular gestos e comportamentos infantis – vejamos a obra *‘A história de Júlia e sua sombra de menino’* (originalmente produzida em 1976) de Anne Bozellec e Christian Bruel (2011).
3. podem estar distantes do entendimento sobre orientação sexual ou da identificação com um gênero específico, mas se aproximam de forma lúdica da percepção do direito de ser como se é, fugindo de estereótipos sobre o que é ser mulher ou homem e dos papéis atribuídos a cada um. A obra *“Julián é uma Sereia” (Julian Is a Mermaid)*, de Jessica Love (2021) é expressiva desta afirmação.
4. talvez não consigam entender o divórcio, mas podem aprender a viver em duas casas distintas, amando seus pais. *“Lá e aqui”* de Odilon Moraes e Carolina Moreyra (2015) é um bom exemplo.
5. talvez não consigam entender a invisibilização da infância e a urgência imposta pelo mundo atual que posterga a convivência familiar, mas conseguem sentir o amor dos pais. O livro *“Papai Ó”* (2024) é um magnífico retrato produzido por Marcelo Tolentino.
6. podem não entender a morte, mas conseguem sentir a ausência, a saudade, validando seus sentimentos e valorizando as boas memórias. Há um fascinante exemplo elaborado por Wolf Erlbruch *“O Pato, a Morte e a Tulipa”* (2009).
7. podem não ser capazes de entender as razões que tornam as sociedades injustas, mas conseguem identificar-se com a história de uma criança de rua e reconhecer a sua fome e abandono. O premiado *“Cena de Rua”* de Angela Lago é espelho desta assertiva.
8. podem não entender a invisibilidade social, mas podem ter o superpoder de enxergar os marginalizados, pessoas que os adultos ignoram em situações cotidianas (idosos, moradores de rua e trabalhadores em serviços precarizados). Tino Freitas e Odilon Moraes criaram obra sensível desta temática *“Os Invisíveis”* (2021).

9. podem não compreender as raízes econômicas e políticas da má distribuição de renda, mas tem possibilidade de sentir a vida pulsante pela janela (da diversidade cultural) em uma favela. O vencedor do Prêmio Jabuti de 2020, *"Da minha Janela"* (2019) de Otávio Júnior é o eleito para exemplificar este tema.
10. podem não compreender as forças da ordem e os abusos de poder, mas a solidariedade e a empatia, sim. Nada melhor, como exemplo, do que o alegre e festivo *"Daqui Ninguém Passa!"* (2016) escrito por Isabel Minhós Martins e ilustrado por Bernardo P. Carvalho.
11. talvez estejam longe de reconhecerem o ódio racial, os genocídios ou a ambição de poder, mas identificam neles uma raiva descontrolada. Dentre diversas obras podemos citar três: *"Amoras"* (2018) de Emicida e Aldo Fabrini; *"O menino Nito"* (2006) de Sonia Rosa e Victor Tavares; e *"Betina"* (2009) de Nilma Lino Gomes e Denise Nascimento.

A ficção, nestes casos, molda a realidade, não para facilitar a sua compreensão, nem para proteger o leitor, mas para situá-la no espaço do simbólico e do poético, cuja profundidade permite ao leitor mergulhar em universos de maior extensão e significado incomensurável. A literatura infantil, argumenta Hanan Diaz (2020) sustenta neste mecanismo uma de suas chaves mais sólidas, a partir da qual encontra sentido e definição: a capacidade de redefinir o óbvio.

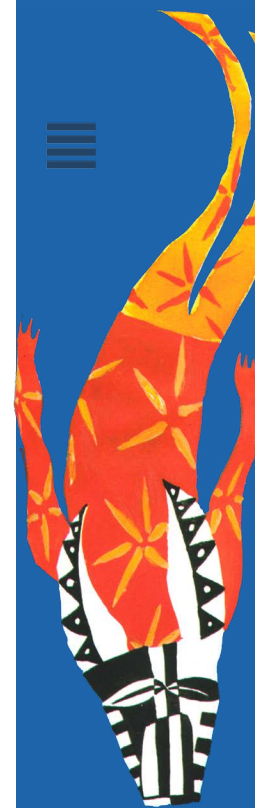
Atitudes hipoteticamente protetivas, como o são as narrativas politicamente corretas, têm sido encontradas na literatura infantil contemporânea, havendo muitos livros e histórias assépticas, generalizantes, em que os temas difíceis são evitados, até mesmo excluídos das histórias, a fim de tornar a literatura um ambiente (falsamente) seguro para as crianças. Dessa forma, as escolas e os responsáveis que optam por tais obras tiram das crianças a riqueza da experimentação e vivência de emoções por meio da literatura. O ocultamento ou a negação nunca deixaram que coisas ruins deixassem de acontecer; a dor, a perda, o sofrimento, ou o medo, por exemplo, não deixaram de existir porque evitamos falar sobre eles.

Muitos contos clássicos têm passado por um processo de "higienização" em relação ao original, bem sabemos, visando suprimir trechos que possam "corromper" o pequeno leitor – isso acontece em outras mídias para além da literatura, como em filmes e peças de teatro. Mas, pensemos juntos, as histórias infantis 'servem' é justamente para mostrar o lado "feio" da vida de forma adequada à maturidade leitora das crianças, que entram em contato com sentimentos vistos como negativos através da fantasia, do fantástico, do irreal.

A preocupação exacerbada por parte dos adultos é uma contradição – um tanto hipócrita –, uma vez que vivemos em um mundo repleto de propagandas de TV, aparelhos eletrônicos de fácil acesso às crianças, como o celular, além de pessoas (inclusive outras crianças e seus pais) que possuem valores diferentes dos responsáveis indignados. Ou seja, manter as crianças afastadas de ideias e valores de que não gostamos é praticamente impossível.

Em *"Somos mesmo todos censores?"* (2020, p. 23), Nodelman reforça ainda: "Seria mais lógico protegê-las sem tentar suprimir materiais potencialmente perigosos, mas ajudando-as a aprender a importante habilidade de serem menos crédulas". Enfim, menor deveria ser a preocupação com





livros cuidadosamente escolhidos do que com o bombardeio de informações que recebemos sem poder de escolha.

Vê-se, portanto, que é inevitável tentar proteger as crianças do mundo caótico e perigoso em que vivemos. Cedo ou tarde, elas se depararão com situações frustrantes ou em que sentirão medo, tristeza, ou qualquer outro sentimento considerado “ruim” e causador de alguma “fratura” emocional. Sendo assim, o mais sábio a se fazer é justamente trabalhar tais temáticas consideradas “difíceis” por meio de formas lúdicas, como o é o livro infantil.

O mais desafiador parece ser como realizar práticas de leitura literária nesta direção das crianças reais, desejantes, de maneira a ser possível fazer a estética das obras contribuir para a apreciação e compreensão de temas vistos como difíceis, polêmicos na literatura.

Em sala de aula, livros que tratam desses temas podem gerar respostas emocionais inesperadas dos leitores, além de muitas mães e muitos pais que vão às escolas com intuito de vetar essas leituras. De que forma, então, os educadores podem justificar essas leituras aos responsáveis pelas crianças, que as consideram inapropriadas? Penso, então, que o grande desafio sejam as estratégias a serem utilizadas nesse processo.

Os bons livros, segundo Hanan Díaz (2020, p. 96), não se esgotam na primeira leitura; sua releitura é essencial, para que possamos olhar a narrativa sob diferentes perspectivas. Muitas vezes, mães e pais de crianças contestam certas obras sem nem terem lido a história. É muito importante que professores façam a mediação com os pais, mais do que com a própria criança – já que são os adultos que carregam a censura consigo. A literatura infantil tem a capacidade de absorver qualquer tema da condição humana como já foi dito.

Mesmo porque sempre há novos problemas transformando a realidade em que os leitores vivem, e a literatura deve oferecer-lhes oportunidades para discutir, abraçar e compreender essas mudanças.

O certo é que, como aprendemos com o círculo bakhtiniano, se o signo reflete e refrata a existência em formação (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106), a criação cultural, cuja matéria é o signo, interpreta essa realidade conforme são estabelecidas as relações dos homens que a recriam. Então, podemos dizer que no reino da criação literária para crianças, o livro com suas histórias é o objeto mediador entre o homem e a realidade; assim a palavra verbal escrita e as imagens refratadas assumem, portanto, profundamente a sua função de signos ideológicos que se situam na relação entre o adulto e a criança que chega ao mundo.

Para os filósofos da linguagem o signo verbal, na essência de seus sentidos, se modifica conforme são modificadas as trocas e as mudanças sociais, porque ele mesmo dá condições para a criação das relações e para a recriação ininterrupta da cultura.

Concebemos, consideradas essas condições, o seu papel de mediador sensível, sempre! A palavra artística (aqui entendida como o enunciado escrito e enunciado visual) inscrita em suportes diversos, é manifestação concreta do ser humano que dela faz seu instrumento de recriação da realidade, de criação da cultura e de troca social entre homens e entre gerações. É assim que



enxergamos as novas produções literárias, dentro dos temas ditos polêmicos, como recriação da base, recriação da realidade das relações sociais.

Então repito: sempre há novos problemas transformando a realidade em que os leitores vivem, e a literatura deve oferecer-lhes oportunidades para discutir, abraçar e compreender essas mudanças.

Nesta perspectiva sempre haverá temas difíceis, sempre haverá temas censurados, polêmicos, fraturantes. E sempre haverá adultos preocupados com as crianças em formação. Então, que tenham opções de qualidade para ingressar em territórios indissociáveis, é o que nos diz Fanuel (Díaz, 2020, p. 145). É justamente essa qualidade desafiadora inerente às obras polêmicas que abre caminho para conversa e permite uma diversidade de opiniões a partir das sensações que a leitura causa em cada um dos leitores.

Talvez esta seja uma qualidade inseparável destes livros, o seu poder de chocar e ressoar, porque não deixam o leitor parado, comovem-no e impelem-no a formar opiniões. (Díaz, 2020, p. 96).

Ainda no que diz respeito à mediação, gostaria de fazer uma ressalva que para mim é crucial: não é preciso que, necessariamente, esperemos que determinada situação aconteça para lermos histórias com temas considerados difíceis para ou com as crianças. E, por outro lado, essas narrativas, no fundo, são como quaisquer outras - nos disse lindamente Marina Colassanti em evento da UERJ, organizado pela querida professora Regina Michelli, essas literaturas 'apenas dão mais foco à realidade da vida'.

Falando do desafio das práticas, penso que a forma apropriada, portanto, vem justamente da leitura dialogada, compartilhada, portanto, da conversação literária, do valor da escuta neste encontro literário.

É importante que, no momento da mediação, da conversação literária (aqui falo da perspectiva de Chambers, 2023) fazer valer o valor da escuta (e da abordagem de Cecília Bajour, 2012, 2023) a fim de que as crianças tenham suas livres interpretações, propiciando diálogos e quebrando expectativas de responder o considerado certo, dado que cada um tem sua própria experiência, seja criança ou adulto; pois leituras compartilhadas acrescentam diferentes olhares e vivências sobre um mesmo tema.

Tudo isso lembrando que um encontro é mais do que choque entre dois outros, dois diferentes, entre um tu-eu afetantes, é uma troca em que saímos sempre outros pelos afetamentos refratados ou os afetos que absorvemos quando se chocam/trocam. Não são instantâneos, os efeitos se dão no movimento, na potência de agir que o encontro produz. Nos encontros, a troca genuína ocorre. E eu falo, aqui, dos bons encontros, das boas trocas de um encontro alegre, de um encontro feliz, que é aquele que aumenta a nossa potência de falar, de agir, de sentir; porque um encontro triste, um mal encontro, é aquele que decompõe e diminui a nossa potência de ação, nos coíbe, interdita, silencia. Onde palavras não podem ser ditas. Por isso um encontro não implica em uma questão de soma, um encontro compõe. O encontro é composição de muitas palavras, de muitas vozes. E podemos então dizer que quando um tu encontra um outro eu, não apenas corpos se encontram, uma consciência encontra outra consciência, uma ideia encontra outra ideia, e, podemos dizer, tanto acontece na relação que as duas se compõem para formar um todo mais potente.



Nas leituras do círculo Bakhtiniano (Bakhtin, 1992) passei a olhar com cuidado para a potência dos encontros no movimento do humanismo da alteridade. E o encontro com a palavra literária não é diferente. Ninguém no fundo lê sozinho, lemos com uma comunidade de vozes que nos habitam, de palavras outras, porque é no humanismo da alteridade que forjamos a nossa capacidade de ler. É no jogo das negociações; no uso da palavra; na conexão com minhas experiências vindas do mundo da vida vivida com as palavras literárias; na mobilização de muitas estratégias de leitura, de inferências, predições, visualizações, sumarizações; no questionamento pra valer dos textos; por meio de meu projeto de leitura levado a cabo, diante das necessidades de ler criadas, dos sentidos atribuídos. Diante de tudo isso, e não exatamente nesta ordem, vamos construindo nossas histórias de leituras na assunção de nossa história de leitor.

Então, a mediação literária tem o potencial de enriquecer as conversas com as crianças, ao apresentar, por exemplo, caminhos da mente leitora e as estratégias de leitura que lhes fornecerão experiências literárias, cheias de sentido e humanizadoras. Inclusive porque, para tanto, os aspectos materiais e visuais das obras precisam ser conhecidos pelas crianças. A literatura infantil traz muitos exemplos de temáticas relevantes que abarcam os chamados temas delicados de forma sutil, fluida, proporcionando engajamento na leitura por seu belo entrelaçamento entre texto, projeto gráfico e ilustrações em genuínas experiências estéticas.

Um dia, após uma banca na Unicamp, escutei do próprio Odilon Moraes outro grande mestre das imagens (a pesquisa era sobre suas obras) 'ser mais importante como se conta, do que o que se conta'.

Aludir e não nomear diretamente implica um modo de contar que exige enormes habilidades para trabalhar sobre o explícito. Nesse sentido, muitas vezes sobrecarregar uma história com detalhes para torná-la mais vívida pode enterrar a alma de uma narrativa. Aludir em vez de apontar diretamente, trazer elipses que abrem espaço à interpretação, metáforas visuais e representação da perspectiva são alguns dos recursos que o professor pode e deve aprender a explorar no âmbito da "ficcionalização" da realidade retratada por meio dos temas polêmicos. Os recursos que ilustradores e escritores nos ofertam garantem abordagens mais simbólicas e poéticas, espaços-tempo nas páginas dos livros onde reconhecemos uma parte da nossa humanidade e fortalecemos o nosso encontro com a densidade do significado.

Essas boas obras, como as que citamos anteriormente e projetamos nos slides, permitem o diálogo com o leitor adulto, a partir de uma obra considerada do universo infantil, o que configura o que os pesquisadores tem chamado de voz narrativa dual, pois é aquela que conversa com o adulto e com a criança simultaneamente, sem que o mediador circunscreva-se unicamente entre o narrador e o ouvinte (a criança), ou seja, o par literário "inscrito" no texto, como era comum em publicações dirigidas às infâncias de antigamente (Colomer, 2003, p. 98). Esse é um aspecto que atribui qualidade à narrativa, pois dialoga com ampla faixa etária, fazendo com que importe mais a mensagem que o destinatário.

A reflexão caminha agora adornada por palavras de Cecília Bajour (2012 e 2023) colaborando para pensarmos nas abordagens de leitura literária com temas sensíveis. Segundo a pesquisadora, os modos do silêncio são múltiplos na arte. Seguir e descobrir as pistas do que está calado, sugerido, dito ou mostrado apenas em parte expande as possibilidades de interpretação e enriquece os caminhos da leitura. Ao lermos diversos textos artísticos somos convidados a ativar estratégias



significativas para fazer laços entre o que está e o que não está. Atuamos como detetives e artífices de sentidos escondidos.

No sentido contrário ao excesso no que é dito e mostrado, certos livros trabalham minuciosamente os mapas do silêncio. Abordam a condensação do poético, convidam a esperas, questionamentos, privações e jogos retóricos que apelam à sugestão sem dizer ou mostrar nada, como peças de um maquinário silencioso que busca encontrar equilíbrio entre a presença e a ausência. Ao refletirmos sobre os livros ilustrados, o silêncio apresenta-se um componente vital da musicalidade e espacialidade da poesia. As pausas dentro e ao final dos versos, os espaços em branco desenhados na configuração espacial dos poemas, a gradação da informação no que é dito e como é dito, as opacidades, as manifestações do metafórico e do metonímico: o silêncio é necessário para entrelaçar o que é dito com o que não é, o que casa muito bem com a afirmação de Odilon Moraes a que me referi.

Esses conhecimentos são muito poderosos no trabalho de mediação, tanto em relação à seleção de textos, quanto aos modos de intervenção em situações de leitura. Saber compreender os textos e os leitores permite o surgimento de diferentes manifestações de silêncio dando espaço a múltiplas vozes. Afinal, os significados são sociais e nunca definitivos.

Defendo, portanto, que para trabalhar com os temas sensíveis/fraturantes os professores precisam tornar-se mediadores qualificados, porque quanto se apropriarem das questões técnicas relativas a construção formal dos livros e de outros objetos culturais (como são feitos, a construção das diferentes linguagens), os aspectos históricos (contextos de produção e recepção) e políticos (as possibilidades de acesso, circulação, apropriação etc.), mais possibilidades terão de escutar as maneiras que os leitores constroem suas leituras e de intervir de forma a enriquecê-las.

O conhecimento sobre as engrenagens e a arquitetura dos textos é fundamental para a expansão dos sentidos. Pode impulsionar o pensamento crítico ao proporcionar múltiplas vias de abordagem da leitura, problematizando o que se lê, discutindo os olhares reducionistas que tentam conduzir a um significado único e excludente. Por isso, são importantes as iniciativas sistemáticas de formação de mediadores que tratem dessas questões e que trabalhem não apenas aspectos temáticos como também os modos em que forma e conteúdo se manifestam nas diferentes linguagens e nas múltiplas maneiras de relacionarem-se entre si.

Em seu livro *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, a pesquisadora argentina, trata justamente dessas discussões sobre o papel do mediador e a qualidade de suas intervenções, tendo como propósito principal refletir sobre a escuta como vínculo pedagógico entre docentes e alunos em diversas práticas de leitura literária.

A autora acredita que a leitura literária exerce papel significativo na constituição do ser humano, contribuindo, entre outras coisas, para instigar a imaginação, a criticidade e desafiar o leitor a buscar outros sentidos além do que está sendo sugerido. Nesse sentido, ela discute a concepção dialógica da leitura e da formação de leitores, em que se faz necessária a escuta atenta às entrelinhas nas atividades de mediação da leitura literária em contextos escolares ou não escolares.

Para Cecilia Bajour, a tarefa do professor é “escutar e se nutrir de leituras e saberes” a fim de descobrir como ocorre a construção de mundos com palavras e imagens. O mediador deve esboçar perguntas que instiguem a discussão, o pensamento sobre o lido. Para isso, entra a necessidade



primeira de se conhecerem a fundo os textos que serão escolhidos. Somente assim tem-se uma escuta apurada no momento da conversa.

Por isso destaca, ainda, o potencial da conversação literária como possibilidade de mudança nos métodos tradicionais de leitura adotados na escola e aponta a seleção de textos como sendo um dos pilares no trabalho de formação de leitores.

Nesse sentido, essa obra é reveladora ao tratar da ação de escutar como uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. É uma atitude política, porque engajada socialmente, que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler.

Quanto mais esses mediadores conhecerem a respeito dos textos e das maneiras de lê-los, menos ficarão presos a receitas, esquemas e critérios fixos no momento de fazer escolhas. Esses pontos de partida muitas vezes desprezam a importância do estético e propõem classificações e tipologias que deixam o literário e o artístico em segundo plano.

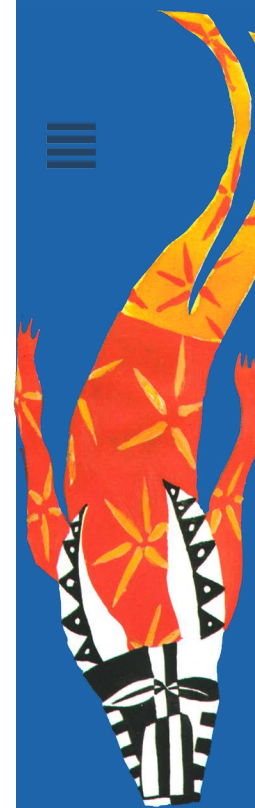
A autora alerta que “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta” (BAJOUR, 2012, p. 52). Fiquemos com toda esta potência da voz de Cecília, para compor com as delicadezas da/por uma infância literária.

Enfim, Cecília nos convoca (pois não é apenas um convite) a repensar e revistar nossas concepções dessas práticas ‘do como trabalhar’ com as crianças, porque é imprescindível e, sobretudo, primeiro que o parceiro mais experiente, o professor, o bibliotecário, como referência leitora, este mediador de leitura literária, esteja encharcado de muitas vozes sobre tudo isso que nos alerta Cecília. Porque ao falar do conjunto mediador estamos a falar da mediação sógnica. Do que está presente no entorno literário, que não se trata apenas do meio físico, mas das relações, das trocas nele ocorridas. Se esperamos que as crianças possam se apropriar da cultura humana (e elas tem este direito, somos todos herdeiros, e como tal precisamos tomar posse do legado do humano materializado na arte literária) não esperemos que o professor ofereça aquilo que ele não tem. Ele precisa conhecer a robustez da cultura literária em toda sua pujança, em toda sua força estética.

Ao longo dos anos e dos estudos vygostiskianos e do Círculo de Bakhtin, da filosofia da linguagem, temos aprendido, inclusive com as pesquisas realizadas no interior do grupo de pesquisa pelos mestrandos e doutorandos, que quando falamos de mediação de leitura, não é o adulto isoladamente que medeia a relação da criança com a literatura, mas o conjunto sógnico formado por livros, gestos e práticas sociais, vozes, olhares, sentimentos e emoções. Todo o ato humano presentificado na relação dos livros com as pessoas.

Qual o poder do livro? O que pode um livro? Para que serve um livro? O que esconde um livro fechado? Como ler um livro ilustrado sobre temas delicados, polêmicos? O que carrega de humano o ato de ler os enunciados escritos? Qual a diferença para o ato de ver os enunciados visuais? Como ler o diálogo entre eles na sua materialidade elaborada na obra? E como entregar este conjunto mediador?

As crianças precisarão ser boas ouvintes sim, mas precisaram sair da condição de ouvintes a leitoras. E, neste sentido, meus amigos a figura desse adulto, professor, bibliotecário precisa ser parte



deste conjunto mediador. Por isso se é direito das crianças o humanizar-se por meio da literatura, antes e sobretudo tem que ser direito dos professores, direito de acesso a estes livros e ao entendimento, conhecimento sobre o projeto neles materializado.

Qual a especificidade de um mediador de leitura de crianças? Qual o perfil de um bom e comprometido mediador de leitura? Eu fiquei me perguntando nestes dias de preparação para estar com vocês neste bonito, colorido e feliz encontro: então em síntese, tem que ser um professor como referência de linguagem, de palavras literárias, que organiza o movimento dos livros na escola, permitindo um banho de linguagem literária para e com as crianças - metaforicamente, aqui no Maranhão, com esta natureza exuberante das águas dos lençóis, tal perspectiva se materializa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, gostaria de lembrar da antropóloga e pesquisadora francesa Michèle Petit (2009 e 2024), para quem palavras literárias são palavras habitáveis, por isso em sua visão e práticas especialmente com meninos e meninas de famílias imigrantes, tornar o mundo mais habitável está diretamente ligado à leitura, à cultura e à possibilidade de reconstruir a própria identidade, especialmente em contextos de crise e vulnerabilidade. Para ela, a leitura não é apenas uma atividade intelectual, mas uma forma de resistência, um espaço para a reconstrução do “eu” e para a criação de laços com o mundo.

Por isso Petit (2024) recobra o nosso mineiro Bartolomeu Campos de Queirós, destacando que ‘a beleza é para ser compartilhada’ – “quando encontramos a beleza, é extremamente triste estar só” (2024, p. 12). A autora considera que a beleza é, assim, em múltiplos aspectos, uma dimensão indispensável aos seres humanos, uma necessidade universal e cita o poeta espanhol Luis García Montero: “O direito à beleza deveria ser o resumo final de todos os outros direitos humanos” (2024, p. 17).

Ensinar como acolher a beleza é tarefa para professores, bibliotecários, mediadores da leitura, contadores de história e artistas que praticam dia após dia a arte de embelezar a vida.

Se “existe no coração da criança uma disposição epistêmica e enciclopédica indomável que é o amor pelo mundo” (2024, p. 56), palavras de Petit, como ela terminamos acreditando que os temas polêmicos tão bem abordados por escritores e ilustradores contemporâneos, genuína arte literária, é um direito de nossas crianças. Ou como diz Antonio Candido (2017), um direito inalienável.

Eu comecei dizendo que as palavras são buscadas para criar novas palavras e canções são cantadas para dismantelar a violência e semear as sementes da liberdade (especialmente quando falamos de censura e temas polêmicos). Fico com a certeza do poeta amazonense, Thiago de Mello (1965): ‘faz escuro, mas eu canto’. E a edição deste congresso, realizado no Maranhão, é prova cabal de que podemos muito continuar entoando nossas canções, na direção de trazer muitas outras vozes, em uníssono, para nossas batalhas, como esta do direito das crianças de terem acesso a mediação de obras literárias sobre temas polêmicos. Uma boa tarde a todos nós, recheada de melodias libertárias!

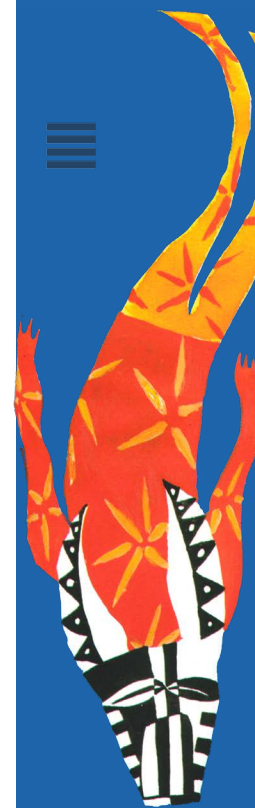
REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M.T. & TRACH, M. **Clara e o homem na janela**. SP: Editora Ameli, 2020.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. SP: Editora Pulo do Gato, 2012.



- _____. **Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação.** SP: Editora Solisluna, 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** SP: Martins Fontes, 1992.
- BOZELLE, A. & BRUEL, C. **A história de Júlia e sua sombra de menino.** SP: Editora Scipione, 2011.
- CANDIDO, A. "O direito à literatura". In: _____. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017, p. 179.
- CHAMBERS, A. *Diga-me: As crianças, a leitura e a conversa.* SP: Editora Cortez, 2023.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- DIAZ, F. H. **Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles.** Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2020.
- EMICIDA & FABRINI, A. **Amoras.** SP: Companhia das Letrinhas, 2018.
- ERLBRUCH, W. **O Pato, a Morte e a Tulipa.** SP: Cosac Naify, 2009.
- FREITAS, T. & MOARES, O. **Os Invisíveis.** SP: Companhia das Letrinhas, 2021.
- GOMES, N.L. & NASCIMENTO, D. **Betina.** SP: Editora Mazza Edições, 2009.
- JÚNIOR, O. **Da minha janela.** SP: Companhia das Letrinhas, 2019.
- LAGO, A. **Cena de Rua.** SP: Editora RHJ, 2000.
- LOVE, J. **Júlian é uma sereia.** SP: Editora Boitatá, 2021.
- MARTINS, I.M. & CARVALHO, B.P., **Daqui ninguém passa.** SP: Editora SESI-SP, 2016.
- MELLO, R. **Meninos do Mangue.** SP: Companhia das Letrinhas, 2001.
- _____. **Carvoeirinhos.** SP: Companhia das Letrinhas, 2009.
- _____. **João por um fio.** SP: Companhia das Letrinhas, 2005.
- MELLO, T. **Faz escuro mas eu canto.** SP: Global Editora, 1965.
- MOREIRA, C. & MORAES, O. **Lá e aqui.** SP: Pequena Zahar, 2015.
- NOLDEMAN, P. **Somos mesmo todos censores?** Dois Ensaios. SP: Editora Solisluna, 2020.
- PETIT, M. **A arte de ler:** ou como resistir à adversidade. SP: Editora 34, 2009.
- _____. **Somos animais poéticos: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise.** SP: Editora 34, 2024.
- ROSA, S. & TAVARES, V. **O menino Nito.** SP: Editora Pallas, 2006.
- TOLENTINO, M. **Papai Ó.** SP: Pequena Zahar, 2024.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** SP: Editora 34, 2017.



LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PRÁTICAS QUE FORMAM LEITORES

Ilsa do Carmo Vieira Goulart³
Universidade Federal de Lavras

ABRINDO A REFLEXÃO

Não terá de buscar desculpas, porque o gesto é único, mas não é apenas um.
Terá que disseminar o gesto, multiplicá-lo não para si mesmo,
senão por suas variedades, suas variações:
o gesto da mão que escreve, o gesto de dar a ler,
o gesto de deixar ler, o gesto de ler, o gesto de abrir um livro.
Ler é um gesto que apenas pressupõe,
dificilmente quereria, ressuscitar os vivos.
Skiliar (2014, p.67)

A linguagem pode se manifestar de diferentes formas: na fala, na escrita, na música, na dança, nas artes plásticas, nas esculturas, no olhar, no sorriso e nos gestos, enfim, em possibilidades, entre outras, que nos permitem expressar, dizer algo e interagir com o outro de maneira única. E ser único não significa ser apenas um; nas variações do gesto, podemos entendê-lo como um ato que retrata a singularidade humana. Nessa abrangência de modos de configuração da linguagem, destacamos os gestos de “dar a ler”, “deixar ler”, “ler” e “abrir um livro”, conforme a epígrafe, como fios discursivos para uma reflexão dialógica.

A partir dessa ideia de gesto como um sinal que pode demarcar representações, modos de percepção, crenças, valores, sentimentos etc., consideramos que a leitura acontece como um gesto único na relação entre leitores e texto, que se distingue pela cultura escrita pertencente a esses sujeitos, ou seja, pelas práticas de leitura por eles realizadas ou com eles desenvolvidas.

Iniciemos a discussão temática a partir de dois pontos reflexivos. O primeiro refere-se à compreensão da leitura como gesto, como ação, como prática. Cabe, nesse caso, entender a que nos referimos quando falamos de gesto. Se recorrermos ao dicionário, encontramos para a palavra “gesto” o significado denotativo de movimento do corpo, principalmente dos membros superiores — mãos e braços —, da cabeça e do pescoço. Entretanto, esses movimentos não são aleatórios; eles expressam, comunicam ou sinalizam algo, pois todo gesto está carregado de sentidos. Compreendido como um signo, o gesto traz ou institui representações e demarca uma ação da linguagem.

Com base na ideia de leitura como gesto, delineamos a proposição da prática de leitura como uma linguagem em ação, como um fazer ou agir discursivo, dinâmico e dialógico, em pleno movimento. Ao pensarmos nesse “gesto de abrir um livro”, por exemplo, temos a imagem de um sujeito com o

³ Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona. Docente do Departamento de Gestão Educacional, Teoria e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA. Bolsista Produtividade FAPEMIG/CNPq. Email: ilsa.goulart@ufla.br



livro nas mãos, abrindo suas páginas. Tal ação apresenta-se acompanhada de múltiplas representações, conforme o contexto externo, como: o modo como se segura o livro (com as duas mãos ou apenas com uma, deixando o polegar segurando as páginas do miolo), a posição do corpo do leitor (sentado, deitado, encostado) e o lugar em que ele se encontra (em casa ou em um espaço público).

Além disso, há aspectos relacionados à motivação: os objetivos da escolha do livro, a finalidade da leitura, a curiosidade e as indagações que movem essa atividade, as expectativas do leitor, as observações que se fazem da materialidade da obra, as buscas por palavras ou expressões, as relações construídas a partir do que se observa na capa do livro ou nos elementos gráficos e textuais que o compõem, as impressões sobre o texto, entre outras. Por tudo isso, a leitura de um livro de literatura infantil ou juvenil mostra-se uma prática, um fazer em movimento, porque põe em jogo saberes, percepções e emoções; criam-se relações que se moldam e se constituem com e pela linguagem.

Outro ponto a ser considerado refere-se à motivação do gesto, ou seja, às razões pelas quais se realiza uma prática de leitura. Essa questão envolve uma compreensão mais ampla do que a finalidade da leitura apenas na perspectiva do leitor, abrangendo também a motivação da prática no que diz respeito à cultura escrita e às relações sociais de proximidade ou distanciamento em relação aos materiais escritos. Por ser uma prática, a leitura é socialmente construída, e o livro envolve representações sociais, políticas, econômicas e educacionais (Chartier, 1990, 1996).

Por essa razão, a leitura não se mostra um gesto neutro, mas repleto de representações, concretizado em disputas discursivas que buscam assegurar a formação do gosto ou do hábito de ler. Em relação à escola, quais representações estariam implicadas nesse gesto de ler para as crianças? Até que ponto o professor tem consciência da extensão da mediação literária nas rodas de conversa sobre o texto?

Longe de almejar, neste texto, respostas para todas as questões postas, tecemos linhas de reflexão sobre a prática da leitura literária e o potencial da mediação no contexto escolar, de modo a abrir pontos de discussão para se pensar em ações formativas que contemplem uma formação literária docente mais efetiva.

Se, por um lado, há um esforço de diferentes instâncias sociais, políticas e educacionais de incentivo à leitura, por outro temos ações minguadas ou pouco fortalecidas que buscam garantir uma formação inicial ou continuada consistente em relação ao trabalho com a literatura nas escolas (Carvalho, 2026). Por vezes, as professoras reconhecem e descrevem a importância da literatura, os benefícios da leitura e realizam diversas propostas pedagógicas. Entretanto, as práticas de leitura parecem distanciar-se dos discursos teóricos e metodológicos descritos por essas mesmas professoras (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Na prática de leitura literária, como ação de linguagem, os leitores são sujeitos enunciativos que agem e operam por meio de atividades discursivas. Por isso, trata-se mais de um ato formativo do que informativo, por remeter a uma experiência concreta entre o leitor e o texto, “em que a compreensão leitora mobiliza ações interiores — cognitivas e afetivas —, possibilitando a transformação; ou seja, o leitor sai de um estado de conhecimento e avança a outro, com um saber mais elaborado, ampliado ou mais reflexivo que o anterior” (Goulart, 2023, p. 28).



As instituições escolares vêm demonstrando esforços em oferecer atividades de leitura, mas quais práticas de leitura têm sido realizadas? Em que medida as práticas de leitura literária oferecem ou promovem uma experiência significativa de leitura? De que modo as práticas escolares de leitura têm estimulado ou contribuído para a formação de leitores? Essas questões motivaram a reflexão proposta neste texto, em busca de identificar quais práticas de leitura acontecem no contexto escolar e caracterizá-las para, então, verificar como as situações de mediação podem promover ou estimular a formação literária das crianças.

Para tanto, apresentamos uma reflexão teórica sobre práticas que formam leitores, balizada em três eixos discursivos: a concepção enunciativo-discursiva de linguagem de Bakhtin (2023); o agir pelo discurso de Bronckart (2008); e a abordagem de mediação literária proposta por Novais (2023). O olhar reflexivo emerge a partir das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), da Universidade Federal de Lavras, no período entre 2015 e 2025.

DA LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO VERBAL AO AGIR PELO DISCURSO

Ao considerar esses dois pontos reflexivos da leitura literária — a leitura como gesto, como prática social, e a motivação para sua realização — adentramos na dimensão das relações discursivas constituídas entre leitor, texto e autor, estimuladas e mediadas por instâncias sociais e/ou pessoas, que se iniciam com o texto e seguem para além dele.

Nesse movimento discursivo, os enunciados do autor, presentes na composição da obra, e os enunciados do leitor se entrecruzam, porque a leitura coloca o leitor em contato com o discurso do outro, “representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor” (Bakhtin, 2003, p. 299).

Essas tonalidades dialógicas põem em movimento uma prática de linguagem, em que esses ecos discursivos, menos ou mais perceptíveis aos leitores, tornam-se “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 299). Essa ação da linguagem forma uma rede discursiva na relação com outros enunciados, gerando ações responsivas e promovendo outros gestos de linguagem, em ressonâncias dialógicas.

A compreensão da relação leitor-texto-autor como ação discursiva remete à concepção de que somos constituídos com e pela linguagem. Esse elo discursivo baliza-se pela necessidade de nos expressarmos e de nos comunicarmos; por isso, coloca-nos em relação com o outro. Diante de uma fala ou de um texto, posiciono-me, concordo ou discordo, e, com isso, ocorre uma manifestação concreta e ativa do sujeito. Trata-se de uma ação responsiva que, segundo Bakhtin (2003, p. 271), implica um posicionamento, pois “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza responsiva”. As respostas que manifestamos em palavras, gestos e/ou expressões marcam as relações dialógicas; ainda que não se expressem verbalmente, há uma linguagem interior, bem como gestos e expressões físicas que podem comunicar algo.

A concepção de linguagem como interação verbal mostra-se condizente para entendermos que o texto literário comunica algo ao leitor e abre espaços dialógicos. Comunicar algo não significa ensinar algo, mas permitir pensar sobre situações, temas e posicionamentos, sobre o mundo que nos cerca



ou sobre si mesmo. A literatura permite uma ação responsiva, como questionar, refletir, inquietar-se e emocionar-se, identificar-se ou distanciar-se de uma dada realidade. Isso ocorre porque ela “no nos lleva a la simplificación de la vida sino a su complejización, sorteando el pensamiento global, uniforme, para ir en busca de la construcción de un pensamiento propio” (Andruetto, 2015, p. 84).

Nessa perspectiva, a literatura nos forma porque nos constitui e nos move como seres de linguagem na relação com o outro — no caso, o texto — por fomentar uma ação responsiva que demarca um campo discursivo interativo, dinâmico e intenso. Bakhtin (2003, p. 312) traz a ideia de que somos produtores de discursos; por isso, “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)”.

Essa proposição de Bakhtin (2003) nos permite pensar a atitude humana como produção dialógica, o que nos coloca diante das questões postas neste estudo sobre as atuações de leitura literária como ação, como um fazer marcado por gestos discursivos.

Corroborando essa concepção, Bronckart (2008), ao estudar o agir nos discursos no contexto do trabalho docente, apresenta a ideia de “produções languageiras”, em que a linguagem verbal se associa a elementos não verbais, como o olhar, os gestos e as expressões, como mecanismos que entram em jogo na organização das práticas.

Nessa vertente, Bronckart (2006, 2008) propõe a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que se constitui a partir das discussões propostas pelo interacionismo social, o qual se refere a uma posição epistemológica na qual se inserem diversas correntes da filosofia e das ciências humanas (Francisco, Goulart, Ferreira, 2020).

Essa abordagem proposta por Bronckart (2006, 2008) amplia as discussões referentes ao que se compreendia até então por ação e linguagem, visto que, “[...] a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (Bronckart, 2006, p. 42).

Nesse sentido, ao agente é atribuída a existência de um motivo, de uma intenção e de uma responsabilidade referentes ao seu agir. Aproximando essa reflexão das práticas de leitura, a linguagem propriamente emerge “[...] sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade” (Bronckart, 2006, p. 33).

Em relação às práticas de leitura, a linguagem não somente perpassa as ações, mas as constitui: emerge a partir das negociações e das interações construídas entre os sujeitos, da ação responsiva que permeia as relações dialógicas com o texto, com os leitores presentes, com o contexto e consigo mesmo. Assim, temos a leitura como gesto, como ação concreta da linguagem, em que as práticas de leitura literária, que acontecem em contextos escolares, apresentam-se demarcadas por uma ação discursiva em potencial, a qual requer uma atenção cuidadosa.



ENTRE AS NOÇÕES DE PRÁTICAS E MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

Quando falamos sobre as práticas de leitura e de mediação de leitura literária, estamos falando da mesma coisa? Embora, em algumas situações, essas expressões sejam usadas como sinônimas ou em proximidade significativa no mesmo contexto discursivo, elas representam ações distintas. Cabe explorarmos a noção desses conceitos separadamente para, em seguida, apresentarmos os pontos de convergência entre eles.

Destacamos a etimologia da palavra *prática*, *praktikós*, de origem grega, ligada ao verbo *prassein*, que significa fazer, agir. A concepção de prática pode seguir por duas vias: uma pragmática e outra teórica. A primeira traz a ideia de ação propriamente dita, de aplicação e de execução de algo. Essa ação percorre uma via externa, pois tem uma dimensão física concreta, situada no tempo e no espaço, por envolver uma ação a partir de materiais concretos. A outra trata da elaboração de ideias, de planejamentos, de ponderações e de verificação de possibilidades, com a elaboração de estratégias e a aplicação de conhecimentos teóricos. Trata-se de uma ação mental, que ocorre em um plano interno, no qual se acionam processos cognitivos — atenção, memória, percepção e relação de sentidos — ativando linguagem e pensamento em movimentos intensos, mas não visíveis.

As práticas de leitura constituem-se pelas duas vias, tanto a externa quanto a interna. A primeira retrata uma ação concreta entre o leitor e o texto, que acontece em um determinado lugar e tempo específicos, concretizada por materiais de leitura, com gestos reais e sensíveis que utilizam os sentidos — olhar, ouvir, falar, manusear, sentir — para sua efetivação. A dimensão interna é ativada pela via externa, acionando todo o potencial cognitivo, afetivo, argumentativo e reflexivo.

As discussões sobre as práticas de leitura chegam ao Brasil por volta de 1980, a partir das discussões acadêmicas sobre “práticas de letramento”, das quais as ações relacionadas à leitura seriam uma das possibilidades. O conceito de letramento foi difundido a partir de então, suprimindo uma lacuna discursiva na nomeação das práticas sociais de escrita, visto que “significa uma prática discursiva de determinado grupo social, relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever” (Kleiman, 1985, p. 18).

Em relação ao conceito de letramento, muitos estudos foram dedicados a trazer uma definição mais precisa do termo (Soares, 1988, 2004). Dada sua natureza social, a expressão letramento passou a ser utilizada de forma composta: práticas de letramento e eventos de letramento (Street; Castanheira, 2014). Os eventos de letramento possuem um caráter concreto e designam uma situação em que a “escrita é parte estruturante da interação, seja diretamente, na forma de texto escrito, seja indiretamente, por influenciar a fala”. Já “uma prática de letramento tem natureza abstrata e pode ser compreendida sempre a partir de um evento de letramento” (Batista, 2014, p. 257-256).

Em 1990, estudos de pesquisadores franceses da sociologia, balizados pela abordagem da História Cultural, buscaram, por meio da historiografia, demarcar um campo de estudos referente à história do livro, da leitura e de suas práticas. Amparado por essa perspectiva, Chartier (1990, 1996) apresenta os conceitos de representações e práticas, definindo “práticas de leitura” como modos de ler e de interagir com o impresso, registrando tanto as ações realizadas pela leitura quanto as ações do corpo leitor.



Chartier (1990) defende a concepção de leitura como prática social, na qual os sujeitos interagem socialmente com os modos de ler e constroem relações com o texto, especialmente com o livro, demarcando, na materialidade da obra, uma ação concreta de leitura. Os modos de relação construídos com os livros são ações compartilhadas social e culturalmente, que se alteram e se redefinem ao longo das gerações.

Em relação ao contexto escolar, Batista (2014) explica que a expressão “práticas de leitura” segue uma tradição escolar e pode designar duas ações: aquelas que acontecem a partir de situações reais de leitura e outras que incidem por meio da busca de apreensão e negociação de significados. Tal perspectiva corrobora a vertente que propomos para as práticas de leitura, delineada em um percurso de duas vias: a externa, que demarca uma relação real, concreta e visível da ação leitora, e a interna, que abarca os processos intrapsíquicos.

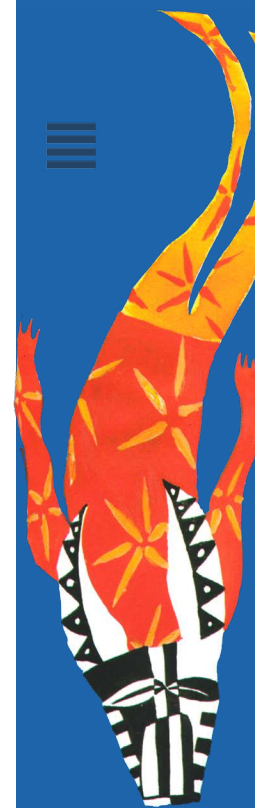
As práticas de leitura nas instituições escolares abrangem toda a Educação Básica, mas, para este estudo, restringimo-nos àquelas desenvolvidas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais situações de leitura acontecem tanto na sala de aula ou sala de referência — planejadas e conduzidas pela professora — quanto na sala de leitura e/ou biblioteca escolar, organizadas por um profissional da educação (professor ou bibliotecário).

Algumas práticas de leitura são gerenciadas ou estimuladas pela escola ou pela professora, mas acontecem fora do espaço escolar. Geralmente compõem projetos como “Maleta de leitura”, “Maleta viajante”, “Livro viajante”, “Sacola viajante” ou “Sacola literária”, entre outras nomeações, que se tornaram práticas recorrentes em âmbito nacional. A atividade consiste em levar a “sacola” com livros para casa, revezando entre os alunos semanalmente. No retorno, geralmente há uma socialização da atividade realizada; na maioria das propostas seguem fichas de preenchimento sobre os dados do livro, registros em forma de desenhos ou impressões sobre a leitura da obra. Trata-se de uma situação de leitura que visa estimular o hábito de ler e ampliar as relações afetivas entre crianças, livro e família.

No contexto da sala de aula, temos duas situações de práticas de leitura: uma direcionada e outra espontânea ou independente. A direcionada trata-se de uma atividade pensada, organizada e realizada pela professora, conduzida pela leitura em voz alta, geralmente por um leitor mais experiente. Essa atividade pode acontecer em duas modalidades: realizada apenas pela professora ou por um leitor mais experiente; ou de forma coletiva, quando a leitura é realizada em conjunto, em voz alta, com todas as crianças ao mesmo tempo. Há ainda a leitura expressiva, que pode ser realizada em duplas ou em pequenos grupos.

A prática espontânea acontece de forma individualizada ou independente. Pode ocorrer em diferentes lugares, como a sala de leitura ou biblioteca escolar, a própria sala de aula, nas carteiras ou em espaços como o “cantinho de leitura”. Embora o tempo dessa leitura seja proposto ou determinado pela professora, a atividade acontece de maneira individualizada. A criança pode escolher o livro que deseja ler e o modo como irá realizar: ler as imagens, ler parcialmente o texto, ler várias obras ou reler a mesma, apenas folhear as páginas do livro, ler junto com um colega ou para ele. Trata-se, portanto, de uma ação singular desse leitor.

Em relação às práticas de leitura direcionadas pela professora, destacamos três pontos de reflexão: *quando, como e para que* acontecem. No primeiro aspecto — o *quando* — observamos que alguns



momentos de leitura aparecem de forma recorrente na rotina escolar, como a leitura de textos na abertura da aula, muitas vezes como leitura deleite, com poemas, narrativas curtas ou, em alguns casos, leituras sequenciadas. Também ocorre a leitura de um livro como momento de descanso ou relaxamento, geralmente após o intervalo, depois da educação física ou pouco antes da finalização da aula. Em algumas escolas, esse momento literário acontece em “aulas de biblioteca”, em um determinado dia da semana e com um tempo estabelecido, que varia entre 40 e 60 minutos por turma.

Sobre *como* acontecem as leituras, destacam-se formas de organização das crianças em círculos no chão, geralmente em um espaço à frente da sala, ou agrupadas sem formação de círculo, sentadas em fileiras nas carteiras. A professora, por sua vez, ora está sentada no chão, na mesma posição que as crianças, ora está sentada em sua carteira.

Acerca do *para que ler*, temos percebido nos registros das falas das professoras uma intenção bem definida: cumprir os objetivos de um projeto de leitura. A leitura literária aparece delimitada por um projeto institucional, que já estabelece uma temática e uma proposta de produto final a serem desenvolvidos pelas professoras, cabendo a elas a escolha das obras e das atividades a serem realizadas (Oliveira, 2019; Karpinsk, 2025; Rodrigues, 2026).

As pesquisas desenvolvidas em nosso grupo de estudos identificaram algumas problemáticas em relação às práticas de leitura, como o tempo de realização, que remete tanto à frequência com que ocorrem quanto à duração da própria leitura em sala de aula; o acervo disponível; e o modo como a leitura é conduzida (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026; Rodrigues, 2005).

A frequência de realização da leitura aparece reduzida, geralmente uma vez por semana ou, por vezes, limitada apenas às “aulas de biblioteca”, quando oferecidas pelas escolas. O tempo de realização, na maioria dos casos, é comprimido, interrompido ou substituído por outras atividades (Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Em relação ao acervo disponível, as professoras reclamam da escassez de livros de literatura infantil nas escolas. Há também a menção de um acervo ao qual nem sempre é possível o acesso das professoras nem das crianças. Por vezes, muitas acabam recorrendo ao acervo pessoal de livros. Em vários casos, observa-se a presença de coletâneas de livros consideradas de qualidade literária inferior (Costa, 2025; Carvalho, 2026; Rodrigues, 2005).

Outra problemática refere-se ao modo como se lê para as crianças. Essa ação aparece limitada a reflexões dialógicas: a leitura da obra ocorre sem avançar para uma conversa mais aprofundada sobre o texto, explorando o enredo narrativo ou refletindo sobre impressões, percepções ou discordâncias sobre o que foi lido (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Nesse contexto de ação direcionada, a atuação do professor como mediador da leitura literária é determinante. Mediar está relacionado a uma prática, a uma ação específica marcada por intencionalidade, por um fazer, por um ato de ler, ou por uma “atividade ou elemento que promova a construção de um propósito de leitura e/ou estabeleça as condições de apropriação para seu desenvolvimento, a fim de tornar o texto interessante para o leitor” (Novais, 2023, p. 54).

Dessa forma, a mediação literária se mostra “uma espécie de agenciamento, correlacionando textos, propósitos de leitura, gostos e práticas culturais diversas”; por isso, ela não acontece de forma



natural, mas culturalmente mediada, e “pode ocorrer de maneira tácita, pela convivência em comunidades de prática, comunidades interpretativas e de leitores, ou ser intencionalmente promovida, como no caso da escolar” (Novais, 2023, p. 59).

A mediação literária no contexto escolar requer um olhar diferenciado, pois a intencionalidade pedagógica é regida pelas ações docentes. Porém, “o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro”, como esclarece Cardoso (2014, p. 211), já que envolve diferentes aspectos a serem considerados nessa relação entre leitor e livro, como estabelecer critérios para a seleção da obra, definir a intencionalidade de cada leitura e os modos de intervenção a partir do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão proposta partiu da concepção de leitura como um gesto, como uma prática, apresentada em um percurso de duas vias: a dimensão externa, que demarca uma relação real, concreta e visível da ação leitora, e a dimensão interna, que abarca os processos intrapsíquicos. Com base nesta proposição e nos resultados das pesquisas realizadas no Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita, foi possível identificar e caracterizar as práticas de leitura que acontecem no contexto escolar.

No contexto da sala de aula, identificamos duas situações de práticas de leitura, que denominamos de: direcionadas, que são aquelas realizadas pela professora ou pelo profissional da biblioteca/sala de leitura; e outras espontâneas ou independentes, que ocorrem em momentos em que as crianças têm acesso livre ao acervo disponível, em sala de aula e/ou da biblioteca/sala de leitura, podendo escolher, manusear, ler e interagir com os materiais de forma mais livre. A partir das situações observadas, pudemos caracterizar as práticas de leitura quanto ao *quando*, *como* e *para que* acontecem.

Entre os aspectos que envolvem a frequência de realização, o modo como se organizam e a finalidade das atividades leitura, destaca-se o papel da mediação docente. Naquelas que acontecem de forma direcionada, a qualidade da leitura literária compartilhada não depende apenas do acervo ou do espaço físico, mas sobretudo da mediação das relações dialógicas com e sobre o texto. Assim, as práticas de leitura literária em sala de aula, para promover leitores, devem ser compreendidas como uma prática cultural, em que se põe em ação a própria linguagem. Trata-se de um momento de encontro entre leitor, texto e autor, em que o texto literário se torna ponto de partida para múltiplas vozes, experiências e reflexões, fortalecendo tanto a formação leitora quanto a construção de sentidos coletivos.

Nesse viés, destacamos a leitura literária como uma prática de linguagem, que precisa ser compreendida de forma mais aprofundada por aqueles que gerenciam ou estimulam essa atividade nas escolas. Contudo, o trabalho com a leitura literária requer uma visão ampla, sendo necessário perceber que a finalidade de ler ultrapassa a dimensão de decodificação de palavras ou de aprendizado curricular, pois, nas relações de sentidos produzidas, abrem-se múltiplas possibilidades para que os leitores se aventurem em um universo cultural, desbravem mundos e realidades ainda desconhecidas, compartilhem ideias e sentimentos, e reconheçam a si mesmos e ao outro no entrelaçamento da linguagem.

Por tudo isso, ler envolve uma prática formativa de leitores. As situações de mediação configuram e ampliam o potencial formativo, no que diz respeito ao *quando*, *como* e *para que* se realizam tais



práticas. Os gestos pensados, planejados e realizados, por vezes de forma sutil, carregam a intensidade da ação, ao valorizar e estimular a leitura — talvez para “não esquecer-se do humano”, ou “para que o humano não negue ao humano”, ou “para não esquecermos que estamos vivos”, ou ainda, como descrito na epígrafe, para “ressuscitar os vivos” (Skliar, 2014, p. 67).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação** verbal. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Práticas de leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 257-256.

BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CARVALHO, Andreia Borges de Oliveira. **Percepção docente acerca das práticas de leitura literária na educação infantil**. 2026. 254 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, Leituras. In: CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990. 121-139.

CHARTIER, Roger (Org). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSTA, Larissa de Carvalho. **Práticas de leitura literária e mediação docente na educação infantil**. 2025. 95 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

FRANCISCO, Edmilson; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; FERREIRA, Helena Maria. Uma proposta de análise discursiva fundamentada nos pressupostos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, p. 129–154, 2020. DOI: 10.33871/22386084.2020.9.18.129-154. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/6629> Acesso em: 4 mar. 2026.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas da década de 1980**. Lavras: Editora Ufla, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/33723130-f850-4d-52-89d8-f4ccd2cd5439> Acesso em: 4 mar. 2026.

KARPINSKI, Nathália Andrade. **Projeto institucional de leitura na educação infantil: da idealização à efetivação das práticas literárias**. 2025. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2026.

KLEIMAN, Angela. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.



NASCIMENTO, Claudia Roquini. **A intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura e a contação de histórias na educação infantil.** 2021. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

NOVAIS, Carlos. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. In: BELMIRO, Célia Abicalil; MARTINS, Aracy. **Mediações de Leitura Literária.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

OLIVEIRA, Rita Cássia de. **“Lavras Lê”:** um estudo das ações e dos resultados dos projetos de leitura desenvolvidos na rede municipal de educação de Lavras, MG, em 2017. 2019. 114 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

RODRIGUES, Rute dos Santos. **Percurso da mediação literária docente:** um olhar para um curso de formação. 2026. 206 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem.** Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

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

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 25, 2004b.

STREET, Brian V. Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (orgs.). **Cultura Escrita e Letramento,** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

A EXPERIÊNCIA COM A POESIA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA

Marivaldo Omena Batista

(UNESP/FCT)

ENTRE O CAMINHO E O ÊXTASE: UM ENSAIO SOBRE O ENCONTRO POÉTICO

Estimo bastante as releituras. Cada retorno a um texto, literário ou não, abre a possibilidade de novas descobertas, de percursos inesperados e de outras formas de percepção. Rer é, de certo modo, retirar dos olhos o véu que o tempo, silenciosamente, costurou: aquilo que antes parecia opaco se torna novamente visível, ou ressignificado, e o texto revela camadas que permaneciam adormecidas. Foi movido por esse impulso que recentemente retornei à leitura de *Três poemas sobre o êxtase*, de Leo Spitzer (2003). A maneira como o estudioso aborda o êxtase é particularmente interessante, uma vez que ele o examina a partir da própria linguagem poética, do modo como o poema se apropria dessa experiência e a converte em percepções. O êxtase, assim, não é apenas um tema: ele se manifesta na tessitura do discurso poético, nas imagens, nos ritmos e nas potencialidades estéticas que estruturam o texto.

Ao comentar o poema “O Êxtase”, de John Donne, Leo Spitzer (2003) descreve, a título de exemplo, dois amantes reclinados sobre a relva, à beira de um rio. Nesse cenário de quietude, eles experimentam uma união de natureza quase mística: uma fusão de almas que suspende, por um instante, as distrações do corpo. Nesse momento de suspensão, a linguagem poética torna visível aquilo que, de outro modo, permaneceria indizível. À vista disso, essa leitura permite compreender o êxtase como encontro e dissolução, tal movimento que também pode definir a própria poesia. A poesia, assim como o êxtase, é um lugar de fusões: entre linguagem e experiência, entre sujeito e mundo, entre múltiplas dimensões da vida humana. É nesse território que podemos, ao mesmo tempo, isolar e revelar sentimentos, compreender nossas complexidades e perceber as delícias e, também, os horrores do mundo. Como lembra Antonio Candido (1995), a literatura humaniza: amplia nosso olhar e renova nossas percepções.

Octavio Paz (2012) aprofunda essa ideia ao afirmar que a poesia é um exercício espiritual, um método de libertação interior. A poesia revela este mundo e cria outro. Esse “exercício espiritual” pode ser compreendido também como uma forma de êxtase: uma suspensão do real cotidiano que nos permite ver, sentir e compreender o mundo sob outra luz. Dentro desse contexto, a poesia não se limita a representar o visível: ela o reinventa. O poema torna-se, assim, o espaço em que o êxtase acontece, não como fuga da realidade, mas como ampliação da consciência poética. Nelly Novaes Coelho (1981), por exemplo, denomina esse movimento de “olhar inaugural”: um olhar capaz de descobrir, no que já foi visto, um aspecto novo.



Mediação Literária:
Literatura juvenil e jovens
leitores





Ver o mesmo como se fosse pela primeira vez... No entanto, para que essa visão se torne uma experiência partilhável, é preciso um corpo: o corpo do poema. A estrutura, nesse sentido, não limita; ela sustenta o êxtase. É nela que o instante de revelação ganha forma e duração. Assim, a linguagem torna-se o corpo da experiência, pois conserva, ainda que por um instante, o olhar inaugural lançado sobre o mundo. Tomemos um exemplo: o pôr do sol, experiência já vivida por quase todos nós em algum momento da vida, pode ser ressignificado, ou mesmo reinventado pela poesia. O poema "Noite", do poeta José Paes de Lira, é um dos muitos casos desse olhar inaugural sobre as coisas. Observemos:

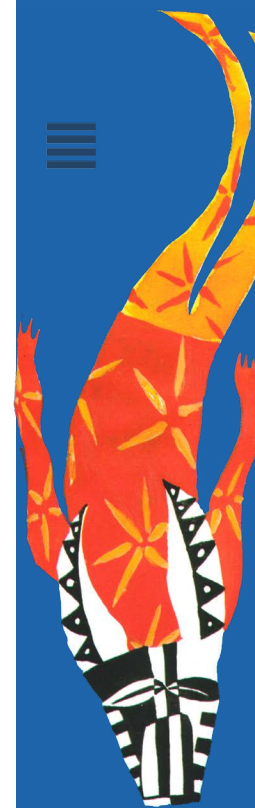
Quando o dia cai vencido,
cansado, fraco, doente,
bem prá lá da luz da serra.
A noite espelha o vestido,
beija a tristeza da gente
e cobre um lado da Terra.
Quando a tarde cai calada
e o dia despenca mudo,
a noite estende o lençol.
Um peito de mãe cansada
muito maior do que tudo,
muito mais quente que o sol.
Noite do riso tristonho,
noite que tanto me encanta,
rainha e mãe da poesia.
Dona da verve do sonho,
muito mais pura que a santa,
muito mais clara que o dia.
Noite que leva os poetas pra dormir junto com ela.
Zé da Luz foi ver Catulo, Florbela, Rita Medeiro,
Noel Rosa teve pressa, Angel Augusto foi ligeiro,
No peito da noite preta Cancão se sente tão bem,
Pinto Velho não queria, pelejou mas foi também.
E o tocadô de pandeiro, da Serra da Catingueira,
Ascenso, Rogaciano, Camões, Manoel Bandeira
E Lôro, do Pajeú, trocando as letras da lua,
tira o L, bota o R, a lua ilumina a rua.
Tira o R, bota um N, toda santa, toda nua.
Tira um N, bota um S,
Lourival até parece
pensar que a lua é só sua.
Noite, tão querendo te matar,
já dá pra ver o sangue nas brechas do teu vestido,
um sangue vermelho aurora.
Ah não noite. É o sol do novo dia.
Os portadores da insônia e da solidão
já podem dormir em paz.
E eu Manoel Filó, o que é que eu faço?

Esse poema, que nasce inicialmente como resposta a uma prosa de Manuel Filó, poeta pernambucano, apresenta uma imagem belíssima do pôr do sol, uma imagem que se afasta de um olhar já



Mediação Literária:
Literatura juvenil e jovens
leitores





automatizado para instaurar um olhar inaugural. Como lemos nos versos: “Quando o dia cai vencido,/ cansado, fraco, doente,/ bem prá lá da luz da serra”. Aqui, o dia surge profundamente humanizado: arrasta-se fraco, quase capengando em direção ao seu fim, para que a noite possa emergir. O poema prossegue: “Quando a tarde cai calada/ e o dia despenca mudo [...]”. Nesse movimento, o dia deixa de ser apenas um fenômeno e adquire uma dimensão humana. Já não é uma entidade distante ou divina, mas algo que nasce, cresce e morre. Um dia que, em sua queda silenciosa, pode também espelhar a nossa própria finitude. Esse é o olhar inaugural sobre as coisas que o poema nos possibilita.

Ainda sobre o poema, Octavio Paz (2012) o descreve como um caracol, no qual ressoa a música do mundo – voz do povo e do solitário, ao mesmo tempo pura e impura, sagrada e maldita. Para ele, o poema é criação, poesia erguida. É nesse corpo sonoro e imagético que o mundo se recria. Desse modo, o poema torna-se um espaço de encontro entre o singular e o universal, entre o íntimo e o coletivo. É por esse caminho que me recordo da sensação de assombro que sempre me acompanha quando penso no poema “Gesso”, de Manuel Bandeira. Nele, a partir do momento em que o eu poético ressignifica a “estatuazinha de gesso”, expõe-se, de forma delicada e profunda, a própria fragilidade da vida humana. Vejamos:

Esta minha estatuazinha de gesso, quando nova
— O gesso muito branco, as linhas muito puras —
Mal sugeria imagem de vida
(Embora a figura chorasse).
Há muitos anos tenho-a comigo.
O tempo envelheceu-a, carcomeu-a, manchou-a de pátina amarelo-suja.
Os meus olhos, de tanto a olharem,
Impregnaram-na da minha humanidade irônica de tísico.
Um dia mão estúpida
Inadvertidamente a derrubou e partiu.
Então ajoelhei com raiva, recolhi aqueles tristes fragmentos, recompus a figurinha que chorava.
E o tempo sobre as feridas escureceu ainda mais o sujo mordente da pátina...
Hoje este gessozinho comercial
É tocante e vive, e me fez agora refletir
Que só é verdadeiramente vivo o que já sofreu.

A leitura desse poema tende sempre a renovar minhas percepções sobre a vida. Ao me deparar, por exemplo, com os versos “Então ajoelhei com raiva, recolhi aqueles tristes fragmentos, recompus a figurinha que chorava”, percebo neles movimentos profundamente humanos, quase instintos de sobrevivência, que apontam para a capacidade de ressignificar as dores da existência. Como sugere o próprio poema: “Que só é verdadeiramente vivo o que já sofreu”. Sendo assim, o êxtase da leitura nasce justamente nesse ponto: quando leitor e poema se (con)fundem e passam a partilhar a mesma vibração. Nesse gesto, a poesia se revela como uma força que renova nossa humanidade. Ela faz com que cada leitor se reconheça nas múltiplas vozes, nos silêncios e nas máscaras da linguagem.

Tendo em vista o que foi discutido, encerro este primeiro momento da fala com uma ressalva e um questionamento. As reflexões que apresentamos sobre a poesia partiram, sobretudo, da perspectiva de um leitor proficiente, e não de um leitor em formação. Pensando, então, nesse leitor em



formação, especialmente aquele que encontramos na sala de aula, proponho a seguinte pergunta: será que nossos estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio têm vivenciado a poesia, em sala de aula, como uma experiência verdadeiramente transformadora e reveladora? Uma experiência capaz de fazê-los reconhecer-se na leitura, ampliando o olhar sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo?

A partir dessa pergunta, convido, então, a discutir caminhos que podem contribuir para uma experiência não somente prazerosa, mas também transformadora com a poesia na sala de aula.

POSSÍVEIS CAMINHOS PARA O ENSINO DE POESIA NA SALA DE AULA: AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA, DE GIROTTTO E SOUZA (2010)

Pesquisas como as de Souza (2000) e de Alves (2007) indicam que a poesia ainda é um dos gêneros menos vivenciados na escola, tanto nos planejamentos pedagógicos do professor quanto nos materiais didáticos. O próprio Hélder Pinheiro (2008) ressalta que, antes de qualquer tipo de planejamento, é fundamental que o professor seja, ele mesmo, um leitor, sobretudo de poesia. Afinal, o repertório de leitura, a experiência com as linguagens e a admiração por quem escreve poesia funcionam como uma espécie de pulsão, de calor, de alimento que pode inflamar, contagiar. Desse modo, um dos grandes desafios, talvez, resida na própria formação do professor como leitor de poesia. A experiência pessoal com o gênero poético pode criar condições para que o texto poético seja vivenciado na sala de aula não apenas como conteúdo didático; e, sim, como experiência estética e humana, capaz de mobilizar sensibilidades e ampliar formas de perceber o mundo.

Ao afirma-se como leitor de poesia, o docente pode, através do gosto pela leitura, despertar paixões, interesses e curiosidades. Nesse sentido, Vincent Jouve (2002) diz que o encanto da leitura não está somente na interpretação racional, mas também na dimensão afetiva: nas emoções e simpatias que a leitura desperta e proporciona. Assim, quando o professor compartilha seus próprios afetos e admirações na sala de aula, ele inaugura uma relação viva, orgânica e sensível com o gênero poético.

A partir desse viés, a poesia deixa de ser apenas um conteúdo didático, constituindo-se como experiência: espaço de descoberta, de partilha e de transformação. Nesse sentido, aproximar-se da poesia não significa apenas analisá-la ou explicá-la, mas vivê-la como forma de sensibilidade e de conhecimento humano. Revelar-se como leitor, portanto, é também um gesto político, pedagógico e profundamente humano, já que, ao assumir-se como alguém que lê e se afeta pela literatura, o professor se coloca na disposição de ampliar o horizonte social, sensível e crítico de seus alunos, convidando-os a experimentar outras formas de olhar para si mesmos e para o mundo. É nesse movimento que o professor se torna, de fato, um mediador de encontros: entre texto e leitor, entre linguagem e experiência, entre subjetividade e mundo. A poesia, então, deixa de ser apenas objeto de estudo e passa a atuar como potência formadora.

Em face do exposto, discutimos e articulamos duas possíveis problemáticas relacionadas à ausência da poesia na sala de aula: a formação leitora do docente e o pouco espaço destinado ao texto poético no planejamento pedagógico. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre possíveis caminhos para o ensino de poesia. Para isso, volto o olhar para a prática pedagógica, especialmente para as formas de mediação do poema, isto é, para os modos de possibilitar que o estudante assu-



ma uma voz ativa no processo de leitura, participando da construção de sentidos. Nesse horizonte, Girotto e Souza (2010) lembram que as estratégias de leitura auxiliam o professor a lidar com os desafios desse processo, uma vez que permitem antecipar possíveis obstáculos, ajustar objetivos e favorecer o diálogo entre leitor e texto.

Tal postura metodológica do professor aproxima-se do modelo de ensino recíproco, discutido por Isabel Solé (1998), no qual o professor realiza a mediação enquanto os alunos compartilham e constroem significados de leitura de maneira coletiva. Nesse modelo, o professor acompanha, orienta e, progressivamente, abre espaço para que estudantes conduzam o processo de leitura com maior autonomia. Desse modo, o professor não é apenas aquele que ensina; ele cria condições para o diálogo, para a escuta e para a ampliação da compreensão. A sala de aula transforma-se, então, em um espaço de interação, no qual a leitura se constrói de forma colaborativa, permitindo que diferentes perspectivas e experiências de leitura se encontrem.

Com base nesses princípios, apresento, a seguir, uma proposta de práticas de leitura de poesia fundamentada em três categorias das estratégias de compreensão leitora: conhecimento prévio, inferência e conexões (entre texto e texto, texto e leitor, texto e mundo) As sugestões que apresento resultam de experiências de leitura da poesia de Alice Ruiz realizadas em sala de aula, também fundamentadas nas estratégias de leitura (Girotto e Souza, 2010). Tais experiências foram desenvolvidas durante meu doutorado⁴ no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da professora doutora Renata Junqueira de Souza.

PRÁTICAS: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA PARA O ENSINO DE POESIA

A experiência foi realizada na Escola Municipal José Sérgio Veras, localizada no município de Sertânia, no estado de Pernambuco, em 2022. A instituição atendia na época 536 estudantes, distribuídos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, contando com doze salas de aula, biblioteca e quadra poliesportiva. O público participante da experiência foi uma turma do 2º ano do ensino médio, composta por 23 adolescentes, dos quais 19 apresentavam frequência regular. As aulas foram conduzidas pelo professor-pesquisador, que esteve à frente de todo o percurso. No entanto, a gestora da escola e a professora titular de Língua Portuguesa acompanharam, em alguns momentos, as mediações realizadas em sala. Ambas se mostraram receptivas às propostas apresentadas aos estudantes.

Nesse recorte, o objetivo central da proposta foi possibilitar aos estudantes uma experiência de leitura com a poesia de Alice Ruiz, fundamentada nas estratégias de compreensão leitora (Girotto e Souza, 2010). Tais estratégias favoreceram a construção de sentidos na leitura por meio da ativação do conhecimento prévio, da formulação de inferências e do estabelecimento de conexões entre texto e texto, texto e leitor e texto e mundo.

Entre os poemas experienciados em sala de aula, estavam “vontade de ficar sozinha” e “sou uma moça polida”, ambos de Alice Ruiz (2009):

4 A tese tem como título “Um pacto silencioso com o corpo e com a sexualidade: a poesia de Alice Ruiz na sala de aula”. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/29998/1/MarivaldoOmenaBatista_Tese.pdf

Vontade de ficar sozinha
 só pra saber
 se você ia
 ou vinha
 quando deixou
 esse bagaço
 no meu peito
 pedaço estreito
 defeito na mercadoria do jeito
 que você queria

sou uma moça polida
 levando
 uma vida lascada
 cada instante
 pinta um grilo
 por cima
 da minha sacada

A leitura desses textos foi mediada por recursos didáticos que buscavam ampliar a participação dos estudantes e propiciar uma postura ativa diante do poema. Um desses recursos foi o “mosaico poético”, estratégia que consiste em fragmentar o poema em partes organizadas sequencialmente, permitindo que cada estudante interaja com um fragmento do texto. A dinâmica iniciava com a leitura em voz alta do primeiro verso, seguida da abertura de uma “carta-comando” que orientava a participação do leitor. A partir desse momento, os estudantes compartilhavam suas primeiras impressões sobre o verso lido, levantavam hipóteses e formulavam inferências acerca do desenvolvimento do poema. Em seguida, o participante convidava outro colega para dar continuidade à leitura.

Durante essa atividade, os estudantes passaram a interpretar o poema a partir de suas próprias experiências. Em uma das interações registradas, um aluno sugeriu que o texto narrava a história de uma mulher que desejava ficar sozinha após frustrações amorosas. Outros estudantes levantaram hipóteses sobre as possíveis razões desse sentimento, antecipando acontecimentos do poema antes mesmo de lerem os versos seguintes. Em determinado momento da discussão, uma aluna relacionou o tema do poema a uma canção contemporânea, “You Broke Me First”, interpretada pela cantora Tate McRae, estabelecendo uma conexão entre o texto literário e outras manifestações culturais. Essa associação evidenciou como os estudantes mobilizam repertórios pessoais para compreender o poema.

Outra experiência desenvolvida em sala de aula foi a prancheta poética, vivenciada na leitura do poema “sou uma moça polida”, de Alice Ruiz (2009). Nesse caso, as palavras e expressões do poema foram organizadas em cartões fixados a uma prancheta com velcro. Após a leitura inicial do texto, cada estudante retirava uma expressão do poema e a substituíria por outra, escrita em um post-it, de acordo com seu repertório sociolinguístico. Em seguida, o novo termo era incorporado ao poema e o texto era novamente lido em voz alta. Essa dinâmica permitia a manipulação direta da palavra poética e estimulava a participação criativa dos alunos, possibilitando uma espécie de coautoria na leitura.

As discussões que surgiam dessa atividade revelaram leituras diversas sobre as expressões do poema. Os estudantes, por exemplo, debateram o significado de “moça polida”, relacionando a expressão a ideias de educação, disciplina e expectativas sociais impostas às mulheres. A partir dessa interpretação, discutiram também o sentido de “vida lascada”, associando-o a experiências de dificuldades e frustrações. Em determinado momento da atividade, uma estudante relacionou essas ideias às desigualdades de gênero, sugerindo que o machismo poderia ser um fator responsável pela vida difícil da “moça” do poema. Esse tipo de reflexão demonstra como a leitura literária pode favorecer debates sociais e culturais relevantes dentro da sala de aula.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, as atividades evidenciaram que as estratégias de compreensão leitora de Giroto e Souza (2010) são fundamentais para a experiência com poesia no contexto escolar. Ao ativarem conhecimentos prévios, inferências e conexões com outros textos e experiências, os estudantes passam a compreender o poema de forma mais profunda e participativa. Além disso, o contato direto com a linguagem poética e a possibilidade de manipular palavras e sentidos favorecem uma vivência com leitura de poesia, permitindo a formação leitora na sala de aula.

Nesse processo, o prazer de atribuir significados, de dialogar com o texto e de se reconhecer nas experiências humanas contidas na linguagem poética pode contribuir para um encantamento com a leitura, ou, nas palavras de Leo Spitzer (2003), um momento de êxtase diante do poema.





A CONSTRUÇÃO DE PADRÕES DE BELEZA DURANTE A INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DE A VIAGEM DO PEREGRINO DA ALVORADA DE C.S. LEWIS

Riquellen Silva Pereira,

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Naiara Sales Araújo Santos

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os padrões estéticos têm exercido um papel significativo na organização das relações sociais, influenciando comportamentos, identidades e percepções individuais, sobretudo no que diz respeito às mulheres. Esses padrões, socialmente construídos e amplamente difundidos por meio de mecanismos culturais e midiáticos, operam como instrumentos de controle simbólico, moldando expectativas e hierarquias baseadas na aparência física. Na literatura infantojuvenil, tais questões também se fazem presentes, ainda que de maneira sutil, contribuindo para a formação do imaginário de crianças e adolescentes.

Nesse contexto, a obra *A Viagem do Peregrino da Alvorada*, de C. S. Lewis, apresenta elementos que possibilitam uma reflexão crítica acerca da influência dos ideais de beleza na construção da identidade feminina. A relação entre as personagens Lúcia e Susana mostram como padrões estéticos podem gerar sentimentos de vaidade, insegurança, inveja e competição, mesmo em narrativas destinadas ao público infantil. Dessa forma, este trabalho propõe analisar como tais padrões se manifestam na obra, especialmente no capítulo “O livro mágico”, estabelecendo um diálogo com as reflexões apresentadas por Naomi Wolf em *O Mito da Beleza* (1991), a fim de compreender os impactos desses ideais desde a infância e adolescência.

A INFLUÊNCIA DE PADRÕES ESTÉTICOS DESDE A INFÂNCIA

A infância e adolescência compreendem o momento de principal aprendizagem da criança em relação ao meio em que está inserida. Sendo assim, segundo Bick et al. (2013), novos comportamentos não são apenas aprendidos por meio da modelação, ou seja, da experiência direta, mas também pela observação de outras pessoas realizando determinadas ações. Dessarte, as crianças e adolescentes se tornam fruto de ações já existentes no corpo social, reproduzindo esses hábitos.

Ao longo da história, a busca pelo ideal de beleza tem sido uma constante, moldada de acordo com os valores e percepções de cada época. Com o passar dos séculos, o conceito de beleza sofreu diversas transformações, refletindo as mudanças culturais e sociais de cada período. Nos tempos modernos, impulsionada pelos avanços tecnológicos, essa busca se intensificou ainda mais, já que os procedimentos estéticos se tornaram progressivamente mais acessíveis e difundidos, ampliando as possibilidades de adequação aos padrões vigentes (Vaz et al., 2022 apud Almeida; Vilela, 2025, p.4)



Mediação Literária:

Literatura juvenil e jovens

leitores





Segundo os autores, esses parâmetros de beleza compreendem um conjunto de fatores relacionados ao período e à sociedade vigente, sendo a busca pelo belo algo existente ao longo do tempo. Na obra em análise, é perceptível a influência desses padrões, que são encontrados na figura de Susana, destacando-se como uma personagem que exemplifica como os padrões de beleza se faziam presentes em um contexto distante da mídia digital. Por conseguinte, os jovens da contemporaneidade constituem uma geração marcada pela tecnologia, na qual as mídias digitais exercem influência ampliada na construção e na disseminação desses padrões.

Os padrões estéticos, portanto, configuram-se como instrumentos de sustentação do sistema capitalista, uma vez que influenciam continuamente comportamentos e práticas que incentivam o consumo (Bick et al., 2023). Nesse contexto, a mídia exerce, na contemporaneidade, um papel central ao promover e difundir tais padrões de beleza desde a infância e a adolescência. O trecho apresentado a seguir evidencia de que maneira essa influência se manifesta nessas fases do desenvolvimento.

Se a mídia impõe o padrão de beleza e “bombardeia” através da publicidade, a partir de diferentes marcas, a imagem dos jovens é fortemente explorada por conta da estética. [...] Neste sentido, as pressões coercitivas exercidas sobre seus membros acontecem desde a infância e vai se arrastando ao longo de suas vidas, dominando e manipulando tudo o que interessa e o que é importante, mercadologicamente conceituado. (Contrera; Aiello, 2015, p.66).

A mídia desempenha, na contemporaneidade, um papel fundamental na consolidação e na difusão dos padrões de beleza. De maneira análoga, na obra em análise observa-se a exaltação de um ideal estético alinhado aos valores sociais e ao contexto histórico em que se insere, de modo que tais padrões passam a influenciar a formação de crianças e jovens, que crescem imersos em um determinado panorama social e cultural. De acordo com a autora estadunidense, “Quanto mais numerosos foram os obstáculos legais e materiais vencidos pelas mulheres, mais rígidas, pesadas e cruéis foram as imagens da beleza feminina a nós impostas. (Wolf, 1991, p.25). Wolf discorre acerca de como os padrões estéticos serviram, ao longo do tempo, como um mecanismo de limitação da atuação da mulher na sociedade, de modo que a preocupação feminina passa a restringir-se ao cuidado com a própria aparência e à adequação a esses padrões estéticos.

Só de olhar ao meu redor no ensino médio e na faculdade, eu sabia que os transtornos alimentares eram muito disseminados entre as jovens que, se não fosse por eles, seriam perfeitamente equilibradas; e sabia que a simples pressão social básica para serem magras era um fator importante no desenvolvimento dessas doenças [anorexia e bulimia] (Wolf, 1991, p. 19)

A escrita revela a realidade vivenciada pela autora durante a adolescência, a qual remete ao contexto de muitas mulheres, marcado por uma preocupação com o próprio corpo e a aparência, o que desencadeia um ambiente propício ao desenvolvimento de transtornos alimentares, como os mencionados pela autora. Outrossim, Wolf (1991) corrobora tal constatação ao apresentar dados dos Institutos Nacionais de Saúde (National Institutes of Health – NIH), segundo os quais entre 1% e 2% das mulheres norte-americanas sofrem de anorexia, condição que se manifesta, tipicamente, na adolescência. Essa aflição torna-se ainda mais preocupante diante da crescente relevância das mídias sociais, que se fazem continuamente mais presentes na vida dos jovens.



Almeida e Vilela (2025) afirmam que vivemos em um período em que as pessoas são fortemente influenciadas pelos padrões exercidos pelas mídias sociais. Dessa forma, é de grande importância que os indivíduos entendam de que modo esses mecanismos midiáticos funcionam para que possam fazer bom uso dos mesmos e, assim, manter uma visão inclusiva de beleza e uma relação saudável com esses meios digitais.

Nessa perspectiva, a obra de Lewis (1997) adquire relevância no âmbito da literatura infantojuvenil pela experiência de suas personagens quanto a influência dos padrões estéticos na constituição da subjetividade. Lúcia destaca-se nesse contexto vivenciando o conflito entre o desejo de reconhecimento baseado na aparência e a construção de uma identidade fundada em valores éticos, como coragem, lealdade e empatia. Sua autenticidade, reafirmada ao longo da narrativa, funciona como um contraponto às lógicas de valorização superficial, sugerindo que o verdadeiro mérito da personagem reside na integridade de suas ações e escolhas, e não na adequação a ideais estéticos socialmente impostos, como veremos a seguir.

A VIAGEM DO PEREGRINO DA ALVORADA DE C. S. LEWIS

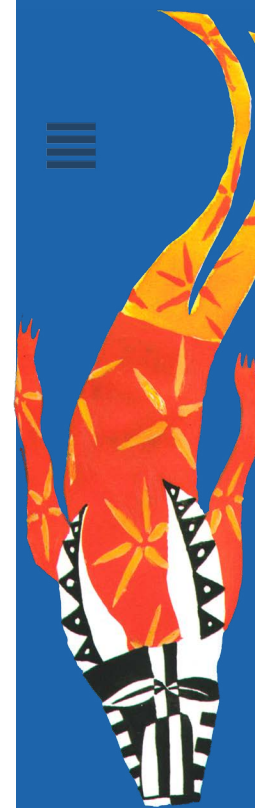
A obra *A Viagem do Peregrino da Alvorada* faz parte da coletânea *As Crônicas de Nárnia*, escritas pelo escritor irlandês C. S. Lewis durante o período entre 1949 a 1952 em Oxford, Inglaterra. O livro em questão foi o terceiro publicado pelo autor e ocupa a quinta posição considerando a ordem cronológica da saga, embarcando em um cenário de fantasia e classificado dentro da literatura como um romance infanto-juvenil.

O enredo acompanha a volta dos irmãos, Lúcia e Edmundo, juntamente com o primo Eustáquio a Nárnia, onde iniciam uma aventura marítima ao encontrar o amigo de outrora, Caspian. O *Peregrino da Alvorada*, nome do navio, torna-se* o ambiente de narrativas episódicas, as quais Caspian busca encontrar os sete lordes perdidos de Nárnia e navegar para o leste a fim de avistar o país de Aslan.

Esta obra apresenta um aporte relevante aos estudos literários infanto-juvenis. Sendo assim, com base na análise sobre a influência dos padrões de beleza na juventude, destaca-se o capítulo 10 intitulado “O livro mágico”, no qual a personagem Lúcia se depara com os embates dessa problemática. O capítulo em questão retrata uma continuidade da aventura que já ocorria no capítulo anterior, em que o navio narniano embarca em uma ilha habitada por criaturas invisíveis. Lúcia, ao conhecer os habitantes, concorda em ajudá-los a quebrar o feitiço que os deixa invisíveis, para tanto, ela encontra o livro mágico responsável por desfazer o feitiço.

Nesse processo, a personagem, ao folhear o livro mágico, se depara com uma página que chama sua atenção, na qual está escrito “Um feitiço infalível para tornar mais bela do que todos os mortais aquela que o pronunciar.” (Lewis, 1997, p.195). Por um momento, esse desejo oculto de Lúcia é colocado em evidência, tendo em vista que a jovem demonstra um interesse curioso em conquistar a beleza prometida pelo feitiço. Neste momento da narrativa, Lúcia observa gravuras no livro mágico, que outrora estavam confusas, mas agora conseguia ver nitidamente imagens em que ela se via gradualmente mais bela até se tornar mais bela que todos os mortais.

Conforme se observa na passagem a seguir: “O número de gravuras que lhe diziam respeito começou a aumentar mais depressa e em maior profusão. Via-se num alto trono, num grande torneio



em Calormânia, e todos os reis do mundo lutando por causa de sua beleza” (Lewis, 1997, p. 196), Lúcia vivencia, ainda que no plano da imaginação, a experiência de possuir um atributo capaz de lhe garantir ampla admiração social. Tal representação evidencia a internalização de valores associados à exaltação da beleza, revelando a suscetibilidade da personagem aos mecanismos de reconhecimento e legitimação social baseados na aparência.

Por conseguinte, a jovem afirma, no trecho adiante, sua ambição em conquistar determinado feito: “— Vou dizer as palavras mágicas. Pouco me importo. Vou dizer! — dizia que não se importava porque sentia que seu procedimento estava errado” (Lewis, 1997, p.197). Lúcia é convencida por essa imagem idealizada, associada à conquista de tamanha beleza e, conseqüentemente, de status social. No entanto, no íntimo, ela cede a um desejo impulsivo, relacionado a um vício pessoal, isto é, a vaidade. Tal situação, contudo, é interrompida quando, ao pronunciar as palavras, a menina se depara com a figura de um leão que rugiu em sua direção. Horrorizada com a imagem, Lúcia rapidamente vira a página, gesto que simboliza o despertar e o afastamento desse desejo.

A VAIDADE E CIÚMES NA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE LÚCIA E SUSANA

Em *A Viagem do Peregrino da Alvorada*, as aventuras presentes na trama não constituem o único foco da atenção de Lúcia. Ao longo da narrativa, Lewis explora as inseguranças da personagem como forma de promover o desenvolvimento de sua maturidade. Essa vulnerabilidade em relação à própria aparência é associada às características físicas de Susana, de modo que, em diversos capítulos da obra, observa-se uma comparação implícita entre as duas irmãs.

Tal percepção manifesta-se já no início do livro, conforme o trecho: “A gente grande achava Susana a mais bonita da família” (Lewis, 1997, p. 7). Nota-se, assim, que a irmã mais velha é apresentada como um referencial de beleza feminina, configurando-se como um modelo que influencia Lúcia em sua busca por se assemelhar a ela. O trecho em destaque reflete as vontades internas de Lúcia, sendo esse desejo uma consequência direta do modo como vê a irmã mais velha, Susana, ressaltando uma vaidade que surge na medida que mantém a irmã como parâmetro de beleza.

A partir do contexto, Lúcia, em sua aventura narniana, encontra no Livro Mágico uma chance de conseguir alcançar um desejo manifestado de maneira implícita durante a narrativa, essa vontade é confirmada no seguinte trecho: “Ela desejava ardentemente experimentar o outro, o que tornava as pessoas mais bonitas que os outros mortais.” (Lewis, 1997, p.197). Dessa maneira, a jovem personagem, movida pela vaidade, demonstra um significativo desejo em reconhecer a si mesma como uma pessoa mais bela que os outros, característica que anteriormente na narrativa foi atrelada a sua irmã mais velha.

Neste momento da narrativa, Lúcia vivencia brevemente a proposta que o feitiço do livro mágico faz a ela, isto é, tornar-se mais bela que todos os mortais. Sendo assim, o fragmento seguinte descreve o que é vivenciado pela menina:

A Susana da gravura parecia exatamente com a Susana verdadeira, apenas menos bonita e com uma expressão menos simpática. Susana invejava o esplendor da beleza de Lúcia, mas isso não interessava o mínimo, pois ninguém se importava agora com Susana. (Lewis, 1997, p.196-197)



Ao experienciar esse desejo, Lúcia o vivencia por meio de uma gravura mágica, na qual observa como seria sua vida caso o encantamento de fato se concretizasse. Nesse contexto, ela reencontra a irmã Susana; no entanto, Lúcia encontra-se diferente, pois passa a experimentar o resultado das palavras mágicas, tornando-se mais bela do que a própria irmã, que, na obra, representa um modelo de beleza. A situação, então, se inverte: a irmã mais velha passa a reconhecer Lúcia como referência estética e, ao compará-la consigo mesma, desenvolve um sentimento de inferioridade em relação à irmã mais nova.

Os estudos de Naomi Wolf (1991), conforme veremos a seguir, apresenta uma abordagem que contribui com a discussão aqui proposta. Para a autora, as mulheres estão imersas em um raciocínio comum, no qual se estabelece uma disputa implícita, em que a posse de um elevado padrão de beleza funciona como um critério de validação social, conferindo vantagem simbólica àquelas que o detêm. De modo equivalente, o contexto literário apresenta a imagem de duas jovens que competem pela atenção por meio da beleza. Ademais, outros atributos são associados a essa concepção de beleza ideal, uma vez que, paralelamente à diminuição da beleza de Susana, a personagem passa a ser descrita como menos simpática, sendo esse busca por um padrão apresentada como uma entrave ao convívio social, especialmente durante a infância e a adolescência, aspecto sugerido de maneira implícita na obra.

A beleza física, nessa perspectiva, assume a função de classificar as personagens dentro de determinado contexto social, uma vez que esse atributo estabelece, de forma implícita, uma hierarquia entre os indivíduos presentes. Assim, aqueles que apresentam um padrão de beleza considerado superior passam a usufruir de privilégios simbólicos. Ademais, tal configuração contribui para a construção de um ambiente marcado por inseguranças, pois, ao sentir-se inferiorizado, o indivíduo tende a internalizar essa percepção e a desenvolver uma autoimagem negativa. Como consequência, emergem sentimentos como inveja e ciúme em relação ao outro, aspecto que pode ser observado na forma como Susana reage ao reencontro com a irmã.

COMO O MITO DA BELEZA DE NAOMI WOLF RESPONDE ESSA QUESTÃO

Escrita pela jornalista estadunidense Naomi Wolf, a obra *O Mito da Beleza* evidencia como o culto à beleza e à juventude atua como um mecanismo de controle social exercido pelo patriarcado. Publicado em 1991, o livro apresenta como subtítulo “como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres”, formulação autoexplicativa que esclarece de que modo essa cultura opressora é construída e convertida em instrumento de restrição da autonomia e da liberdade femininas. Tal perspectiva dialoga com a questão recorrente na obra de C. S. Lewis, uma vez que a irmã mais nova, Lúcia, sofre a influência da figura da irmã mais velha, Susana, especialmente quando se consideram os trechos já analisados que evidenciam a comparação implícita entre ambas no que se refere aos padrões de beleza.

Naomi Wolf descreve o modo como as mulheres passam a enxergar umas às outras e como esse olhar comparativo acaba por instaurar uma relação de competitividade entre elas, na qual a beleza física assume a função de critério de valorização, elegendo quem é considerada superior dentro desse sistema simbólico.

O mito (da beleza) gostaria que todas acreditassem que a mulher desconhecida é inatingível; que ela está sob suspeita antes de abrir a boca por ser A Outra, e a lógica da beleza insiste que as mulheres considerem umas às outras como possíveis adversárias até descobrirem que são amigas. (Wolf, 1991, p.115)



Portanto, a reflexão de Wolf evidencia uma visão segundo a qual a outra mulher deve ser percebida com desconfiança, uma vez que a lógica da beleza que orienta o convívio entre mulheres pressupõe uma relação de competição, na qual elas passam a ser concebidas como adversárias. Entretanto, essa competitividade pode dar lugar a sororidade, ao perceberem que esses padrões se fazem presentes na sociedade, influenciando uma grande parcela de mulheres de todas as idades. Assim, nota-se uma rede de apoio entre essas mulheres que se consideram vítimas de um sistema opressor.

Em *A Viagem do Peregrino da Alvorada*, as irmãs Lúcia e Susana representam duas figuras distintas que são, de maneira velada, influenciadas por padrões estéticos. De modo similar à fala de Naomi Wolf, as irmãs da narrativa estão presas a uma lógica que lhes confere um relacionamento feminino marcado pela desconfiança entre si, sobretudo quando a beleza de uma delas é colocada em evidência. À vista disso, desenvolve-se entre elas uma relação antagônica, na qual ambas passam a disputar reconhecimento e atenção a partir do critério da beleza, até o momento que reconhecem sua individualidade.

Para tanto, Wolf sugere que o caminho necessário para se desvencilhar está em ir de encontro a esse controle social ditado pelo mito da beleza, conforme é abordado pela autora a seguir: “Nós mulheres somos bonitas, ou não? É claro que somos. Mas não acreditaremos nisso como precisamos acreditar se não começarmos a dar os primeiros passos fora dos limites do mito da beleza” (Wolf, 1991, p.389). A descrição apresentada pela autora dialoga com a passagem de Lewis, na qual Lúcia é interrompida pela imagem do leão, símbolo do despertar dos vícios humanos, como a vaidade, manifestada na personagem. Dessa maneira, a busca pela autenticidade supera as barreiras estéticas ao notarmos que a personagem conquista notoriedade não por sua aparência, mas pela coragem e lealdade que demonstra. Ela se torna, portanto, uma representação simbólica desse valor.

A interrupção da fantasia narcisista da personagem sugere uma reflexão sobre a sedução da vaidade e a necessidade de autocontrole, aspecto recorrente em narrativas que tematizam os efeitos disciplinadores dos padrões estéticos. Na tradição literária, exemplos dessa dinâmica podem ser identificados em obras como *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, na qual Emma Bovary é afetada por ideais estéticos e românticos que moldam sua autoimagem e suas frustrações, e em *O Retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde, onde a beleza física é elevada à condição de valor supremo, resultando na corrosão moral do protagonista. Em ambos os casos, a estética opera como uma armadilha, afastando os sujeitos de uma construção autêntica de si.

No caso de Lúcia, contudo, a narrativa subverte parcialmente esse paradigma deslocando o eixo de valorização da aparência para atributos éticos e morais. A personagem conquista reconhecimento não em função de sua beleza, mas por meio de virtudes como coragem, lealdade e integridade, aproximando-se do que Butler (1990) denomina uma performatividade que resiste às normas hegemônicas. Dessa forma, Lúcia configura-se como uma representação da autenticidade, na medida em que sua trajetória sugere a superação das barreiras estéticas impostas socialmente e reafirma a centralidade do caráter como fundamento do valor individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de *A Viagem do Peregrino da Alvorada* evidencia que, embora inserida em um universo fantástico, a obra de C. S. Lewis reflete questões sociais profundamente enraizadas na realidade,



como a imposição de padrões estéticos e seus efeitos na construção da subjetividade feminina. A trajetória de Lúcia revela como o desejo pela beleza não surge de forma isolada, mas é resultado de comparações constantes e da internalização de modelos socialmente valorizados, personificados na figura de Susana.

Ao relacionar essa narrativa com os pressupostos teóricos apresentados por Naomi Wolf em *O Mito da Beleza*, torna-se evidente que a competitividade entre mulheres e a valorização excessiva da aparência funcionam como mecanismos de controle que atravessam gerações, sendo assimilados desde a infância. No entanto, a superação desse conflito na obra sugere a possibilidade de ruptura com tais padrões, valorizando atributos como coragem, lealdade e autenticidade em detrimento da estética.

Dessa maneira, conclui-se que tanto a literatura quanto a teoria de ruptura com o mito da beleza, defendida por Naomi Wolf, contribuem para a compreensão crítica dos impactos dos padrões de beleza na formação de crianças e jovens. Ao evidenciar essas problemáticas, o texto literário assume um papel formativo, possibilitando reflexões que incentivam o questionamento de valores impostos e a construção de identidades mais livres e conscientes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Clara Pereira; VILELA, Nicole da Silva. **A influência das mídias sociais no padrão de beleza entre os jovens.** *Revista Estética em Movimento*, v. 4, n. 1, 17 dez. 2025. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/esteticaemmovimento/article/view/10555>. Acesso em: nov. 2025.

BICK, V. T.; PIASENTIN, L. M.; ROSA, J. F. da; PEREIRA, L. L. **As influências da mídia no desenvolvimento infantil.** *Revista Psicologia em Foco*, v. 5, n. 5, p. 101–115, 2013. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/psicologiaemfoco/article/view/1105>. Acesso em: nov. 2025.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity.** New York: Routledge, 1990.

CONTRERA, Malena Segura; AIELLO, Carlos Henrique. **A imagem midiática dos padrões estéticos nos fenômenos de adultescência e infantescência.** *Triade: Comunicação, Cultura e Mídia*, Sorocaba, SP, v. 3, n. 5, 2015. Disponível em: <https://uniso.emnuvens.com.br/triade/article/view/2256>. Acesso em: nov. 2025.

LEWIS, C. S.. **A viagem do peregrino da alvorada.** Tradução de Paulo Mendes Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WOLF, N. **O Mito da Beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres.** Rio de Janeiro: Rocco, 1991

A DELICADEZA DO SIMPLES: A VALORIZAÇÃO DAS PEQUENAS COISAS EM *INDEZ*, DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

Vanessa Maria Redígolo Castilho

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Rowana Quadros Avante Simões Costa

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura de Bartolomeu Campos de Queirós ocupa um lugar singular na produção contemporânea brasileira, caracterizando-se por uma estética que tensiona as fronteiras entre o infantojuvenil e o puramente literário. No cerne dessa produção, a obra *Indez* (2004) emerge como um exemplar vigoroso da prosa poética, na qual a infância não é tratada como um estágio transitório, mas como um território de profunda investigação filosófica e sensorial. O presente artigo propõe uma análise desta obra, buscando compreender como o autor articula a simplicidade do cotidiano e a densidade da memória afetiva para construir uma narrativa sobre o interior do Brasil.

Neste cenário, acompanhamos, no âmbito do Curso de Extensão LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil (2024), voltado à formação de professores da Educação Infantil, o protagonista Antônio, cujas percepções do mundo são mediadas por um universo saturado de oralidade, religiosidade popular e laços familiares. A narrativa de Queirós não se limita à descrição de costumes; ela mergulha na subjetividade de uma criança que aprende a ler o mundo através do “*indez*” — o ovo que permanece no ninho para atrair outros, símbolo de uma existência que se ancora na tradição para vislumbrar o novo.

Para a consecução deste estudo, optou-se por uma metodologia de análise qualitativa, sustentada por uma revisão bibliográfica da fortuna crítica do autor e pela tertúlia literária do texto. O objetivo central é investigar de que maneira o autor transmuta a banalidade do dia a dia em uma expressão estética que transcende faixas etárias, estabelecendo um diálogo perene também com o público adulto.

Nesse percurso investigativo, daremos especial atenção aos seguintes eixos: *a figuração do sagrado e do profano*: como a religiosidade e as tradições rurais moldam a ética dos personagens; *o núcleo familiar*: o papel estruturante dos avós e da figura materna na mediação do aprendizado emocional e *a ausência de moralismo*: a ruptura com a tradição pedagógica da literatura infantil, privilegiando a reflexão sobre a fragilidade e a beleza da existência.

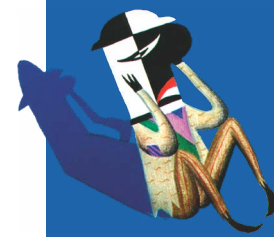
Diferente das narrativas convencionais voltadas ao público jovem, *Indez* recusa lições morais explícitas. Através de uma linguagem acessível, porém carregada de densidade filosófica, Bartolomeu Campos de Queirós nos convida a reconhecer a complexidade dos sentimentos infantis e a importância da memória como salvaguarda da nossa própria humanidade.



Mediação Literária:

Literatura juvenil e jovens

leitores





O AUTOR E SUA OBRA: O DESTAQUE ÀS TRADIÇÕES

Bartolomeu Campos de Queirós (1944–2012) foi um dos mais importantes autores da literatura infantojuvenil brasileira. Mineiro de Papagaios, destacou-se por uma escrita sensível, lírica e profundamente vinculada às memórias de infância. Sua obra transita entre o poético e o filosófico, muitas vezes rompendo com os modelos tradicionais de narrativa. Como destaca Nelly Novaes Coelho (2000), sua escrita representa uma verdadeira alquimia da palavra, mesclando memória, lirismo e crítica social.

Trata-se de um autor sensível e refinado. Em sua obra *Indez*, resgata com maestria a infância como um tempo de afetos, silêncios e aprendizagens profundas. Sua linguagem poética transforma as memórias mais simples em cenas repletas de sentido e beleza. Conforme afirma Laura Sandroni (2004, p. 78):

Bartolomeu Campos de Queirós, com simplicidade e muita delicadeza, percorre mais uma vez as lembranças e as fantasias da infância e transforma as palavras comuns em prosa poética da mais alta qualidade.

Afora os dados para catalogação de *Indez* (1989), “literatura infantojuvenil”, o leitor adulto encontra no livro material de leitura profunda e reflexiva, até porque “O mundo não estava dividido em dois, um para pessoas grandes, outro para os miúdos” (QUEIRÓS, 2004, p. 08). Em outros de seus escritos, ele desaprova a literatura com destinatários:

Não escrevo ‘para’ crianças. Minha limitação é maior que o mundo e não possuo a ousadia ou coragem, ao chegar em casa, de puxar uma cadeira e dizer: ‘Vou escrever mais uma história para as criancinhas’. Não sei fazer texto de autoajuda e não sou suficientemente generoso para ficar me envaidecendo com minhas faltas. Não sou parâmetro para coisa alguma. Escrevo pelo prazer de escrever e faço o melhor de mim nesse gesto. Se meu texto é eleito pela criança, sinto-me realizado pelo que há de honesto na infância. [...] Espantam-me as pessoas capazes de traçar cânones, normas, ensinando como construir um texto para os ‘pequenos’ – muito diálogo, muita ação, frases curtas, sem esquecer o humor. Nada de tristezas. [...] Escuto sempre, daqueles envolvidos diretamente com a formação do leitor, a seguinte frase: ‘Não dou esse livro para as crianças porque elas não vão entender o que o autor quis dizer’. E por acaso o professor, o orientador, os pais, entenderam? Cada um lê no texto a sua experiência [...]” (QUEIRÓS, 1997, p. 42-43).

Ler Bartolomeu é, segundo o próprio autor, um exercício de escuta interior: “Escrevo para aprender a ler o que sinto”. Ele afirma que sua literatura nasce do silêncio, do tempo de dentro, e que mais do que contar histórias, deseja instaurar atmosferas, emoções e reflexões. Sua obra é atravessada por uma ética do cuidado, em que o texto se oferece como espaço de acolhimento do leitor. Como ele mesmo declarou: “A literatura que pratico tem como matéria a escuta, e não o grito.”

A linguagem de Bartolomeu é poética, rica em detalhes sensoriais. Os cheiros da cozinha, as texturas das coisas, os sons do interior, o silêncio das conversas contidas compõe uma escrita que não apenas narra, mas evoca. O leitor é convidado a entrar nesse universo com os sentidos despertos e o coração aberto. A obra prende quem lê não por grandes reviravoltas, mas pela beleza do cotidiano.

O protagonista da obra é Antônio, menino cuja infância representa a de tantas outras crianças do interior do Brasil. Antônio remete à pureza da infância, ao tempo em que o brincar era feito de



terra, sombra e imaginação. Embora não nomeado como narrador, Antônio representa a voz que rememora e refaz a infância em primeira pessoa. Ele é a porta de entrada para o universo sensível e simbólico que Bartolomeu deseja construir. Suas experiências, seus medos e encantamentos conduzem o leitor por um tempo-espaço afetivo, onde o mundo é apreendido por meio da escuta, do afeto e da fantasia. Antônio simboliza não apenas uma criança, mas a infância em sua essência: um tempo de inocência, de descobertas e de encantamento com o mundo. Ao brincar com os irmãos, ao observar os adultos, ao silenciar-se diante do avô, ele nos oferece um espelho da infância de outrora, uma infância interiorana, marcada por vínculos afetivos, religiosidade popular e a presença constante da natureza e da oralidade. É através dele que se revela a força da imaginação e da escuta, valores caros à poética de Bartolomeu.

O NÚCLEO FAMILIAR NA MEDIAÇÃO DO APRENDIZADO

Desde o título, *Indez*, a obra desperta curiosidade. “*Indez*” é o nome inscrito numa tabuinha que marca o lugar onde uma galinha botou um ovo. O narrador não explica seu significado; a palavra permanece em aberto, misteriosa, ligada a uma experiência concreta, mas também simbólica. Deixar um ovo no ninho, o “*indez*” parece ser um gesto de continuidade, de respeito pelo ciclo da vida e pelos saberes simples que se transmite pela convivência.

Entre bananeiras, sombras e gravetos, elas, as galinhas, modelavam seus ninhos como quem presente perigo ou assalto. Tantas vezes o brincar dos meninos era o de caçar ovos. Desvendar os ninhos... Ensinavam-lhe que ao encontrar um ninho era preciso deixar sempre um ovo — o *indez*, para que a galinha continuasse a botar outros.” (QUEIRÓS, 2004, p. 49).

Essa cena sintetiza a delicadeza com que Bartolomeu trabalha os temas da memória, da oralidade e do saber tradicional. O menino aprende observando, ouvindo, repetindo gestos cotidianos. A galinha, a tabuinha, o ovo deixado: todos esses elementos são portadores de uma sabedoria do cuidado.

Nesse universo, a mãe ocupa papel central. Ela é a fonte dos primeiros saberes, dos primeiros gestos, da organização do mundo. Ao marcar o lugar do ovo com a tabuinha do *indez*, ela não apenas ensina um método doméstico, mas transmite um modo de ver a vida. Seus gestos silenciosos são pedagógicos, e sua presença é constante. A mãe ensina pela repetição, pela atenção, pelo silêncio compartilhado.

A religiosidade também aparece como parte dessa formação. Não é uma religiosidade dogmática, mas popular, feita de promessas, velas acesas, medos e esperanças. Mistura-se com a medicina tradicional, com as crendices e com os ensinamentos da avó ou da vizinha. Essas crenças formam uma rede de significados que ajudam a compreender o mundo e a conviver com ele.

O pai de Antônio é uma presença silenciosa, mas extremamente significativa. Ele é descrito como um homem calado, que raramente fala, mas cuida do mundo à sua volta por meio de gestos. Seu trabalho é constante, sem descanso, e sua conexão com o tempo é profunda. Em momentos de descanso, ele se senta à sombra de uma árvore, como se o silêncio fosse um presente do tempo:

O pai, homem calado, coçava sempre a cabeça por longo tempo, como se estivesse fazendo carinho no pensamento. Trabalhava muito e sem descanso. Havia sempre um arame para esticar, uma galinha para cortar as asas, uma tábua no curral merecendo mais um prego, uma planta carecendo de estaca

para ganhar altura. Aos domingos, ele se assentava à sombra de uma árvore e ficava com o tempo. O tempo lhe presenteava com o silêncio. (QUEIRÓS, 2001, p. 38).

Em meio a esse universo, surge a figura da professora Aurora. Ela simboliza uma educação feita de escuta e acolhimento. Quando percebe que o narrador adormece em sala, não o repreende, mas o compreende: “Era preciso Dona Aurora cantar ou, quem sabe, acordá-lo com histórias” (QUEIRÓS, 2004, p. 87). Esse gesto revela uma abordagem pedagógica afetuosa, que reconhece os limites da criança e oferece cuidado no lugar da punição, características que são essenciais na formação de um professor da Educação Infantil.

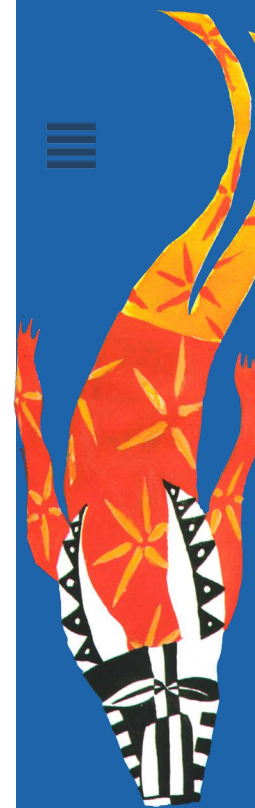
Um dos momentos mais simbólicos e curiosos de *Indez* ocorre quando Antônio descreve seu avô, que possui um olho de vidro. O olho de vidro é uma metáfora para a maneira como a infância transforma a realidade, dando-lhe novas formas e significados. O avô, com seu olho azul de vidro, passa a ser uma figura enigmática, que mistura o real e o imaginário. Essa cena revela como o olhar infantil é capaz de dar um novo sentido às coisas mais simples:

“Meu avô tem um olho de vidro”, dizia Antônio. Dizia isso com voz baixa, como quem partilha um segredo. [...] Só o olho era de vidro. O outro era de verdade. Por isso o avô dele via pouco. [...] O avô tirava o olho e o deixava dormir num copo d’água. Depois colocava de novo. E o olho via. Só não via direito porque era de vidro. [...] O olho era azul, de um azul como o do céu. (Queirós, 2004, p. 56).

Essa passagem, ao destacar o olhar de Antônio sobre a singularidade física do avô, evoca a capacidade intrínseca da infância de transmutar o cotidiano em poesia e mistério. Para o professor de Educação Infantil, o contato com essa narrativa no curso LEEI (2024) funciona como um convite à desconstrução de um olhar puramente clínico ou funcional sobre a criança. A metáfora do “olho de vidro” que “vê o céu” dentro de um copo d’água desafia o educador a reconhecer que a criança habita um mundo onde o real e o imaginário não são esferas separadas, mas dimensões integradas. Compreender essa lógica é essencial para que a prática pedagógica abandone o pragmatismo excessivo e passe a valorizar a subjetividade e a fabulação como processos legítimos de conhecimento.

No âmbito da formação promovida pelo LEEI, a análise desse trecho permitiu aos professores refletirem sobre a importância da escuta sensível e do respeito às lógicas infantis. Ao partilhar o “segredo” do avô, Antônio revela uma forma de ler o mundo que não busca a exatidão técnica, mas a construção de sentido afetivo. Para o docente em formação, essa percepção é crucial: o papel do professor não deve ser o de “corrigir” a visão da criança para que ela veja apenas a “verdade” nua e crua, mas o de atuar como um mediador que amplia as possibilidades desse olhar poético. Essa postura reforça o eixo central do curso, que é a defesa de uma alfabetização e de um letramento que não matem a curiosidade, mas que se alimentem do encantamento que a criança traz para a sala de aula.

Por fim, a relação entre a obra de Queirós e a formação docente destaca a necessidade de o professor também resgatar o seu próprio “olho de vidro” — ou seja, sua capacidade de se maravilhar com a literatura e com a cultura. Ao serem expostos a textos de tamanha densidade estética, os cursistas do LEEI são provocados a expandir seus repertórios culturais, compreendendo que a formação estética é um pilar indissociável da formação profissional. Somente um professor que se permite afetar pela beleza e pela estranheza da palavra literária será capaz de criar ambientes educativos onde a infância



Mediação Literária:

Literatura juvenil e jovens

leitores





seja vivida em sua plenitude, garantindo às crianças o direito de imaginar, de ressignificar a realidade e de encontrar, na simplicidade de um objeto, a vastidão de um azul como o do céu.

INDEZ: A FRAGILIDADE E A BELEZA DA EXISTÊNCIA

O desfecho de *Indez* marca não apenas a separação física entre o protagonista e seu núcleo familiar, mas a própria transição ontológica do personagem. No momento em que Antônio se despede do pai e o abraço sela o fim de uma etapa, encerra-se a presença imediata do menino para dar lugar à voz do narrador adulto. Esta voz, impregnada de uma nostalgia reflexiva, utiliza a memória como ferramenta de reconstrução de si. O futuro, paradoxalmente, não se apresenta como um distanciamento definitivo, mas como um movimento de “revinda”. Como aponta a narrativa, “na boleia do caminhão, partiu Antônio com o pai. Beijou a mão da mãe, abraçou cada irmão sem dizer uma palavra. Sofria” (QUEIRÓS, 2004, p. 92). Esse sofrimento silencioso é o rito de passagem que fundamenta o retorno simbólico ao “indez”, o lugar de origem que permanece aquecendo as lembranças do narrador.

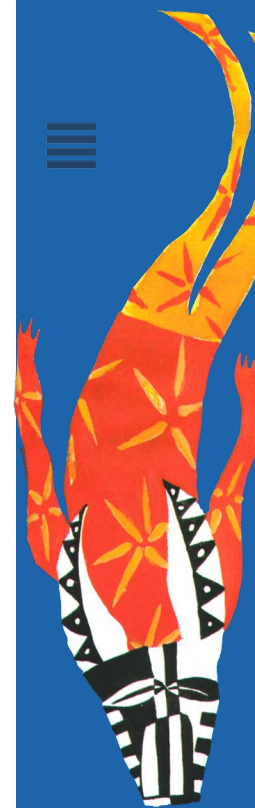
Sob a ótica da recepção e da compreensão leitora, essa estrutura narrativa exige do leitor uma postura ativa e sensível. Bajard (2021, p.141) ressalta que a leitura não é um ato passivo de decifração, mas uma “produção de sentido” onde o leitor deve mobilizar suas próprias experiências para preencher os silêncios do texto.

Para que ocorra o ato de ler, é imprescindível que a compreensão intervenha pelo tratamento do texto gráfico. A leitura é compreensão, mas qualquer compreensão não é leitura. Para esse ato, é necessário que o(a) leitor(a) atribua significado à matéria gráfica, não à sua tradução sonora.

Em *Indez*, a prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós convida o leitor a ler “além das linhas”. Para Bajard (1994), a compreensão real ocorre quando o sujeito leitor consegue articular o mundo do texto com o seu mundo interior; no caso desta obra, a dor da partida de Antônio ressoa no leitor não como um fato isolado, mas como uma metáfora da própria fragilidade humana e da inevitabilidade das perdas.

A compreensão não é o resultado de uma técnica, de um exercício, de um método, mas sim o produto de uma frequência assídua aos textos. É no contato com os textos, na sua diversidade, na sua densidade, que o leitor descobre as leis do funcionamento da língua escrita e constrói o seu próprio sistema de leitura. Aprender a ler é, antes de tudo, entrar em comunicação com um pensamento, com uma cultura, e essa comunicação só se estabelece através de uma prática constante e significativa do objeto escrito. (Bajard, 1994, p. 74).

Portanto, o encerramento da obra consolida a ideia de que a leitura de um texto literário denso requer o que Bajard (1994) denomina como uma “frequência assídua aos textos”, permitindo que as camadas de significado sobre a religiosidade, a finitude e o afeto sejam plenamente absorvidas. A beleza da existência, em *Indez*, revela-se na capacidade do narrador — e, por extensão, do leitor — de transformar o trauma da separação em um monumento de memória. A obra não entrega uma lição moral, mas oferece uma experiência estética onde a compreensão leitora se torna um exercício de empatia e autoconhecimento, reafirmando que o destino final de Antônio não é o horizonte à frente, mas a eterna manutenção de suas raízes afetivas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da obra *Indez*, de Bartolomeu Campos de Queirós, permite-nos concluir que a literatura, quando dotada de densidade estética e filosófica, atua como um inventário sensível da condição humana. A narrativa não se limita a descrever o interior do Brasil ou a infância de outrora; ela transmuta a memória em matéria estética, evocando sentidos que ultrapassam as barreiras cronológicas. Através de uma prosa poética que valoriza os silêncios e os gestos miúdos, o autor convida o leitor a um olhar de estranhamento e maravilhamento, redescobrimdo que a simplicidade, longe de ser superficial, é o grau máximo da complexidade literária.

Nesse sentido, a experiência de estudo de *Indez* no âmbito do curso de extensão LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil revelou-se um marco fundamental na formação continuada de Formadores Municipais e professores. A inserção desta obra no repertório do curso proporcionou um deslocamento necessário: o professor de Educação Infantil, muitas vezes restrito a textos utilitaristas ou meramente pedagógicos, foi confrontado com uma literatura que “resiste à classificação rígida”. Ao analisar a jornada de Antônio, os cursistas puderam perceber a infância não como uma etapa de incompletude a ser superada, mas como um eixo central da formação humana, rico em saberes populares, oralidade e afetos.

A recepção de *Indez* pelos Formadores Municipais e sua posterior apresentação aos professores da rede evidenciaram que a ampliação do repertório literário é indissociável da prática docente de qualidade. Ao se apropriarem da escrita de Queirós, os educadores foram instigados a repensar suas próprias concepções de leitura. Como defende a fundamentação teórica do LEEI, o contato com o texto literário de qualidade exige uma “pausa” — um tempo de leitura lenta e profunda que confronta a pressa contemporânea. Essa experiência formativa permitiu que os professores reconhecessem na figura dos avós, da mãe e do cotidiano rural de Antônio, elementos que dialogam com a ancestralidade e a identidade cultural de seus próprios alunos, fortalecendo o vínculo entre tradição e contemporaneidade.

Além disso, a obra serviu como um dispositivo crítico para questionar a “escolarização” excessiva do livro infantil. No contexto do curso LEEI, observou-se que *Indez* não oferece respostas prontas ou lições morais; pelo contrário, propõe perguntas sutis e convida à escuta do texto e do sentimento. Essa característica foi essencial para que os professores compreendessem que o papel do mediador de leitura na Educação Infantil não é explicar a história, mas garantir que a criança tenha acesso ao direito à fabulação e à experiência estética plena. A obra de Bartolomeu tornou-se, assim, um símbolo de resistência contra as fórmulas pré-fabricadas, elevando o status da leitura literária no cotidiano das creches e pré-escolas.

Conclui-se, portanto, que a trajetória de *Indez* — da escrita sensível de Bartolomeu à análise reflexiva no curso LEEI — reafirma a literatura como um direito humano fundamental, conforme preconiza Antonio Candido (1995). A formação de professores que leem e se emocionam com obras dessa envergadura é o primeiro passo para a formação de crianças leitoras. A obra nos ensina que a delicadeza do simples não é ausência de complexidade, mas a presença plena de sentido. É uma literatura que, ao tocar as feridas e as belezas da existência, torna-se, como o próprio texto sugere, “bonita de doer”, deixando marcas indeléveis na identidade docente e na cultura escolar brasileira.



REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **Ler e dizer**: compreensão e aprendizagem da leitura. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Eles leem, mas não compreendem**: onde está o equívoco? São Paulo: Cortez Editora, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Leitura e escrita na educação infantil**: caderno de orientação para formadoras – LEEI/Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ed. dos Autores, 2024 (Coleção leitura e escrita na Educação Infantil).

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, textos**. São Paulo: Ática, 2000.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Índez**. Belo Horizonte: Lê, 2004.

_____. *O leitor e o texto*. In: _____. **De letra em letra**. São Paulo: Global, 1997.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga**: literatura infantil e juvenil no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.



A FORÇA DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE OPRESSÃO: UMA LEITURA CRÍTICA DA OBRA “MALALA, A MENINA QUE QUERIA IR PARA A ESCOLA”, DE ADRIANA CARRANCA

Vanessa Maria Redígolo Castilho
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Rowana Quadros Avante Simões Costa
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantojuvenil contemporânea tem assumido o desafio de mediar temas de alta complexidade geopolítica e social, posicionando-se como um espaço de resistência e formação. No centro desse movimento, destaca-se a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola*, de Adriana Carranca. Mais do que uma biografia adaptada, a narrativa configura-se como um ponto de intersecção entre o rigor do jornalismo investigativo e a sensibilidade da prosa literária, oferecendo um retrato contundente da educação como instrumento de libertação. Essa perspectiva vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire (1987), para quem a educação é o caminho para que o oprimido desvele o mundo da opressão e se comprometa na sua transformação.

O presente estudo propõe uma análise dessa obra à luz dos direitos humanos e da formação da consciência crítica. A trajetória de Malala Yousafzai, sob o regime talibã no Paquistão, serve como fio condutor para uma reflexão sobre as barreiras impostas ao conhecimento. Conforme assevera Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9).

Nesse sentido, o objetivo central é investigar como Carranca articula elementos culturais e históricos para promover o despertar do senso crítico em jovens leitores. O livro não apenas apresenta a “leitura da palavra”, mas convoca o leitor a uma nova “leitura do mundo”, evidenciando que o acesso à escola é um ato político de empoderamento. A metodologia adotada é qualitativa, de caráter bibliográfico e analítico, tensionando o texto literário com os conceitos freireanos de autonomia e conscientização.

Ao analisar o contexto de Malala, este artigo reforça que a literatura é uma ferramenta de conscientização social. Afinal, como defende Freire (1967), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. A análise que se segue pretende demonstrar que a obra de Adriana Carranca não narra apenas uma história de superação individual, mas reafirma a educação como o único caminho possível para a equidade de gênero e para a liberdade de expressão, tornando-se um recurso pedagógico indispensável para o debate sobre os direitos fundamentais em sala de aula.





O DIREITO À EDUCAÇÃO

A Educação é reconhecida, em diversos marcos teóricos internacionais, como fundamento essencial para o pleno desenvolvimento humano, social e cultural. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2015) estabelece que a educação deve visar ao “fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais”. Em contextos de opressão e violência política, como ocorre em regiões do Oriente Médio e do sul da Ásia, esse direito torna-se ainda mais significativo, funcionando como instrumento de resistência e emancipação.

Malala Yousafzai, jovem paquistanesa, tornou-se símbolo mundial da luta pelo direito à educação, especialmente para meninas, em contextos de severa opressão. Um ponto igualmente significativo é a caracterização do Vale do Swat, apresentado como um território de paisagens exuberantes que contrastam profundamente com o clima de medo instaurado pelo Talibã. Nesse cenário, marcado pela beleza natural, os extremistas estabelecem normas severas, vetando manifestações culturais como música e dança, além de impedir que meninas frequentem a escola. Malala, porém, transforma a palavra em sua principal ferramenta de resistência: escreve anonimamente em blogs e expõe sua realidade ao mundo. Sua voz ecoa como uma luz persistente em meio ao ambiente de repressão.

Desde os 11 anos, demonstrou coragem ao escrever um blog para a BBC Urdu, sob pseudônimo, no qual relatava suas experiências e denunciava a proibição imposta pelo Talibã, grupo fundamentalista que domina parte do Afeganistão e do Paquistão. Em 9 de outubro de 2012, aos 15 anos, Malala foi vítima de um atentado cometido por membros do Talibã que buscavam silenciá-la. Entretanto, o ataque intensificou sua voz, consolidando-a como referência global na defesa dos direitos humanos, da educação e da igualdade de gênero.

A obra *Malala, a menina que queria ir para a escola*, de Adriana Carranca, jornalista brasileira com experiência em cobertura de zonas de conflito, alia rigor investigativo à sensibilidade literária. A autora combina fatos reais, relatos locais e contextualização histórica, permitindo que leitores jovens compreendam a realidade do Vale do Swat de forma detalhada e humanizada. Carranca apresenta o Paquistão como um país plural e culturalmente diverso, evitando estereótipos simplistas, e aproxima o leitor da trajetória de Malala, demonstrando o impacto do Talibã na vida das meninas e de suas famílias.

Nesse contexto, a literatura infantojuvenil desempenha papel central na formação ética e crítica dos sujeitos. Ao narrar a história real de Malala Yousafzai, o livro aproxima leitores de debates geopolíticos complexos, promovendo empatia, consciência global e reflexão sobre equidade de gênero, liberdade de expressão e resistência à opressão. A obra de Carranca se insere em uma tradição de produções que articulam jornalismo e literatura, combinando narrativa sensível com rigor investigativo.

Este artigo tem como objetivo ampliar a compreensão sobre o potencial formativo dessa obra, analisando seus elementos literários, pedagógicos e sociopolíticos. A fundamentação teórica deste estudo se apoia em quatro eixos principais: literatura infantojuvenil, educação como prática de liberdade, direitos humanos e estudos culturais/pós-coloniais.



A LITERATURA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE E POTENCIALIDADE HUMANA

A literatura destinada ao público jovem, longe de se reduzir a um subgênero de entretenimento, constitui-se como um território privilegiado para a formação humana integral. Segundo Zilberman (2003), essa produção literária deve ser compreendida como um instrumento que propicia uma experiência estética capaz de ampliar a percepção de mundo do leitor, introduzindo-o em debates éticos e sociais que transcendem seu cotidiano imediato. A autora destaca que:

A literatura infantil e juvenil propicia ao leitor jovem uma experiência estética que amplia sua percepção do mundo, ao mesmo tempo em que o introduz em debates éticos, sociais e culturais que transcendem seu cotidiano imediato. (ZILBERMAN, 2003, p. 47).

Ao narrar a trajetória de resistência no Vale do Swat, a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* materializa essa potencialidade, permitindo que o leitor confronte a complexidade das relações de poder e a urgência dos direitos humanos.

Essa perspectiva dialógica encontra eco fundamental na pedagogia de Paulo Freire. Para o patrono da educação brasileira, a educação é, essencialmente, uma “prática da liberdade” que exige a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Malala Yousafzai personifica o conceito freireano de ser mais: uma sujeita que, ao ler o mundo marcado pela opressão do Talibã, decide ler a palavra como estratégia de insurgência. Na obra, Carranca descreve esse despertar: “Malala sabia que um livro e uma caneta podiam mudar o mundo” (CARRANCA, 2015). Essa consciência não é meramente escolar, mas política; é a compreensão de que, como afirma Freire (1987), a educação muda as pessoas e são estas que, transformadas, transformam a realidade.

É necessário pontuar, todavia, uma importante tensão teórica quanto à classificação desse objeto. Autores como Bartolomeu Campos de Queirós defendem que a literatura, em sua essência, não deveria portar adjetivos como «infantil» ou «juvenil», pois a arte literária é uma só, sem fronteiras etárias que limitem sua densidade estética ou filosófica. No entanto, o uso desses termos neste artigo justifica-se por uma intenção pedagógica e sociológica: evidenciar a circulação da obra de Malala em salas de aula da Educação Básica. Nestes espaços, crianças e jovens encontram-se em plena fase de formação da identidade e do juízo moral, tornando a especificidade dessa literatura um recurso estratégico para o letramento crítico.

Nesse cenário, a obra de Adriana Carranca atua como um elo entre a teoria e a práxis. Ao apresentar trechos em que Malala escrevia em seu diário sob pseudônimo para denunciar o fechamento das escolas, o livro demonstra ao jovem leitor que o ato de escrever é uma forma de existir e resistir. A inserção desse debate no currículo escolar, articulada aos princípios de Zilberman e Freire, garante que a literatura cumpra sua função mais nobre: a de não oferecer apenas o consolo da ficção, mas a provocação necessária para que o estudante se reconheça como agente histórico, capaz de lutar por uma sociedade onde a escola seja, de fato, um direito universal e inalienável.

DIREITOS HUMANOS E EQUIDADE DE GÊNERO

A obra *Malala, a menina que queria ir para a escola* transcende o relato biográfico para se converter em um documento estético de defesa dos Direitos Humanos, fundamentando-se sobretudo no direi-



to universal à educação e na equidade de gênero. A narrativa de Carranca ancora-se nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), transformando cláusulas jurídicas em experiência sensível. Para o leitor, a apropriação desses direitos ocorre pelo processo de alteridade e empatia; ao testemunhar a privação imposta a Malala, o sujeito leitor deixa de ver o direito como um conceito abstrato e passa a compreendê-lo como uma necessidade vital para a dignidade humana.

A relação direta entre a obra e os Direitos Humanos é evidenciada em passagens que denunciam a tentativa de apagamento da identidade feminina pelo cerceamento do saber. Como descreve Carranca: “Os talibãs acreditavam que as mulheres não deveriam aparecer nem ter voz. Para eles, o lugar das meninas era dentro de casa, cuidando da família, e nunca na escola, aprendendo sobre o mundo.” (CARRANCA, 2015, p. 42).

Esta citação demonstra o embate central da obra: a violação do direito à liberdade de expressão e à educação, que são condições *sine qua non* para o que Nussbaum (2012) define como “capacidades humanas centrais”. Sem o acesso à escola, a autonomia e a cidadania das mulheres são subtraídas, restando apenas o silenciamento.

Além da equidade de gênero, a obra promove o conhecimento sobre o direito à identidade cultural, combatendo visões reducionistas. Ao apropriar-se da leitura, o leitor é confrontado com a pluralidade do Paquistão, o que dialoga com a crítica de Said (2007) ao Orientalismo. Carranca evita o estigma de que a violência é inerente àquela cultura, destacando a resistência interna da própria sociedade paquistanesa: “Malala não estava sozinha. Havia muitos outros professores e pais que, apesar do medo, acreditavam que os livros eram mais fortes que as armas e continuavam a ensinar escondido.” (CARRANCA, 2015, p. 68).

Dessa forma, a obra cumpre uma função pedagógica essencial na formação humana: ela não apenas informa sobre a existência de documentos internacionais da ONU, mas faz com que o leitor sinta a urgência de tais direitos. Ao concluir a leitura, crianças e jovens não apenas conhecem a história de Malala, mas reconhecem a educação como um direito inalienável, apropriando-se da ideia de que a defesa da equidade e da justiça social é uma responsabilidade coletiva e global.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise da obra de Carranca (2015), de natureza qualitativa e suporte bibliográfico-analítico, permite-nos ressaltar a intrínseca relação entre o texto literário e as tensões sociais que emergem do ato de ler. Conforme destaca Gil (2008), a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão de fenômenos complexos ao considerar múltiplas perspectivas e significados. Neste estudo, a interpretação da obra não se encerra na expressão estética, mas expande-se para uma articulação interdisciplinar entre os Direitos Humanos e os Estudos Culturais.

A escrita de Adriana Carranca opera numa zona de fronteira: mescla o rigor do jornalismo investigativo com a sensibilidade da prosa literária, conferindo à obra uma densidade informativa que não sacrifica o lirismo. Essa técnica coloca o leitor em contacto direto com a geografia afetiva e política do Vale do Swat, conforme se observa na passagem: “O Vale do Swat parecia um paraíso, cercado



por montanhas cobertas de neve e banhado por rios cristalinos, até que o Talibã começou a impor regras rígidas e punir quem não as obedecia.” (CARRANCA, 2015, p. 21).

Essa descrição estabelece o contraste entre a harmonia do *locus amoenus* e a violência estrutural do fundamentalismo. A literatura, aqui, cumpre a função de denunciar o que Judith Butler (2004) denomina como a precarização da vida, evidenciando como regimes de poder produzem corpos vulneráveis. Esta construção narrativa exige o que Maria Nikolajeva (2014) define como “alfabetização emocional”, onde o leitor é desafiado a simular estados mentais complexos:

A ficção oferece um campo de treino para a empatia. Ao ler sobre a vida de outro, especialmente em contextos de opressão, o jovem leitor não apenas adquire informações, mas desenvolve a capacidade de compreender a subjetividade e a agência do outro, o que é a base para qualquer movimento de justiça social.” (NIKOLAJEVA, 2014, p. 72, tradução nossa).⁵

No entanto, a narrativa de Carranca recusa o vitimismo. Malala é apresentada como um “sujeito crítico”, alinhando-se à perspectiva de Freire (1987), para quem a conscientização é o motor da libertação. A obra captura a voz insurgente da protagonista: “Eu quero estudar. É meu direito. E ninguém vai me impedir” (CARRANCA, 2015, p. 37). Esta postura reforça o papel da literatura como instrumento de inserção social, como defende Zilberman (2003, p. 55):

A literatura infantil e juvenil não é um gênero menor, mas um dos principais veículos de acesso à cultura e à cidadania. Ela permite ao jovem leitor confrontar a realidade, questionar o *status quo* e vislumbrar formas de participação ativa na sociedade através da palavra escrita.” (ZILBERMAN, 2003, p. 55).

A relação entre literatura e emancipação social torna-se, assim, o eixo central da obra. A resistência de Malala demonstra que a educação é a ferramenta de contra hegemonia por excelência. A obra permite que o jovem leitor se aproprie de conceitos como equidade e justiça social, não como abstrações teóricas, mas como lutas encarnadas. Como afirma Petit (2009), a literatura em contextos de crise oferece a possibilidade de dar sentido ao caos e afirmar a existência frente ao silenciamento.

Ao final, a potência pedagógica de *Malala* reside na sua capacidade de humanização. Como bem assevera Candido (2011): “A literatura humaniza na medida em que revela o homem ao próprio homem, ampliando sua capacidade de compreender e interpretar o mundo” (p. 180).

No contexto de salas de aula, a obra de Carranca atua como um dispositivo de desnaturalização das desigualdades, provando que a literatura, ao tratar da luta pelos direitos humanos, não apenas informa, mas forma sujeitos éticos capazes de transformar o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação empreendida ao longo deste artigo permite concluir que a obra *Malala, a menina que queria ir para a escola*, de Adriana Carranca (2015), consolida-se como um marco na literatura voltada ao público jovem, funcionando como um potente inventário de resistência e dignidade

⁵ No livro *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature* (2014), a autora Maria Nikolajeva discute como o engajamento cognitivo com o texto literário aprimora a “Teoria da Mente” (capacidade de compreender o estado mental do outro). Veja o trecho original em inglês: “Fiction provides a training ground for empathy. By reading about the life of another, especially in contexts of oppression, the young reader does not merely acquire information, but develops the capacity to understand the subjectivity and agency of the other, which is the foundation for any social justice movement.” (Nikolajeva, 2014, p. 72).



humana. A narrativa não se limita ao registro biográfico; ela opera uma transmutação da realidade jornalística em matéria estética, oferecendo ao leitor uma via de acesso a temas complexos como o fundamentalismo, a opressão de gênero e a resiliência política. A trajetória de Malala Yousafzai, sob a lente de Carranca, reafirma que a educação não é apenas um processo de instrução, mas um ato de insurgência e uma condição indispensável para a existência democrática.

Com base na análise realizada, recomendamos enfaticamente a adoção desta obra ao longo de todo o Ensino Fundamental. Todavia, para que a potencialidade humanizadora do texto seja plenamente atingida, é imperativo que o seu uso em sala de aula se distancie de práticas meramente burocráticas ou de decodificação mecânica. Conforme defendido por Bajard (1994), a leitura deve ser compreendida como uma “frequência assídua aos textos” que promova a produção de sentido. Para Bajard (1994), a compreensão leitora não nasce de exercícios repetitivos, mas do engajamento do sujeito com textos que o desafiem a ler o mundo através da palavra. No caso de *Malala*, as estratégias de leitura devem privilegiar o diálogo e a escuta, permitindo que os estudantes realizem o que Bajard denomina de “entrada em comunicação com uma cultura”, mobilizando suas próprias experiências para preencher as lacunas éticas e sociais abertas pela narrativa.

Nesse horizonte metodológico, as contribuições de Junqueira (2010) tornam-se essenciais para fundamentar estratégias de leitura diferenciadas. Junqueira ressalta a importância da mediação docente que valoriza a “estética da recepção”, transformando a sala de aula em uma comunidade de leitores. Recomendamos que o trabalho com *Malala* utilize metodologias ativas, como tertúlias literárias e projetos interdisciplinares, onde a fruição literária não seja separada da análise crítica.

A recomendação de estratégias que utilizem a intertextualidade — relacionando o livro de Malala com outros textos que tratam de direitos humanos e lutas sociais — garante que a formação humana não seja um tópico isolado no currículo, mas uma prática transversal. O objetivo final é que o aluno não apenas conheça a história de Malala, mas que, através de uma mediação sensível e de uma “frequência assídua” ao texto literário, desenvolva a consciência crítica necessária para reconhecer sua própria agência social e a urgência de defender a educação como um bem comum. A mediação deve permitir que a criança e o jovem percebam a literatura como um espaço de “conhecimento de si e do outro”, conforme propõe Junqueira, evitando a “escolarização banalizante” que muitas vezes esvazia o vigor político de obras densas.

A utilização da obra ao longo do Ensino Fundamental justifica-se pelo fato de ela atuar como um dispositivo de consciência crítica e humanização. Em tempos marcados por fluxos informativos rápidos e superficiais, a história de Malala oferece uma pausa reflexiva sobre a fragilidade e a força da vida. Ela permite ao aluno do Ensino Fundamental I o encantamento com a coragem da menina que desafiou o medo e, ao aluno do Ensino Fundamental II, a análise das estruturas geopolíticas que geram a exclusão. Assim, a obra promove uma formação integral, em que o desenvolvimento cognitivo caminha par a par com o amadurecimento ético.

Conclui-se que a literatura de Adriana Carranca (2015), quando mediada por estratégias que privilegiam a autonomia do leitor, cumpre o papel de “revelar o homem ao próprio homem”, como bem asseverou Candido (2011). A trajetória de Malala, da boleia de um caminhão em perigo à tribuna da ONU, deixa de ser uma história estrangeira para tornar-se um patrimônio da formação humana do





estudante brasileiro. Recomendamos, portanto, que a escola assuma o compromisso de não apenas apresentar o livro, mas de criar as condições para que o aluno possa, através da “frequência assídua” e da mediação qualificada, tornar-se ele também um sujeito da sua história, capaz de ler, dizer e transformar a realidade que o cerca.

REFERÊNCIAS

- BAJARD, Élie. **Ler e dizer: compreensão e aprendizagem da leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BUTLER, Judith. **Vida precária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2011.
- CARRANCA, Adriana. **Malala, a menina que queria ir para a escola**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JUNQUEIRA, R. S. **Literatura Infantil e Juvenil: formação de leitores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- NIKOLAJEVA, Maria. **Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children’s Literature**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014.(Tradução Nossa)
- NUSSBAUM, Martha. **Criar capacidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> . Acesso em: 24 set. 2025.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou a resistência à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.



A LITERATURA NOS PPCS DO IFBA: LACUNAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES EM PORTUGUÊS E ESPANHOL

María José Núñez Merino

Universidade Federal da Paraíba (UFPB-PPGL/JoLi)

Siomara Regina Cavalcanti de Lucena

Instituto Federal da Bahia

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) formam uma rede pública federal no Brasil com a finalidade de proporcionar educação básica, educação profissional e tecnológica, ensino superior, pesquisa e extensão de modo integrado, focando no desenvolvimento regional, na cidadania e na justiça social (Brasil, 2008). Ao contrário de modelos puramente técnicos, os Institutos Federais estruturam-se em torno de um projeto político-pedagógico que integra educação geral e formação profissional, tentando superar a tradicional dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

Assim, a educação técnica integrada nos IFs representa um modelo pedagógico que vai além da lógica reducionista da simples preparação para o mercado de trabalho. Busca-se uma formação omnilateral e interdisciplinar, promovendo o desenvolvimento integral do estudante nas dimensões intelectual, física, cultural e profissional, afirmando a educação como prática social comprometida com a emancipação humana (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

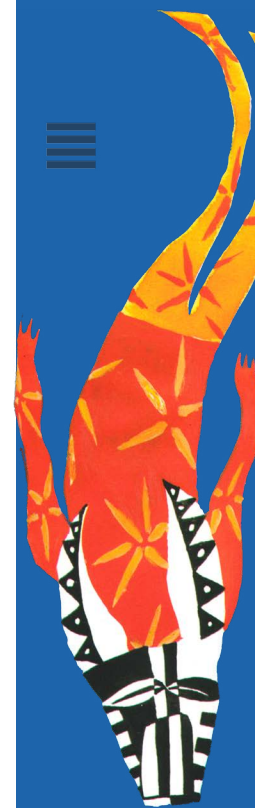
Se, como sustenta Antônio Candido (1995) o acesso à literatura é uma necessidade básica, na medida em que possibilita a ampliação da experiência humana, o desenvolvimento da sensibilidade e a compreensão crítica da realidade social. E se a leitura da palavra está indissociavelmente ligada à leitura do mundo, de modo que a formação do leitor implica, necessariamente, uma formação política, ética e cultural, como defendia Paulo Freire (1982), então, a literatura e a formação do leitor são dimensões fundamentais para garantir uma educação crítica, humanizada e culturalmente significativa no contexto educativo dos Institutos Federais.

Nesse marco, o objetivo deste estudo exploratório em andamento é investigar e comparar o lugar da literatura e da formação do leitor no Instituto Federal da Bahia (IFBA), nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Partimos da compreensão de que a área de Linguagens, por sua própria natureza, deveria operar de forma articulada e interdisciplinar, especialmente no que se refere ao tratamento da leitura literária e à construção de repertórios culturais plurilíngues. Trata-se, portanto, de examinar em que medida essa articulação se materializa nos documentos curriculares oficiais e como a literatura e a formação do leitor são neles apresentadas, identificando se existem assimetrias significativas entre as duas disciplinas.



Mediação Literária:
Literatura juvenil e jovens
leitores





Para tal, adotamos uma abordagem qualitativa-quantitativa, baseada na análise documental sistemática dos PPCs, orientada por critérios que incluem a presença da literatura, seu tratamento pedagógico, a articulação com a formação do leitor e o diálogo interdisciplinar entre português e espanhol.

OS INSTITUTOS FEDERAIS E A FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES

A educação profissional no Brasil constitui-se historicamente a partir de práticas formativas vinculadas ao trabalho, passando da aprendizagem artesanal colonial à institucionalização estatal no início do século XX. Ao longo do tempo, esse percurso foi marcado pela tensão entre formação propedêutica e formação técnica, bem como por sucessivas reformas que culminaram na criação da Rede Federal e dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, orientados pela integração entre educação, trabalho, ciência e tecnologia (Conde, 2025) por meio da Lei nº. 11.892, com a missão de promover uma formação profissional integrada, articulando ensino, pesquisa e extensão como dimensões complementares, voltadas à produção de conhecimento aplicado e à interação com a comunidade, em favor do desenvolvimento local (BRASIL, 2008).

Estas instituições ofertam cursos técnicos integrados ao ensino médio, formação inicial e continuada, graduações (licenciaturas, bacharelados e engenharias) e programas de pós-graduação e, nelas, o currículo assume um papel central. Para Sacristán (2017), o currículo é uma construção histórica e social que organiza e regula o que se ensina e se aprende na escola. Longe de ser neutro, ele seleciona conteúdos, ordena tempos e define percursos formativos, orientando a prática docente e modelando a experiência escolar. Assim, funciona como um dispositivo regulador que expressa escolhas culturais, políticas e pedagógicas. No contexto dos IFs, o currículo prescrito é balizado por dispositivos legais e o currículo apresentado materializa-se sobretudo nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), sendo que os PPCs dos cursos integrados devem articular as finalidades do ensino médio e da educação profissional e tecnológica, assegurando uma formação que integre conhecimentos gerais e técnicos, pois a finalidade é formar não mão de obra, mas sujeitos.

Por outro lado, sabemos que a língua e a literatura mantêm uma relação indissociável, na medida em que a primeira constitui a base de todas as disciplinas escolares e da própria vida social, enquanto a segunda, como prática estética, contribui para a permanente produção de sentidos (Antunes, 2015). Por meio da linguagem literária, podem-se desenvolver competências linguísticas, mas os leitores conseguem também ampliar a capacidade de compreender a si mesmos, os outros e a realidade histórica e social em que estão inseridos. Nesse sentido, a literatura ultrapassa sua função meramente instrumental e se reafirma como dimensão formativa essencial, ao favorecer uma leitura crítica do mundo e a construção simbólica da experiência humana.

Como afirma Colomer (2007), a formação do leitor literário na educação formal não se constrói de modo espontâneo, mas por meio de práticas sistemáticas, mediadas e progressivas, que ampliem o repertório cultural dos estudantes e desenvolvam suas competências interpretativas. Nesse processo, a literatura deve ser compreendida como prática social de linguagem, e não como mero pretexto para o ensino gramatical ou informativo (Cosson, 2020). Além disso, no caso dos jovens, a leitura literária desempenha um papel decisivo na construção da subjetividade, na ampliação da experiência simbólica e na elaboração crítica da realidade (Petit, 2008; Jouve, 2002) e ter acesso à literatura na



escola é fundamental para desenvolver o hábito leitor, pois “um contexto, um ambiente mais amplo que o da família, que o do próprio meio social, pode incentivar a leitura” (Petit, 2008, p.109).

É importante compreender que a construção do significado textual depende da ativação de conhecimentos prévios em resposta aos estímulos do texto. Cada ato de leitura amplia o intertexto do leitor, enriquecendo sua experiência literário-cultural e modificando suas percepções sobre diferentes obras, inclusive em releituras. Ao acionar os conhecimentos da competência literária, o leitor estabelece as conexões necessárias para a compreensão e a interpretação do texto (Mendoza Fillola, 2008). Assim, a ampliação da experiência leitora favorece a construção progressiva de repertórios e de referentes culturais. Por isso, a presença da literatura no currículo não pode ser residual ou instrumental, sobretudo em contextos educativos que se propõem a uma formação omnilateral e emancipatória.

No caso específico do IFBA, as Normas de Organização Didático-Pedagógica do Ensino Técnico de Nível Médio estabelecem como princípios a integração entre formação geral e formação profissional, a interdisciplinaridade e a centralidade da formação integral do estudante (IFBA, 2016; IFBA, 2024). Esses documentos normativos reafirmam a educação como prática social comprometida com o desenvolvimento humano, a cidadania e a ampliação do repertório cultural, orientando a organização curricular dos cursos técnicos integrados. Dentro desses documentos, a área de Linguagens é concebida como espaço privilegiado para a articulação entre diferentes saberes e práticas discursivas, incluindo a leitura literária e o contato com múltiplas línguas e culturas. Daí o interesse em explorar a presença da literatura e a formação leitora nos PPCs, pesquisando nos ementários e nos objetivos de aprendizagem das disciplinas de Português e Espanhol, compreendendo o tratamento dado aos conteúdos literários e às metodologias adotadas, na articulação da literatura com a formação do leitor crítico e no mapeamento das relações (ou da ausência delas) entre essas duas disciplinas.

DADOS PRELIMINARES, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente, o IFBA oferece 20 tipos de cursos técnicos integrados distribuídos em 22 campi, totalizando cerca de 57 ofertas de cursos, conforme informações disponíveis no site institucional (IFBA, 2025). A instituição apresenta ampla capilaridade no estado da Bahia, com campi distribuídos em diferentes regiões, o que se reflete em uma oferta de cursos não homogênea. Em muitos campi do interior, a organização curricular é relativamente padronizada, com a oferta de dois ou três cursos técnicos integrados, destacando-se Informática e Edificações. Em outros casos, a oferta se ajusta à vocação produtiva local, como ocorre em Simões Filho, com predominância da área industrial, e em Valença, com ênfase em Turismo e Pesca. O curso de Informática, por sua vez, está presente na quase totalidade dos campi do IFBA.

A maioria dos Projetos Pedagógicos de Curso analisados foi acessada por meio dos sítios eletrônicos dos respectivos campi, a partir do portal institucional do IFBA (2025).. Até o momento foram examinados os PPCs de 51 cursos em 22 campi, dos quais 41 oferecem a disciplina de espanhol em seu PPC. Desses, em apenas 10 (24,4%) aparece a língua espanhola como disciplina obrigatória, enquanto 30 (73,2%) a incluem somente como optativa, havendo ainda um curso no qual não foi possível identificar a modalidade de oferta. Observamos que apenas 8 cursos (19,5%) dos que oferecem espanhol incorporam a literatura em seu conteúdo programático. Não foi identificado nenhum



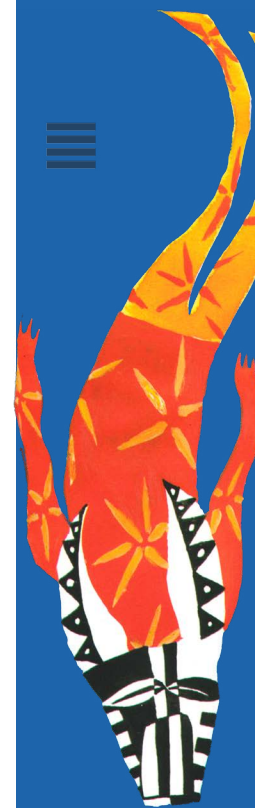
curso que aborde explicitamente a formação do leitor na ementa, no conteúdo programático ou na metodologia. Esses resultados indicam que a presença do espanhol na formação, assim como a inclusão de conteúdos literários e de propostas voltadas à formação do leitor, permanece limitada e distribuída de forma desigual entre os cursos analisados.

Já nas disciplinas de Língua Portuguesa, onde a informação estava disponível (33 cursos), 30 cursos (90,9%) citam conteúdos de literatura e 29 cursos (87,9%) mencionam a formação do leitor na ementa, no conteúdo programático, na metodologia ou nos instrumentos de avaliação. Ou seja, enquanto a área de Língua Portuguesa parece apresentar um compromisso explícito com a formação literária e com o desenvolvimento do leitor, tal compromisso não aparece nas disciplinas de espanhol observadas até o momento. Essa discrepância reforça a interpretação de que o ensino de espanhol ocupa um lugar mais instrumental no currículo, sem integrar dimensões formativas ligadas à leitura, à literatura ou à construção de repertório cultural.

Estes resultados preliminares indicam uma falta de homogeneidade significativa no tratamento da literatura entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola nos PPCs analisados. Essa assimetria curricular implica uma redução concreta das possibilidades de incentivo à leitura literária em sua dimensão plurilíngue, limitando o contato dos estudantes com obras de diferentes tradições linguísticas e culturais. Como consequência, apresenta-se uma fragilização da formação integral do jovem leitor e do desenvolvimento de seu repertório cultural, na medida em que a literatura deixa de ocupar um lugar estruturante e articulado no currículo. Além disso, constatamos o subaproveitamento tanto da vasta produção literária hispânica quanto da literatura juvenil contemporânea, que poderiam enriquecer significativamente as práticas de leitura na educação técnica integrada. Soma-se a esse quadro a ausência de uma articulação curricular efetiva entre os componentes da área de Linguagens, o que compromete o potencial interdisciplinar do ensino e reforça a perda de oportunidades formativas no âmbito da leitura literária.

A análise dos PPCs também evidencia uma tensão com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define a leitura literária como eixo estruturante da formação básica e a compreende como componente transversal a todas as etapas educacionais (BRASIL, 2018). Além disso, a BNCC valoriza os multiletramentos e as práticas de linguagem em contextos diversos e significativos, bem como a integração entre diferentes linguagens, com ênfase na articulação entre componentes curriculares e na valorização das línguas estrangeiras como instrumentos de ampliação cultural. No entanto, a lacuna identificada nos documentos analisados contraria frontalmente esses princípios norteadores, ao fragilizar a presença da literatura e ao inviabilizar um diálogo efetivo entre Português e Espanhol. Essa desconexão limita substancialmente a formação de leitores críticos e plurilíngues, comprometendo tanto o potencial interdisciplinar da área de Linguagens quanto a própria concepção de formação integral preconizada para a educação básica.

Essa tensão existe também com as próprias diretrizes institucionais do IFBA, que preconizam a integração curricular, a interdisciplinaridade e a formação omnilateral como eixos estruturantes do ensino técnico integrado (IFBA, 2016; IFBA, 2024). A inexistência da literatura e a formação do leitor nas disciplinas de Língua Espanhola nos PPCs analisados fragiliza a materialização desses princípios



no plano curricular, reduzindo o potencial formativo da área de Linguagens e esvaziando o sentido integrador previsto nos documentos normativos da instituição.

Estudos anteriores sobre o ensino de literatura nos Institutos Federais indicam que, embora os PPCs frequentemente afirmem a integração curricular como princípio estruturante, essa integração raramente se concretiza de modo substancial no que se refere à literatura (Conde, 2025). Observa-se uma fragmentação entre componentes curriculares que compromete a articulação entre áreas do conhecimento e limita a função formativa da leitura literária, reduzindo seu potencial interdisciplinar. Quando inserida de forma desarticulada e tratada como conteúdo estanque, limita-se a função da literatura como mediadora entre saberes e como prática formativa, comprometendo sua contribuição para a formação integral (Conde, 2025). Essa configuração fragiliza seu potencial de estimular a criticidade, a criatividade e a ampliação de repertórios culturais, especialmente em contextos que se propõem a uma educação omnilateral.

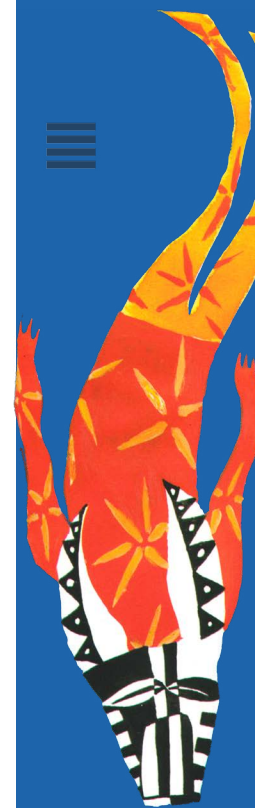
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares do estudo revelam uma heterogeneidade gritante no tratamento da literatura e da formação do leitor entre as duas disciplinas, configurando uma perda no potencial de incentivo e aprofundamento da leitura literária em jovens leitores. Observa-se, ainda, que a ausência de um diálogo efetivo entre os componentes curriculares dificulta o aproveitamento pedagógico da leitura literária para a ampliação do repertório cultural e da proficiência leitora, especialmente considerando tanto a rica produção literária dos países vizinhos hispânicos quanto a relevância da literatura juvenil contemporânea. Essa lacuna compromete a construção de uma formação leitora plurilíngue e pluricultural, coerente com os princípios de integração curricular que fundamentam os cursos técnicos integrados.

Tal cenário problematiza diretamente as diretrizes da BNCC, que enfatiza a leitura literária e o multiletramento como eixos estruturantes e transversais para todas as áreas do conhecimento, incluindo as línguas estrangeiras. Ao propor a valorização dos múltiplos letramentos, das práticas de linguagem em contextos diversos e da integração entre as linguagens, a BNCC reforça a centralidade da literatura na formação básica. No entanto, os dados analisados indicam uma contradição entre esse discurso normativo e sua materialização curricular nos PPCs examinados, especialmente no que se refere ao lugar atribuído à Língua Espanhola, contrariando também as próprias diretrizes institucionais do IFBA, que visam a integração curricular, a interdisciplinaridade e a formação omnilateral (IFBA, 2016; IFBA, 2024).

Somos conscientes das limitações deste estudo por ser documental, exploratório e centrado na análise dos PPCs, o que não permite apreender diretamente as práticas pedagógicas efetivas nem as percepções de docentes e/ou estudantes, cujos dados correspondem a um recorte do universo de cursos técnicos integrados do IFBA, sendo assim interpretados como tendências preliminares. Por outro lado, o fato de não contemplar outras áreas que também poderiam contribuir para a formação leitora, aponta para possíveis desdobramentos investigativos futuros.

No entanto, a partir dos dados coletados até agora, evidencia-se a necessidade de uma abordagem integrada e explícita da formação leitora e da literatura, em suas múltiplas vozes e línguas.



Defendemos que tal abordagem explore a interdisciplinaridade inerente às linguagens e garanta uma formação de jovens leitores mais robusta, diversa e conectada com a realidade plurilíngue e pluricultural latino-americana.

Como afirma o CONIF/FDE (2024, p. 7), os IFs visam uma educação que vai além da apropriação de saberes e técnicas, possibilitando “a apropriação da cultura que torna todas as pessoas efetivamente humanas, sob o manto das diversidades” e a “constituição de marcos civilizatórios que promovem o reconhecimento do outro e da sua humanidade”. Nesse sentido, o lugar da literatura em um contexto que deveria ser de formação de jovens leitores não se reduz a uma questão meramente curricular, mas assume uma dimensão ética e política, ao interpelar o compromisso institucional com a formação omnilateral e com o direito à literatura dos jovens.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, B. O ensino da literatura hoje. **FronteiraZ**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, São Paulo, n. 14, p. 3–17, jul. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/22456>. Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. MEC. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Congresso Nacional. Brasília, DF, 2008

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 31 out. 2025.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CONDE, C.M.P. **O lugar da literatura no ensino técnico integrado dos Institutos Federais**. 2025. 232 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). Fórum de Dirigentes de Ensino. **A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: CONIF, 2024. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/estudos/a-lei-14-945-2024-e-a-organizacao-curricular-dos-cursos-tecnicos-integrados-ao-ensino-medio-ofertados-pela-rede-federal>. Acesso em: 30 nov. 2025.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **Normas de organização didático-pedagógica, disciplinar e administrativa do Ensino Técnico de Nível Médio, na forma In-**



tegrada, Concomitante e Subsequente. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional2/orgaos-colegiados/consepe-2/MinutaNormasAcadmicas.pdf> Acesso em: 30 out.2025

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução CONSEPE/IFBA Nº 30, de 24 de março de 2016.** Aprova as Normas Acadêmicas do Ensino Técnico de Nível Médio. Salvador, BA: IFBA, 2016. <https://portal.ifba.edu.br/institucional2/consup/resolucoes-2016/resol-no-30-2016-anexo.pdf>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução CONSEPE/IFBA Nº 154, de 2024.** Salvador, BA: IFBA, 2024. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/lauro-de-freitas/ensino/Normas_Academicas_atualizada_Resolucao_154_de_12_de_dezembro_de_2024_compressed.pdf Acesso em: 30 out 2025

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **Técnicos Integrados.** [2025]. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/ensino/nossos-cursos/curso-tecnico/tecnicos-integrados>. Acesso em: 30 dez. 2025.

MENDOZA FILLOLA, A. **El intertexto lector.** Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc988p7> Acesso em: 30 nov. 2025.

SACRISTÁN, J. G. (Org). **Saberes e incertezas sobre o Currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.



A OBRA DE LOBATO NO ESPELHO: RECRIAÇÃO E LEGADO EM MINHAS MEMÓRIAS DE LOBATO, DE LUCIANA SANDRONI

Luana Camila dos Santos Gomes

UNIFESSPA/POSLET/GEPLIJ

Patrícia Aparecida Beraldo Romano

UNIFESSPA/POSLET/GEPLIJ

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No presente estudo, buscamos aproximar as obras *Memórias de Emília*, de Monteiro Lobato, e *Minhas memórias de Lobato*, de Luciana Sandroni, à luz da Literatura Comparada de Carvalho (2006), destacando alguns pontos convergentes e divergentes entre elas. Além disso, a escolha pelas obras estudadas apresenta em comum o fato de elas fazerem alusão ao gênero memórias literárias, mesmo que nelas este gênero se refira a memórias ficcionais da boneca Emília, personagem criada por Monteiro Lobato.

Outro aspecto relevante presente neste artigo é destacar o protagonismo da autora Luciana Sandroni, que escreveu a obra *Minhas memórias de Lobato* com base no enredo da obra lobatiana *Memórias de Emília* e aproveitou muitas características do autor taubateano, como intertextualidade e metalinguagem.

Durante este trabalho, compreenderemos um pouco mais sobre o gênero memórias, características das obras de Lobato e de Sandroni e constataremos como a obra lobatiana é atual, visto que autores como Sandroni ainda utilizam suas características e personagens na construção de novos enredos, encantando seu público leitor.

DE LEMBRANÇAS A TRAVESSURAS: O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS EM DIÁLOGO COM O UNIVERSO LÚDICO DE *MEMÓRIAS DE EMÍLIA*

O gênero memórias literárias tem raízes antigas, começando a se estruturar verdadeiramente por volta do Renascimento e do Iluminismo, entre os séculos XIV e XVI, a partir da necessidade das pessoas por compartilhar experiências pessoais e relevantes em suas vidas, assim como perpassar essas reminiscências para seus descendentes ou gerações futuras.

Isso é confirmado por Lima (2009), quando afirma que:

[...] resgatar o passado, com base nas lembranças de pessoas que, de fato, viveram esse tempo. Representa o resultado de um encontro, no qual as experiências de uma geração anterior são evocadas e repassadas para outra, dando assim continuidade ao fio da história, que é de ambas, porque a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence (Lima, 2009, p.22).



Mediação Literária:

Literatura juvenil e jovens

leitores





Aos poucos, o gênero foi ganhando espaço na literatura voltada para crianças e adolescentes, porém com um diferencial: as memórias desenvolvidas estavam voltadas para assuntos que chamavam a atenção das crianças e jovens, como ficção, amizades, desafios, animais, dentre outros. Logo, o gênero memórias literárias foi sendo aceito no universo infantil e juvenil, criando narrativas envolventes e de fácil compreensão para esse público, além de encantá-los com enredos divertidos e cômicos.

Antes de adentrarmos neste estudo sobre memórias literárias, precisamos compreender que para a produção de textos narrativos, o enredo deve se relacionar à recriação da realidade e não a sua reprodução fiel. Estamos falando de criações narrativas associadas à ficção, que se referem às reminiscências e/ou lembranças de sujeitos e que podem ser lembradas no presente.

Ratificando esta afirmação, para Marcuschi (2012), o gênero memórias literárias:

Tem como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar, numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.) experienciadas pelo autor (ou que lhe tenham sido contadas por outrem, mas que lhe digam respeito), numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio e recrie o real, sem um compromisso com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências (Marcuschi, 2012, p.56, grifos nossos).

A partir do pensamento do autor acima, podemos fazer uma relação com a obra lobatiana *Memórias de Emília*, pois nela uma personagem boneca de macela escreve suas memórias e utiliza a fantasia e a invenção para recriar momentos de sua história ficcional, sem compromisso com narrar a verdade. A partir dela podemos compreender que as memórias escritas pela boneca tratam de memórias fantasiosas em que não há compromisso com a fidelidade histórica, mas sim com a memória afetiva, involuntária ou a memória dos sentidos.

Em *Memórias de Emília* fica clara a indignação do Visconde e de Dona Benta com relação à escrita de memórias pela boneca, como citado abaixo:

– Acho graça nisso de você falar em verdade e mentira como se realmente soubesse o que é uma coisa e outra. Até Jesus Cristo não teve ânimo de dizer o que era a verdade. Quando Pôncio Pilatos lhe perguntou: “Que é a verdade?” ele, que era Cristo, achou melhor calar-se. Não deu resposta.

– Pois eu sei! – gritou Emília. – Verdade é uma espécie de mentira bem pregada, das que ninguém desconfia. Só isso.

Dona Benta calou-se, a refletir naquela definição, e Emília, no maior assanhamento, correu a sua mãozinha, queria escrever com a mão do Visconde.

– Visconde – disse ela – venha ser meu secretário. Veja papel, pena e tinta. Vou começar as minhas memórias.

O sabuguinho científico sorriu.

– Memórias! Pois então uma criatura que viveu tão pouco já tem coisas para contar num livro de memórias? Isso é para gente velha, já perto do fim da vida. (Lobato, 1966, p. 239-240, grifos nossos).

Podemos compreender que Visconde questionou a escrita de memórias por Emília, por ser uma personagem jovem, o que não é uma característica esperada por quem escreve memórias, pois é necessário ter vivido bastante, ter muitas experiências para contar em um livro de memórias. Além disso, Dona Benta começa a questionar o que realmente a boneca tinha de conhecimento e de experiência vivida para escrever um livro de memórias.



De acordo com Abreu (2020), possíveis características esperadas no gênero memórias são: texto em primeira pessoa do discurso (pois o narrador relata suas recordações), literalidade (comparações entre o presente e o passado), uso de expressões adverbiais (relacionadas a fatos vividos no passado), jogo dos verbos (normalmente, com verbos no pretérito) e o enlace entre o passado e o presente (demonstrando o contraste entre o antes e o agora), características essas observadas também nos enredos da obra lobatiana *Memórias de Emília* e também na obra de Sandroni, *Minhas memórias de Lobato*.

Luciana Sandroni, em sua obra inspirada em *Memórias de Emília*, utiliza as mesmas personagens boneca de macela e boneco de milho, porém oferecendo uma nova roupagem para o enredo e proporcionando, por exemplo, uma postura defensiva e opinativa do Visconde com relação às ordens dadas por Emília. Este recurso de utilizar as características do autor taubateano não estão presentes apenas em *Minhas memórias de Lobato*, mas perpassam a sua escrita em outras produções, inclusive a mesma autora também possui outras obras relacionadas ao gênero memórias literárias, como *Memórias da Ilha* e *O Mário que não é de Andrade*.

MEMÓRIAS QUE SE CRUZAM: A INTERTEXTUALIDADE ENTRE MONTEIRO LOBATO E LUCIANA SANDRONI NA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA

Iniciamos este tópico descrevendo o enredo de cada obra aqui analisada. Primeiramente, falaremos sobre *Memórias de Emília*, de Lobato. Nessa obra a boneca resolve escrever suas memórias, auxiliada pelo Visconde de Sabugosa, seu fiel secretário. Nela também observamos que a Emília relembra episódios de sua vida, o que é esperado em um livro relacionado ao gênero memórias, mas também faz uso da fantasia e da imaginação, para deixá-las “menos cacetes”, como ela mesma falava. Já em *Minhas Memórias de Lobato* temos as memórias do próprio Monteiro Lobato, contadas por suas personagens, Emília e Visconde. Nesse texto, enquanto Visconde pesquisa e lê muito sobre a vida e obra de seu escritor, Emília tenta inventar, criar fatos e aventuras que não aconteceram, tentando deixar as memórias de seu criador ao modo emiliano de ser: espevitado, autêntico e desafiador.

É relevante considerarmos que Sandroni elabora, a partir de *Memórias de Emília*, um texto que segue os padrões lobatianos a saber: personagens conhecidas ainda pelo público leitor, apesar dos mais de 50 anos que distanciam uma obra de outra; uma linguagem tão bem-humorada e divertida quanto a lobatiana; um enredo moldado a partir da mesma ideia de *Memórias de Emília*, mas agora fazendo com que as duas personagens, Emília e Visconde, dialoguem sobre as lembranças de seu criador. Como forma de comparar as duas obras estudadas, acreditamos que a escolha pela literatura comparada foi a mais assertiva, por buscarmos encontrar as similitudes e/ou diferenciações entre as obras literárias, que foram escritas em períodos históricos diversos e que, por isso, podem apresentar discrepâncias quanto à compreensão do enredo, do estilo, do foco narrativo, dentre outros aspectos. Para fundamentar a literatura comparada, utilizamos os estudos de Carvalho (2006).

Ratificando nossa escolha, lembramos Carvalho (2006) ao afirmar que:

Ambiciona um alcance ainda maior, que é o de contribuir para a elucidação de questões literárias que exijam perspectivas mais amplas. Assim, a investigação de um mesmo problema em diferentes contextos literários permite que se ampliem os horizontes do conhecimento estético ao mesmo tempo que, pela análise contrastiva, favorece a visão crítica das literaturas nacionais (Carvalho, 2006, p.86).



Assim, podemos depreender da citação acima que aproximar as obras *Memórias de Emília* e *Minhas memórias de Lobato* utilizando a literatura comparada de Carvalho (2006) possibilitou que encontrássemos os pontos em comum entre elas, além de confirmar a influência lobatiana na obra de Sandroni. Além disso, observamos toda a irreverência e criatividade de uma autora contemporânea, mas que até hoje vê na obra de Lobato características imprescindíveis para a literatura infantil.

A partir da leitura das duas obras pudemos refletir sobre o que elas apresentam como pontos em comum, que dialogam revelando o quanto do texto lobatiano Sandroni manteve na escrita de criação literária. De acordo com o que ela nos revelou em sua entrevista, foi (e ainda é) uma leitora assídua das obras de Monteiro Lobato e, ao escrever sua própria, utilizou características do autor taubateano que foram eleitas por ela como de extrema importância para manter a fidelidade ao texto primeiro, já que até o título apresenta essa marca. O leitor de Lobato imediatamente associa o título do texto de Sandroni a ele.

Começamos então pelos pontos convergentes. O primeiro aspecto destacado é quanto à presença da intertextualidade. De acordo com Barros e Fiorin (1999), a intertextualidade é um conceito literário que faz referência a uma relação entre diferentes textos, obras, e pode acontecer de forma implícita ou explícita. Isso pode ocorrer quando um autor faz referência a outras obras ou até mesmo utiliza personagens de outros textos, demonstrando que os textos não precisam ser isolados e sim que podem se relacionar.

Podemos relacionar a explicação acima com a obra lobatiana, pois a intertextualidade está presente nela, principalmente quando é contado o episódio sobre a visita dos inglesinhos (crianças inglesas) ao sítio de Dona Benta, como podemos observar abaixo:

O berreiro tornava-se cada vez maior, e a coisa acabaria em desastre se um lindo menino não surgisse, berrando:

- Parem! Nem mais uma palavra! Quem vai agir agora sou eu.
- Peter Pan! – exclamou Pedrinho, reconhecendo o famoso menino que jamais quis crescer.
- Sim, sou Peter Pan, e já sei de tudo. Esse anjo é falso – é o tal Visconde disfarçado em anjo. O anjinho verdadeiro está escondido em qualquer parte (Lobato, 1966, p.255).

Como podemos notar, a intertextualidade foi uma característica utilizada por Lobato, buscando um diálogo com outras obras literárias clássicas, e para estabelecer suas críticas sociais, culturais e educacionais à sociedade da época. Além disso, esse é apenas um dos inúmeros exemplos de intertextualidade presente não apenas em *Memórias da Emília*, mas em boa parte da obra infantil. E na mesma obra, o leitor ainda se encontrará com Popeye, Shirley Temple, Capitão Gancho, todos interagindo com as aventuras que Emília recorda e outras que ela inventa. Sandroni também resgata para sua escrita tal característica, como podemos observar abaixo:

Emília foi se empolgando com o que inventava e parecia que não ia mais parar de falar:

Um dia o Lobato fez uma festa e chamou todo o pessoal do Reino da Fantasia: o Peter Pan, a Branca de Neve, a Cinderela, e eu, claro. Foi uma festa linda. No final o Lobato deu uma cesta com cada coisa gostosa... tinha maçã, banana, abacaxi, jabuticaba, maracujá, morango (Sandroni, 2002, p.53).



E aqui, em meio a frutas bastante brasileiras, Sandroni insere personagens de outros clássicos da literatura infantil mundial dialogando com o pessoal do Sítio de Dona Benta. Além disso, a autora cita o escritor Monteiro Lobato, como personagem, participando do enredo descrito pela boneca Emília, pois ela contava as memórias do seu autor e o inseriu na trama, como mais um elemento da criação de suas invenções.

Como mais um aspecto convergente relevante podemos citar a metalinguagem. Esta se refere ao próprio código, que é a linguagem explicando a si mesma. Em *Memórias da Emília*, o enredo da obra gira em torno do processo de escrita das memórias da boneca, tanto do processo literário, quanto da escrita, como esclarecemos abaixo:

Emília contou os pontos e achou sete.

– Corte um – ordenou.

O Visconde deu um suspiro e riscou o último ponto, deixando só os seis encomendados.

– Bem – disse Emília – Agora ponha um...um...um...

O Visconde escreveu três uns, assim: 1, 1, 1.

Emília danou.

– Pedacinho dasno. Não mandei escrever nada. Eu ainda estava pensando. Eu ia dizer que escrevesse um ponto final depois dos seis de interrogação.

O Visconde começou a assoprar e a abanar-se. (...)

– É que o começo é difícil, Visconde. Há tantos caminhos que não sei qual escolher. Posso começar de mil modos (Lobato, 1966, p.242).

A partir da citação, observamos que o narrador tenta impelir o leitor de compreender como se deu o processo de elaboração das memórias da boneca, desde a escolha do papel até a escolha das palavras e das histórias que seriam contadas. Além disso, as próprias personagens Emília e Visconde descrevem a narrativa em que eles estão inseridos. Esta característica também se faz presente na obra *Minhas memórias de Lobato*, quando, por exemplo, no processo de criação das memórias de Monteiro Lobato, a personagem Emília descreve o próprio processo de constituição:

– Escreva aí, senhor Visconde, bem no alto da folha “Eu e Lobato”, é o título e o subtítulo é: Memórias do autor, contadas pela sua mais famosa personagem, Emília, Marquesa de Rabicó.

O Visconde escreveu tudinho. Emília coçava a cabeça, não sabia como começar. Resolveu colocar um subtítulo. O sabugo achou aquilo estranhíssimo e disse que nunca tinha ouvido falar que algum livro tivesse mais que um subtítulo.

– Você não entende nada, seu sabugo velho, cale a boca e escreva aí: Aqui você vai saber como o autor teve a brilhante ideia de criar a maravilhosa boneca Emília, e também vai ter um parágrafo sobre a Campanha do Petróleo, porque Dona Benta pediu (Sandroni, 2002, p.9).

Pela fala da personagem Emília podemos identificar a presença da metalinguagem, quando ela mesma narra sobre como se dará o processo de criação de suas memórias sobre seu criador. Além disso, aqui, além da verossimilhança, temos também a marca da intertextualidade com a própria obra de Lobato na medida em que Emília informa o leitor de que ele saberá sobre a brilhante ideia



de Lobato de criar a própria boneca. E para os que leram mais do que apenas *Memórias da Emília*, ela informa sobre a presença de informações da Campanha do Petróleo que foi tema de *O Poço do Visconde* (1937). Portanto, a metalinguagem aqui se dá no resgate de outras obras de Lobato dentro de uma que dialoga com *Memórias da Emília*.

Já com relação aos pontos divergentes destacamos primeiramente quanto ao enredo das obras. Em *Memórias da Emília* são contadas as memórias da boneca pelos personagens Emília e Visconde, ou seja, escritas por seres inanimados, o que para leitores do gênero memórias literárias poderia ser uma novidade, visto que se espera que quem conte as suas próprias memórias seja um ser humano, com vida e muitas experiências para lembrar.

Isso é demonstrado pelo diálogo entre Emília e Visconde a seguir:

–Visconde – disse ela – venha ser meu secretário. Veja papel, pena e tinta. Vou começar as Minhas Memórias.

O sabuguinho sorriu. (...)

– Faça o que eu mando e não discuta. Veja papel, pena e tinta.

O Visconde trouxe papel, pena e tinta. Sentou-se. Emília preparou-se para ditar. Tossiu. Cuspiu e engasgou. Não sabia como começar – e para ganhar tempo veio com exigências (Lobato, 1966, p.240).

Como podemos perceber, as memórias da boneca foram escritas pelos dois personagens citados, Emília e Visconde. Inicialmente, a boneca ditava o texto e o Visconde funcionava como um secretário, anotando tudo. Porém, no decorrer do enredo, observamos que a boneca deixa a escrita a cargo do sabugo e realiza outras tarefas que não o processo de construção das memórias, mesmo sendo suas.

Já na obra *Minhas Memórias de Lobato* são contadas as memórias de Monteiro Lobato, por seus próprios personagens/invenções, Emília e Visconde. E, a partir da entrevista realizada com a autora da obra, fica mais clara a relevância do uso das personagens contando sobre a vida e obra do seu autor, pois o interesse por escrever as memórias de Lobato em uma linguagem mais acessível ao público leitor surgiu a partir de observações da autora sobre o interesse das crianças pela vida de Monteiro Lobato e por que não utilizar as criações de Lobato para contar detalhes sobre sua própria vida? Essa foi a ideia inicial para a escrita da obra literária, segundo Sandroni.

Podemos perceber isso, inclusive, no seguinte trecho:

– Visconde, você vai ser meu secretário! Vou escrever as memórias do Monteiro Lobato. O livro vai se chamar Eu e Lobato.

– Nem adianta fazer essa cara, senhor Visconde. Veja logo papel, pena e tinta. Vou começar a ditar! E veja se desta vez não me trai, hein? (Sandroni, 2002, p.7)

Seguimos aqui o mesmo processo da obra de Lobato, mas, evidentemente o mote, o assunto de cada uma delas é diferente. O que nos parece relevante neste sentido é perceber como os recursos de Lobato se fazem presentes no texto de Sandroni apenas alterando o enredo. Uma nova obra surge e passa a envolver os leitores da mesma maneira como Lobato fez com a sua.

Já quanto ao desfecho ou conclusão das obras, observamos que em *Memórias da Emília*, a boneca tenta concluir suas memórias fazendo um breve resumo sobre todas as personagens do sítio, apresentando características sobre elas, como observamos abaixo:

Narizinho eu quero muito bem, porque é uma espécie de minha mãe. Brigamos bastante, é verdade, e ela implica deveras comigo quando “me excedo”. Mas já vi que briga é prova de amor. E Pedrinho? Um excelente rapaz. Muito sério, de muita confiança, menino de palavras. Também temos brigado bastante, e havemos de brigar ainda mais; mas que ele é um menino que vale a pena, isso sim. E bem valente (Lobato, 1966, p.291-292).

Mesmo descrevendo um pouco sobre cada personagem do Sítio, notamos que, nessa conclusão, Emília nem toca no nome do Visconde de Sabugosa, que a ajudou a escrever suas memórias, talvez um recurso usado por Lobato para ratificar a birra e a audácia da personagem Emília, que adorava dizer que sabia tudo e que escreveu as memórias sozinha, apenas com uma pequena ajuda do Visconde.

Em *Minhas Memórias de Lobato*, Emília já faz alusão ao Visconde, citando-o na despedida, mas sempre reforçando que seu trabalho foi o melhor, como podemos observar abaixo:

Respeitável público, até um dia, espero que vocês tenham gostado das memórias de Lobato. É claro que algumas partes devem ter sido muito maçantes, e vocês devem ter tirado algumas dúzias de cochilos. O problema é que o Visconde, que me ajudou um pouquinho, adora se arrastar e não vai direto ao assunto. Fala, fala e não diz nada. Mas as partes boas, divertidas e engraçadas que foram escritas por mim, é claro, salvam esse livro do encalhe nas prateleiras. No mais, um abraço e até a próxima! Emília, Marquesa de Rabicó (Sandroni, 2002, p.87)

Podemos perceber um desfecho em que a personagem Visconde se impõe diante dos desmandos de Emília, destacando sua tarefa e função como autor das memórias de Lobato. Além disso, durante a obra, notamos que Visconde aparece mais imponente, não acatando a todas as regras que Emília lhe dava. Mas o grande ápice do texto em que ele impõe sua vontade e demarca sua importância na escrita é a saudação final, pois além da saudação final de Emília, Visconde também deixa a dele e um agradecimento aos futuros leitores:

Leitores, até logo. Espero muitíssimo que vocês tenham gostado de conhecer a vida do famoso escritor Monteiro Lobato. Sei que algumas partes são bastante esquisitas, atrapalhadas e confusas, mas é que a Emília, que me ajudou um pouquinho, é muito mentirosa e adora inventar coisas que nunca aconteceram. Mas eu sei que a minha parte, a mais séria, a mais fundamentada, a mais científica, vai salvar esse livro do bolor das prateleiras. Um abraço e até a próxima Visconde de Sabugosa (Sandroni, 2002, p.87).

Ao contrário de como Visconde é apresentado em *Memórias da Emília*, aqui confirmamos um Visconde mais resiliente, mais impositivo de sua vontade e imponente até diante dos mandos e desmandos da boneca, possivelmente, um recurso utilizado por Sandroni para sua versão das memórias de Lobato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para caminharmos para o desfecho deste artigo, consideramos um trecho da obra *Memórias de Emília*, de Lobato (1966, p.289), no qual a boneca começa a escrever sobre o final de suas memórias: “Acabo de contar as folhas de papel já escritas e vejo que são muitas. Vou parar. Este livro fica sendo o primeiro volume das minhas memórias. O segundo escreverei depois que ficar velha”.





Ao interpretarmos o pensamento da boneca de macela, vemos a possibilidade de que Lobato escolheu uma personagem inanimada, não humana, intencionalmente. Talvez para evitar tantas críticas, comuns na época em que viveu. Talvez para encantar os seus pequenos leitores com as asneirinhas da boneca, talvez simplesmente para inovar no gênero memórias literárias, com uma boneca de macela e um Visconde de milho dividindo a escrita de um texto que não deveria ter mais do que um narrador.

Lobato ousou, tentou ir além, inovou com a escrita de *Memórias de Emília*. Tanto que após mais de 50 anos dessa obra, Luciana Sandroni também inovou, mas resgatando a história do escritor através de seus personagens novamente numa espécie de disputa que continua por quem teria o poder de escrever a biografia, agora, do autor delas.

Se Lobato primou por fantasia e imaginação, Sandroni fez o mesmo. Se Emília sai mais vitoriosa na mandonice do texto lobatiano, Sandroni percebe que era preciso aumentar um pouco mais o espaço do Visconde e o resultado, de ambas as obras, é uma alegria para o leitor que fica contemplado com dois textos ricos de uma linguagem agradável e permeada de humor único, até mesmo causado pelo Visconde que perde, de certa forma, um pouco de sua timidez e de seu medo da boneca, como na última passagem aqui de Sandroni que apresentamos:

O Visconde não achou a mínima graça naquela história, e começou a passar a limpo tudo o que tinha escrito. Emília logo protestou:

- Não tem que passar a limpo, Visconde! – disse, tirando as memórias das mãos do Visconde. – Está muito bom assim. Agora eu vou me despedir dos meus leitores.
- Nunca vi escritor se despedir dos leitores!
- Isso é porque os escritores são muito mal-educados. Os leitores passam horas lendo os livros, às vezes são obrigados a ler, e os autores nem agradecem! Um bando de mal-educados. Bom, agora, bico calado para eu me concentrar (Sandroni, 2002, p.86).

E, ao final dessa cena, somos todos contemplados com a voz de despedida do sabugo que parece buscar seu lugar no texto, uma das marcas que fazem a obra de Sandroni se diferenciar da de Lobato. E ele, Visconde, permanece, assina o texto, ainda ganha lugar no título da obra. Emília não deixa de ser Emília, mas passa a ser a Emília de Sandroni, “mais atual, menos autoritária”, como nos lembra a autora em sua entrevista.

Concluimos, assim, que este trabalho expandiu nosso conhecimento sobre a Literatura Infantil, sobre o escritor Monteiro Lobato e sobre Luciana Sandroni e suas obras. Acreditamos que ele servirá de base de dados para futuras pesquisas e confirmamos que Lobato pode ser sim considerado um autor atual, versátil e sempre presente em nosso imaginário infantil e que a motivação de Luciana Sandroni por produzir um texto a partir de uma curiosidade infantil demonstra o quanto sensibilidades como as dela precisam ser levadas a sério como foi o caso ao se debruçar sobre o texto lobatiano e diversos outros, teóricos inclusive, para poder criar *Minhas Memórias de Lobato: contadas por Emília, Marquesa de Rabicó e pelo Visconde de Sabugosa*.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilardo. **Escrevendo memórias literárias: dos fatos reais ao produto da imaginação**. In: Na ponta do lápis, ano XVI, nº 34, jan/2020.



BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1999.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

CECCANTINI, João L; GALVÃO, Eliane; VALENTE, Thiago Alves. **Literatura Infantil e Juvenil na Fogueira**. Belo Horizonte: Aletria, 2024.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

LIMA, Ana. **Recordar para contar**. Na ponta do lápis. São Paulo, nº 11, ano V, p.22-23, ago, 2009.

LOBATO, Monteiro. **Memórias de Emília**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

LOBATO, Monteiro. **Memórias de Emília**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1966.

MARCHUSCHI, Beth. **A escrita do Gênero Memórias Literárias no espaço escolar**: desafios e possibilidades. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.2, n. 1, p. 47-73, julho 2012.

SANDRONI, Luciana. **Minhas Memórias de Lobato**, contadas por Emília, Marquesa de Rabicó, e pelo Visconde de Sabugosa. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.





DE C. S. LEWIS A RICK RIORDAN: A IMPORTÂNCIA DOS ROMANCES DE FANTASIA NA FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES

Rafaela Pedroso de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande - FURG, CAPES

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo da literatura juvenil tem experimentado profundas transformações, impulsionadas tanto pelas mudanças nos modos de consumo cultural quanto pela expansão das mídias digitais e das plataformas de *streaming*. A adaptação de romances de fantasia para o cinema e, sobretudo, para séries televisivas disponibilizadas em serviços de *streaming* tornou-se um fenômeno recorrente, como se observa, por exemplo, na adaptação de *Percy Jackson e os Olimpianos* (2023), produzida pela *Disney+*. Esse movimento ampliou significativamente o alcance dessas narrativas, consolidando-as como produtos centrais da cultura pop contemporânea. Obras originalmente concebidas no formato literário passam, assim, a circular em várias mídias, atingindo públicos diversos e estabelecendo novas formas de contato entre jovens leitores e o universo literário.

Esse cenário suscita reflexões importantes acerca do impacto dessas adaptações na constituição do hábito de leitura entre os jovens, especialmente em um contexto marcado por recorrentes discursos sobre a falta de incentivo efetivo à formação de leitores. Se, por um lado, a concorrência com outras formas de entretenimento é frequentemente apontada como um fator de afastamento dos livros, por outro, a popularização de narrativas literárias por meio de adaptações audiovisuais pode atuar como um estímulo ao interesse pela leitura, funcionando como porta de entrada para o universo literário. Em uma geração fortemente marcada pelo consumo de conteúdos rápidos em plataformas como o TikTok, pensar as adaptações literárias como aliadas pode revelar-se uma estratégia relevante para despertar o interesse de novos leitores.

Nesse sentido, torna-se fundamental investigar de que maneira os romances de fantasia, tanto em sua forma original quanto em suas transposições para outras mídias, influenciam a constituição de leitores jovens, seja no ambiente escolar, seja nos espaços de leitura vinculados ao lazer pessoal. É a partir dessa problemática que se insere a presente pesquisa, cujo objetivo central é compreender como os romances de fantasia, especialmente aqueles que alcançam grande visibilidade por meio de adaptações para plataformas de *streaming* e outras mídias, atuam na formação do leitor infanto-juvenil. Busca-se, ainda, investigar de que modo essas narrativas contribuem para a construção do gosto pela leitura, para a consolidação do hábito leitor e para a relação dos jovens com o texto literário.

JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa nasce como um desdobramento direto do estudo *Comunidades de leitores de Harry Potter: Primeiros passos para a formação de leitores* (2025), no qual se buscou compreender



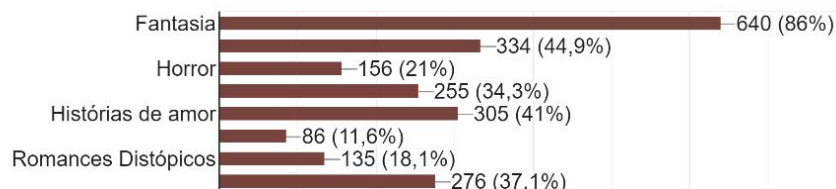


de que forma a saga *Harry Potter* (1998–2007) contribuiu para a formação de jovens leitores e se essa obra desempenhou o papel de introdutora do hábito de leitura entre jovens e adultos. Na investigação anterior, ao analisar relatos de leitores e observar práticas de leitura compartilhadas em comunidades presenciais e virtuais, foi possível identificar não apenas a relevância da obra de J. K. Rowling, mas também um dado mais amplo e significativo: muitos dos participantes afirmaram ter iniciado sua trajetória leitora por meio de romances de fantasia, ainda que não necessariamente pela referida saga.

Esse resultado evidenciou a centralidade do gênero fantasia na experiência leitora juvenil e apontou para a necessidade de ampliar o recorte da pesquisa, deslocando o foco de uma obra específica para o gênero como um todo. Tal constatação reforçou a pertinência de investigar o romance de fantasia enquanto fenômeno literário mais abrangente, especialmente no contexto contemporâneo, marcado pela circulação intensificada dessas narrativas em diferentes mídias.

A relevância dessa ampliação é reforçada por um dado expressivo obtido na pesquisa anterior: 86% dos entrevistados indicaram o romance de fantasia como o gênero de ficção mais lido, como podemos ver na imagem a seguir:

Figura 1: Gênero de ficção mais lido.



Fonte: Autores (2019)

Esse resultado preliminar não apenas evidencia a popularidade do gênero entre jovens leitores, mas também sugere sua potência formativa no processo de constituição do leitor. Dessa forma, justifica-se a realização do presente estudo, que busca aprofundar a compreensão do papel desempenhado pelos romances de fantasia na formação do hábito de leitura, considerando tanto suas versões literárias quanto suas adaptações audiovisuais amplamente difundidas na cultura pop, afinal, quando introduzimos uma obra de fantasia no contexto escolar, seja no formato de livro ou filme, podemos estar capturando novos leitores.

METODOLOGIA

Metodologicamente, o estudo está estruturado em duas etapas complementares. Na primeira etapa, foram realizadas entrevistas de caráter qualitativo e quantitativo com um grupo focal de jovens leitores, com o objetivo de mapear hábitos de leitura, preferências de gênero e trajetórias leitoras. Essa fase permitiu a coleta de dados relacionados às experiências individuais dos participantes com a leitura de romances de fantasia e com suas adaptações audiovisuais.

Partindo das contribuições de Umberto Eco acerca da relação entre narrativa e leitor, esta pesquisa considera que toda história é construída tendo em vista um determinado tipo de leitor, concebido pelo autor como leitor-modelo. Com base nessa perspectiva, a primeira etapa do estudo, que consistiu



na definição de um perfil desse leitor, se torna de vital importância, com o objetivo de compreender de que maneira os romances de fantasia podem atuar como porta de entrada para a formação de jovens leitores. Tal procedimento justifica-se pela compreensão de que “numa história sempre há um leitor, e esse leitor é um ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história.” (Eco, 1994, p. 7).

Na segunda etapa, os dados coletados foram analisados de forma interpretativa, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos participantes à leitura dessas obras, bem como o papel que os romances de fantasia desempenham em seus percursos de formação leitora. A análise considerou tanto as práticas mediadas pelo ambiente escolar quanto aquelas associadas ao lazer e ao consumo cultural fora da escola.

O embasamento teórico da pesquisa fundamenta-se nos estudos da sociologia da leitura, com destaque para as contribuições de Roger Chartier, especialmente no que se refere às práticas de leitura, à materialidade dos textos e às formas de apropriação das obras pelos leitores. Dialoga-se também com os aportes de Umberto Eco, particularmente no que concerne à relação entre texto e leitor, aos mecanismos de interpretação e à circulação das narrativas na cultura de massa. A partir desse referencial, os romances de fantasia são analisados não apenas como produtos culturais de ampla circulação, mas como objetos capazes de mobilizar experiências leitoras significativas e de desempenhar um papel relevante na formação de jovens leitores no contexto contemporâneo.

ROMANCE DE FANTASIA COMO A PORTA DE ENTRADA PARA A FORMAÇÃO LEITORA

- **Comunidade de leitores de *Harry Potter***

O presente estudo tem como ponto de partida uma pesquisa realizada em 2019 no âmbito do projeto *Fronteiras da Leitura: O Ensino de Literatura sob a Perspectiva da Linguística Aplicada Crítica*, coordenado pelo professor doutor Valter Henrique Fritsch, na Universidade Federal do Rio Grande. A investigação teve como objetivo central compreender a formação de comunidades de leitores, virtuais ou presenciais, e analisar de que maneira a participação nesses grupos poderia influenciar os primeiros passos dos indivíduos no universo da leitura. Inserida em um contexto marcado pela intensificação da globalização e pelo avanço das tecnologias da informação, a pesquisa partiu do pressuposto de que as práticas de leitura contemporâneas não se restringem ao contato individual com o texto, mas se ampliam por meio de redes de sociabilidade, do compartilhamento de experiências e da construção coletiva de sentidos.

A investigação concentrou-se, de modo específico, na comunidade de leitores da saga *Harry Potter*, obra que, desde o lançamento de *Harry Potter e a Pedra Filosofal* em 1998, consolidou-se como um fenômeno cultural de alcance global. A escolha da saga como objeto de estudo justificou-se não apenas por sua ampla circulação editorial, mas também pela multiplicidade de produtos culturais associados (livros, filmes, jogos, etc) que contribuíram para a formação de uma comunidade leitora altamente engajada. O foco da pesquisa recaiu, portanto, sobre as práticas de leitura desses sujeitos



e sobre o modo como a participação em comunidades de fãs e leitores da saga contribuiu, ou não, para sua constituição enquanto leitores.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa apoiou-se em contribuições da sociologia da leitura e dos estudos culturais, mobilizando autores como Umberto Eco, Roger Chartier e Larissa Camacho Carvalho. Em especial, o conceito de comunidades de leitores, conforme proposto por Carvalho (2007), mostrou-se fundamental para compreender esses agrupamentos como espaços de compartilhamento de códigos, símbolos e estratégias de interpretação, nos quais os leitores constroem sentidos coletivamente a partir de uma obra comum. A leitura, nesse contexto, evidencia-se como uma prática social, atravessada por relações de pertencimento, identificação e troca simbólica.

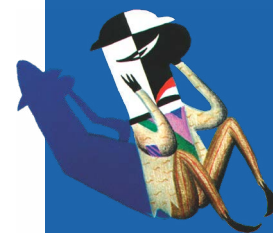
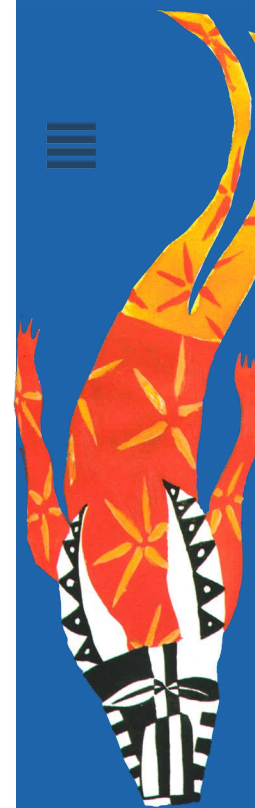
Embora o escopo do artigo resultante daquela pesquisa tenha se limitado à exposição dos dados coletados, alguns resultados mostraram-se particularmente relevantes e acabaram por extrapolar os objetivos iniciais do estudo. Um dos achados mais significativos foi a constatação de que, para muitos dos participantes, o ingresso no universo da leitura literária ocorreu por meio de romances de fantasia, ainda que nem sempre pela saga *Harry Potter*. Esse dado revelou que, embora a obra de J. K. Rowling desempenhasse um papel central nas trajetórias leitoras investigadas, ela não se configurava como um caso isolado, mas como parte de um movimento mais amplo de aproximação dos jovens com o gênero fantasia.

Além disso, observou-se que uma parcela expressiva dos entrevistados indicou o romance de fantasia como o gênero de ficção mais lido, evidenciando sua relevância na formação do hábito de leitura. Tal resultado apontou para a necessidade de deslocar o foco analítico de uma obra específica para o gênero como um todo, ampliando o campo de investigação. Nesse sentido, a pesquisa de 2019 não apenas cumpriu seus objetivos originais, mas também suscitou novas questões, ao evidenciar a centralidade do romance de fantasia nas práticas leitoras juvenis contemporâneas.

- **De C. S. Lewis a Rick Riordan**

É justamente a partir dessas constatações que surge a pesquisa apresentada neste artigo. Ao identificar que muitos jovens leitores iniciam sua trajetória literária por meio de romances de fantasia, tornou-se necessário ampliar o recorte investigativo, deslocando o foco de uma comunidade leitora específica para o gênero fantasia de forma mais abrangente. Assim, o presente estudo configura-se como um desdobramento direto da investigação anterior, buscando compreender o papel do romance de fantasia na formação do leitor jovem para além de uma obra ou saga em particular.

A escolha do título, “De C. S. Lewis a Rick Riordan” não se dá de maneira aleatória, mas como forma de representar a permanência e a atualização do gênero fantasia ao longo do tempo, além de fazer referência clara às outras obras citadas na entrevista com o grupo focal, citada anteriormente. Obras de fantasia clássicas e contemporâneas compartilham elementos estruturais semelhantes, como a construção de mundos ficcionais, a presença de jornadas iniciáticas e o protagonismo de personagens jovens, aspectos que favorecem a identificação do leitor e contribuem para uma experiência de leitura mais envolvente, fato esse que leva a também serem citadas como obras que também podem ser uma porta para o mundo literário de jovens leitores.



Além disso, a pesquisa atual considera que essas narrativas circulam, cada vez mais, em múltiplos suportes, extrapolando o livro impresso e alcançando adaptações cinematográficas e seriadas amplamente consumidas por jovens. Essa circulação ampliada não apenas aumenta a visibilidade do gênero, mas também intensifica o contato dos leitores com os universos ficcionais, o que pode influenciar diretamente a formação do gosto pela leitura. Diferentemente da pesquisa anterior, que se concentrou na análise de uma comunidade específica, este estudo propõe investigar de que maneira o romance de fantasia, em sentido amplo, atua como porta de entrada para o universo literário.

Dessa forma, a nova investigação busca compreender como o contato inicial com narrativas de fantasia pode favorecer a consolidação do hábito de leitura, a ampliação do repertório literário e a formação de leitores mais autônomos. Ao considerar tanto as obras literárias quanto suas adaptações para plataformas de streaming, a pesquisa amplia o olhar sobre as práticas leitoras juvenis contemporâneas, articulando leitura, cultura pop e mediações tecnológicas. Assim, esse percurso que se estende de C. S. Lewis a Rick Riordan, passando por J. K. Rowling simboliza não apenas uma linha histórica do gênero, mas também a continuidade de seu papel formativo na constituição do leitor jovem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do que foi discutido ao longo deste artigo, torna-se evidente que o romance de fantasia ocupa um lugar central na formação do leitor jovem, configurando-se, em muitos casos, como a primeira porta de entrada para o universo literário. A pesquisa anterior, centrada nas comunidades de leitores da saga *Harry Potter*, permitiu identificar um consenso entre os participantes quanto à importância dessa obra para sua iniciação na leitura de fantasia e para a continuidade de sua trajetória enquanto leitores de literatura.

Dito isso, a média de leitura da saga pelos entrevistados foi de 9 anos até 19 anos, dos quais 100% dos entrevistados concordam que a leitura dos livros de Harry Potter potencializou a vontade deles de continuar lendo. Um dos entrevistados chegou a dizer que “Harry Potter foi a minha porta de entrada para o universo da literatura de fantasia, foi o primeiro romance que li”. Outro dos entrevistados disse ao ser questionado, “Foi um ponto de virada, pois (para mim) a leitura ainda tinha um caráter obrigatório e com Harry Potter, isso mudou...” (Fritsch, Oliveira, 2024, p. 475)

Tal constatação não apenas reforça o papel da saga de J. K. Rowling como fenômeno cultural, mas também evidencia a potência formativa do gênero fantasia de maneira mais ampla.

Os resultados obtidos naquela investigação revelaram que, embora *Harry Potter* ocupe posição de destaque na memória leitora dos entrevistados, muitos deles tiveram seus primeiros contatos com a leitura literária por meio de outras narrativas de fantasia. Esse dado foi fundamental para o redirecionamento do olhar investigativo, motivando a ampliação do recorte da pesquisa e a proposição do presente estudo, que buscou compreender o papel do romance de fantasia para além de uma obra específica. Assim, a pesquisa atual configura-se como um desdobramento natural da anterior, ao deslocar o foco das comunidades de leitores de *Harry Potter* para o gênero fantasia como um todo, considerando também sua circulação em diferentes mídias.



Em consonância com as contribuições da sociologia da leitura, especialmente de Umberto Eco e Roger Chartier, os dados analisados reforçam a compreensão de que a leitura é uma prática social, atravessada por códigos culturais, experiências compartilhadas e formas específicas de apropriação do texto. Eco destaca a relevância de narrativas que mobilizam a imaginação e convidam o leitor a participar ativamente do processo interpretativo, enquanto Chartier enfatiza que os sentidos do texto se constroem nas práticas e nos contextos de leitura. Sob essa perspectiva, os romances de fantasia mostram-se particularmente eficazes ao criar universos simbólicos complexos, capazes de envolver o leitor e estimular tanto a fruição quanto a reflexão.

As comunidades de leitores, especialmente aquelas formadas em torno de sagas de fantasia como *Harry Potter*, revelam-se espaços fundamentais nesse processo. Ao promoverem a troca de interpretações, o debate crítico e o compartilhamento de experiências leitoras, essas comunidades contribuem para o desenvolvimento de habilidades interpretativas e para a consolidação do hábito de leitura. Além disso, ao oferecerem um espaço de pertencimento e identificação, tais comunidades incentivam os leitores a ampliar seu repertório literário e a explorar novas narrativas, fortalecendo sua relação com a literatura.

Por fim, ao considerar também as adaptações de romances de fantasia para plataformas de streaming, este estudo buscou compreender as práticas leitoras juvenis em sua complexidade contemporânea. Longe de representar um afastamento da leitura, essas adaptações podem atuar como mediadoras importantes, despertando o interesse pelo texto literário original e contribuindo para a formação de novos leitores. Dessa forma, compreender o percurso que vai das comunidades de leitores de *Harry Potter* às narrativas de fantasia contemporâneas, de C. S. Lewis a Rick Riordan, implica reconhecer o papel contínuo e renovado do gênero fantasia na constituição de uma cultura leitora que se constrói coletivamente, atravessa gerações e se reinventa nos múltiplos suportes da cultura pop.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Larissa Camacho. **Jovens leitores d'O Senhor dos Anéis**: Produções culturais, saberes e sociabilidades. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11098/000605697.pdf>> Acesso em: 9 jul. 2019.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

ECO, Umberto. **Seis Passeios Pelos Bosques da Ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

OLIVEIRA, Rafaela Pedroso de; FRITSCH, Valter Henrique. **Comunidade de Leitores de Harry Potter**: Primeiros Passos para a formação de leitores. Ouro Preto (MG): Editora Educação Literária, 2024.



DE RIOS A ENCANTARIAS: AS OBRAS DE DANIEL DA ROCHA LEITE, MACISTE COSTA E JURACI SIQUEIRA NA LITERATURA JUVENIL PARAENSE

Patrícia Aparecida Beraldo Romano

(Unifesspa/Geplij)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há, desde o final dos anos noventa, um número considerável de autores que se dedicam a escrever-- a partir de imaginários coletivos da Amazônia-- sobre a floresta, os rios, as encantarias, os povos originários e ribeirinhos, as cidades e seus habitantes e a memória dos que vivem nessa parte do território brasileiro. Até certo ponto, esse espaço tem sido bastante esquecido não fosse por abrigar a grande, majestosa e misteriosa floresta com seu espaço líquido --os rios--, que tentam resistir, ambos, floresta e rios, ao processo de destruição empreendido pelo homem.

Tudo que se desenvolve ao redor deles é universo temático para escritores que nasceram na região e se debruçam sobre suas raízes e memórias ancestrais. Este texto pretende apresentar, de forma relativamente sucinta, três escritores paraenses, suas obras e suas temáticas que têm circulação bastante restrita no território nacional, embora eles sejam muito conhecidos, lidos e vendidos no estado do Pará. Além disso, são nomes importantes nas várias edições da Feira Pan-Amazônica do Livro e das Multivozes, que ocorre, anualmente, em Belém.

A pesquisa que fundamenta este artigo é resultado de uma das linhas de pesquisa de um projeto desenvolvido na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Trata-se da linha "Narrativas amazônicas em suas múltiplas linguagens". No âmbito da investigação desenvolvida, buscou-se analisar obras contemporâneas produzidas no estado do Pará destinadas às infâncias e que exploram temáticas da região amazônica paraense procurando compreender quem são os autores com relevância nesse universo e que obras que têm sido lidas e discutidas em escolas nesta região. O mapeamento restringe-se, neste trabalho, à capital, Belém.

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfico-analítica, cujos estudos dialogam com o quadro teórico que segue: Loureiro (2015), Cozzi (2021), Bachelard (2008), Machado (2024), Gregorin Filho (2009), Fares (2010, 2015), dentre outros.

A LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS NA AMAZÔNIA PARAENSE

Região amazônica, espaço tão singular por suas encantarias submersas nas águas, escondidas na floresta e recuperadas pela memória de seus habitantes. Na pesquisa que aqui se apresenta, busca-se encontrar histórias contadas na sombra de árvores, as que acompanham o marulho das águas. Outras que sopram vozes veladas pela memória, histórias de medo, de bichos, de plantas, de elementos místicos de uma floresta que precisa continuar viva, além de histórias de onde emanam imagens poéticas que embalam memórias de grãos que insistem em resgatar as tradições orais de que todos nós somos tecidos.



Parte-se, para isso, de citação de um excerto de estudo ímpar: *Cultura amazônica: uma poética do imaginário*, tese de doutorado do poeta e teórico do imaginário amazônico, João de Jesus Paes Loureiro, orientada por Michel Maffesoli e defendida em 1994, na Universidade Paris V, em Sorbonne, e posteriormente publicada em livro:

“[...] rica de plasticidade e inocente magia, a natureza amazônica revela-se como pertencente a uma idade mítica, plena de liberdade e energia telúrica. Situa-se em um tempo cósmico no qual tudo brota como nas fontes primevas da criação: a mata, os rios, as aves, os peixes, os animais, o homem, o mito, os deuses. É nesse contexto que o imaginário estabelece uma comunhão com o maravilhoso, tornando-se propiciador de epifanias” (Loureiro, 2015, p. 26).

Junta-se a esse universo do imaginário da floresta, o das gentes dessa terra. Imaginário que se imiscui em cores, sabores e cheiros. Também nesses espaços se encontra o descaso dos governantes que destinam à população, muitas vezes, uma vida úmida, adoentada e marcada por uma série de conflitos históricos que marcaram a vida e a memória de muitas gerações. É também nessa temática que essa linha se sustenta, com pesquisas iniciadas a partir de textos de Juraci Siqueira, Daniel da Rocha Leite e Maciste Costa, que apresentam várias de suas obras destinadas ao universo da literatura para a infância e para a juventude. Soma-se, por fim, o espaço de águas, como o rio que possui sua própria magia e que se integra ao universo cósmico-amazônico. As literaturas para a infância e para a juventude dos três escritores acima também se apropriam desse espaço líquido.

Gregorin Filho (2009) discute que, no início do século XXI, pode-se observar a coexistência de diversas infâncias dentro das sociedades. Isso tende a revelar a presença de diferentes crianças vivendo em diversas realidades em um mesmo contexto social. Nesse cenário, ao compreender a literatura para as infâncias como expressão de um imaginário próprio, torna-se essencial uma reflexão sobre a infância e a juventude que essa literatura tem o potencial de representar. É nesse universo infantil e juvenil, perpassado pelas tradições, por muitas paisagens naturais e ainda por práticas culturais amazônicas diversas que se formam os alicerces da produção literária da região. Por isso, pensar a infância e a juventude na Amazônia e, neste caso, na Amazônia paraense, é essencial para compreender as raízes dessa produção literária, além de conhecer sobre a própria cultura do Norte do país. Para João de Jesus Paes Loureiro:

A cultura amazônica, em que predomina a motivação de origem rural ribeirinha, é aquela na qual melhor se expressam as manifestações decorrentes de um imaginário unificado, refletido nos mitos, na expressão artística propriamente dita e na visualidade que caracteriza suas produções de caráter utilitário—casas, barcos etc (Loureiro, 2015, p.79).

Desde a infância, a criança amazônica é inserida em um universo simbólico permeado por histórias, saberes e crenças que orientam sua relação com a natureza. Através da oralidade, a criança e o jovem aprendem que a Floresta e os rios possuem donos, entidades espirituais que devem ser respeitadas, que antes de adentrar a mata e mergulhar nas águas, é necessário pedir licença aos “donos do lugar”.

Os rios e suas águas são também espelhos do imaginário social e individual, espaços de devaneio onde a realidade e as histórias de encantarias podem se encontrar. A metáfora do “riomar” amazô-



nico une o rio ao mar, representando a fusão entre o real e o poético. Além disso, o movimento das águas, com sua fluidez e ritmo, inspira o próprio fluxo da prosa e da poesia dos escritores. E, assim, o rio carrega a memória ancestral e a história dos povos da Amazônia, sendo praticamente personagem e testemunha viva da formação cultural e social da região. Água então como fonte de criação e inspiração incorporando um olhar crítico sobre os problemas socioeconômicos da Amazônia. Ao riomar, junta-se a Floresta, como lembra Paes Loureiro (2015, p.136):

Vivendo dentro de um espaço, o homem tem com ele uma relação permanente de trocas. Na Amazônia, esse espaço físico está preenchido pelos rios e pela floresta. [...] Os rios na Amazônia constituem uma realidade labiríntica e assumem uma importância fisiográfica e humana excepcionais. O rio é o fator dominante nessa estrutura fisiográfica e humana, conferindo um ethos e um ritmo à vida regional. Dele dependem a vida e a morte, a fertilidade e a carência, a formação e destruição de terras, a inundação e a seca, a circulação humana e de bens simbólicos, a política e a economia, o comércio e a sociabilidade. O rio está em tudo” (Loureiro, 2015, p.136-137).

É nesse universo de riomar e floresta que nascem as obras dos escritores que aqui são apresentados como representativos da literatura para as infâncias e juventudes na Amazônia paraense. Por uma questão cronológica, o primeiro escritor de quem se falará será Juraci Siqueira, seguido por Daniel da Rocha Leite e Maciste Costa. Há vários outros nomes hoje bastante expressivos e cujas obras circulam no estado e fazem sucesso com o público infantil e juvenil (e também adulto) além de terem lugar de venda garantido na feira Pan-Amazônica do Livro e das Multivozes, que ocorre anualmente em Belém. Todavia, por uma questão de contato com a obra desses autores e por conhecer um pouco mais de perto o trabalho de escrita deles, optou-se por esses três nomes acima.

JURACI SIQUEIRA: UM BOTO DAS PALAVRAS

Escritor, poeta, professor aposentado, contador de histórias e cordelista. Nascido no município de Afuá, na Ilha de Marajó, no final da década de 40, do século XX. Morador de Belém desde a juventude, Siqueira se autointitula “Filho do Boto”, figura da tradição oral amazônica que aparece bastante, inclusive em seus versos e em suas performances de cordelista.

Desde o início de sua produção, o poeta confecciona, ele mesmo, parte de seus livros no quintal de sua casa, numa espécie de manufatura livreira que rapidamente coloca o livro-folheto em circulação. Alguns deles recebem ilustrações de amigos como é o caso de algumas feitas por Maciste Costa, outro escritor e ilustrador de quem se falará adiante. Essa parceria amiga ganha as mãos de crianças, jovens e adultos por todos os espaços de poesia e prosa por onde Siqueira circula fazendo, ele mesmo, o papel de escritor, editor, impressor e co(a)ntador de suas histórias, algo muito importante para ser lido e conhecido num estado em que pouco se investe no mercado editorial se comparado a outros estados brasileiros.

Conhecido por uma poesia rica de referências aos povos ribeirinhos, seus textos conquistam o leitor por suas palavras singelas, com rimas e musicalidade que agarram, em especial, a população voltada às raízes culturais do Pará. Conhecedor das marcas do homem paraense, seja o das ilhas, o ribeirinho do interior do estado ou o da capital Belém, a poesia de Juraci Siqueira encanta por suas referências aos rios, à floresta, aos encantados e ao povo amazônica. Em um de seus mais conhecidos trabalhos, *O menino que ouvia estrelas e se sonhava canoeiro* (2010), vencedor do Prêmio IAP (Instituto



de Artes do Pará), em 2010, Siqueira retrata, de forma até certo ponto autobiográfica, o sonho de um jovem ribeirinho de navegar para além dos rios de sua terra. Destemido, o menino-homem-personagem da narrativa contada em cordel (e também em prosa, em outra edição), não apenas se torna canoieiro de águas, como também de versos e de sonhos, como é possível conferir na versão em prosa, quando a estrela responde ao menino já moço e poeta: “Oh, meu caro poeta, então você não percebeu que se tornou canoieiro há muito tempo?! Que você já viaja pelos mares do mundo levando seus sonhos e os sonhos dos seus irmãos como eu havia lhe prometido?” (Siqueira, 2018, p. 20).

Por ocasião da Feira Pan-Amazônica do Livro e das Multivozes, em 2024, ano em que o autor foi homenageado, ao coordenar mesa com Juraci Siqueira, o pesquisador e professor Paulo Nunes diria:

O Juraci, ele é um poeta dinâmico porque ele é poeta quando ele é perômico, quando faz as declamações; ele é poeta --num caso único de cardiopoesia—quando ele abre o coração em seus “poetas coronarianos”; mas ele também é um camarada que ele mesmo diz ser medieval, porque ele me disse: “eu penso em sete sílabas”. E eu o invejo, porque, ao tentar fazer isso, o meu [poema] sai com o “pé quebrado” --sem a métrica exigida -- e ele vem e o concerta⁶.

Entre sua obras também são bastante conhecidos os livros voltados para o público jovem como: *Verde Canto* (1981), *Traveseiro de Pedra* (1986), *Piracema de Sonhos* (1987), *Canto Caboclo* (2008), *Incêndios e naufrágios* (2008). Em *Poesia: Paca, Tatu; cutia não!* (2008), *O Bicho Folharal* (2013), *O chapéu do boto* (2013) e *Com amor e devoção* (2013)⁷, dentre outros que compõem sua produção.

DANIEL DA ROCHA LEITE E UM RIO PERSONIFICADO EM MENINO

Nascido na década de sessenta do século XX, Rocha Leite é carioca, mas mora em Belém desde a tenra infância. Autor de diversas obras infantis, juvenis e adultas, é poeta, advogado e doutor em Letras. Possui mais de dezoito livros publicados e acumula diversos prêmios, dentre eles, o Prêmio Amazônia de Literatura (categoria Poesia), recebido em 2018. Em 2019, foi a vez do selo Acervo Básico da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ. Em 2021, esteve entre os escritores finalistas do Prêmio Literário Barco a Vapor. Em 2022, recebeu o Prêmio Nelly Novaes Coelho – UBE / USP, pela obra *Era preciso enfrentar os gigantes*. Em 2023, essa obra foi publicada pela editora Cintra com ilustrações de Maciste Costa. Por fim, em 2025, foi finalista do Prêmio José Gregorin Filho, pela União Brasileira de Escritores em parceria com a Universidade de São Paulo, com texto juvenil.

Em 2013, Rocha Leite publicou a obra infantojuvenil que possivelmente mais sucesso tem feito em sua trajetória de escritor sobre as águas amazônicas. Trata-se da narrativa *A história das crianças que plantaram um rio*. Segundo o escritor, a narrativa é fruto de uma ideia que nasceu do encontro com o encantamento de um menino: “O Adielson, lá de Soure [...]. Um menino muito, muito interessante que me falou do amor dele por livros e leitura. Tudo muito mágico em uma noite iluminada por lamparinas”⁸.

6 Disponível em <https://www.amazonialatitude.com/2024/08/21/juraci-iracema-cultura-destaque-feira-pan-amazonica-livro/>, acesso em 29/01/26.

7 Disponível em https://www.gpsem.com.br/docs/Teses/2021/2021_Cozzi_Almanaque.pdf, acesso em 29/01/2026.

8 Disponível em <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2013/12/daniel-leite-lanca-livro-infantil-inspirado-na-atmosfera-ribeirinha.html>, acesso em 29/01/2026.



No processo criativo de Rocha Leite, já com as ilustrações de Maciste Costa, escritor e leitor parecem articular, juntos, palavras e imagens que apresentam um rio que é roubado. Graças, todavia, à ação de crianças ele pode ser recuperado e plantado de volta. Nasce aí o título da obra: *A história das crianças que plantaram um rio*. Trata-se da criação de um imaginário impregnado por águas fluviais, por onde a curiosidade de um garoto, homem feito já, é capaz de voltar para navegar e retomar a sabedoria que o tempo carregou na figura da avó e de sua memória ancestral.

Escrito em prosa poética, a escrita de Rocha Leite convida o leitor a se perguntar sobre os rios que habitam a infância do homem amazônida e que construíram memórias afetivas seja em momentos de diversão, seja em outros, ligados à própria sobrevivência. Para Leite:

“Será que o rio sonhava barcos como se fossem brinquedos? Sonhava o rio como as casas da gente como se fossem caracóis? Em seus sonhos de rio, ele sonhava gentes como se fossem peixes, pássaros e outros bichos? Sonhava o rio os nossos sonhos de gente e águas? Para mim o rio sonhava acordado, indo e vindo, vida sempre. O rio também devia ser menino. Sonhava muito. Era um velho menino... Águas grandes. Maré lançante. Mergulhos de um menino. Histórias para não esquecer. Memórias que se movem. Águas e mundos” (Leite, 2022, p. 23, 24, 27).

As ilustrações da obra foram assinadas por Maciste Costa, parceiro-irmão, como o próprio Leite o define. As imagens voam por espaços fluidos carregados de poesia e lirismo. Costa quase que pinta poemas em tons de aquarela. A sintonia entre o texto verbal de Leite e o texto imagético de Costa parece abrir portais por onde o jovem leitor adentra a fim de se encontrar com as memórias da avó do narrador para que se materializem no imaginário do leitor.

Nesse sentido, o título da obra, que vem antecedido pela frase: “Daniel da Rocha Leite sonhou as palavras e escreveu” *A História das Crianças que plantaram um rio*, e a frase que sucede o título: “Maciste Costa sonhou as imagens e ilustrou”, se fundem no sentido da obra que, mesmo sendo um livro com ilustrações antecede a ideia de um livro ilustrado⁹.

Ao final do texto, o narrador adulto percebe o quanto ele é composto pelas memórias das histórias ouvidas e narradas pela avó sobre as águas dos rios amazônicos que o constituem: “A minha vó, o seu rio, a minha vida. A noite e as histórias em seus olhos. Muito obrigado, vó. A senhora me deu uma vida. Viver é contar e recontar rios, histórias, lutas e sonhos” (Leite, 2013, p. 77).

A obra foi lançada em 2013, mas teve mais duas edições a posteriori, ambas com ilustrações de Costa, 2014 e 2022, e agora aguarda a publicação da quarta edição pela Editora Madrepérola, com formato que explora palavra, imagem e design, também ilustrada por Maciste Costa, mas com projeto gráfico de Denise Teixeira e direção de arte de Juliana Pádua. Além desse texto, que tem projetado o autor para outros espaços além do Pará, Daniel Leite também publicou *Esparadrapo* (2021), *Procura-se um inventor* (2010), *Já estavam no ventre da terra* (2022), *Vindo do Mar* (2015), *Era preciso enfrentar os gigantes* (2023), todos no universo da infância e da juventude, além de outros textos para o universo adulto, tanto em prosa poética quanto em poesia.

⁹ Para Nikolajeva e Scott, em *Livro ilustrado: palavras e imagens*, o livro ilustrado é aquele em que texto verbal e imagem são interdependentes.



MACISTE COSTA: UM SONHADOR DE IMAGENS

Ilustrador, escritor e artista plástico. Nascido e criado em Belém, Maciste Costa é um artista múltiplo, que explora as diferentes linguagens artísticas. É ainda premiado, seja como ilustrador, seja como escritor. No site do **Mapa Cultural do Pará**¹⁰ é possível tomar contato com todas as suas obras, inclusive as que já estão no prelo e serão publicadas em 2026. Lá também é possível conhecer suas várias premiações.

Em seus trabalhos, o cotidiano da cidade de Belém e da população ribeirinha estão sempre presentes. Junto ao universo da capital, dos rios, dos pássaros e da floresta coexistem as encantarias do povo amazônida bem como a memória de seus ancestrais. Todas essas temáticas fazem de Costa um artista da palavra e das linguagens visuais. Dessa forma, verbo e imagem caminham juntos e convidam o leitor para um passeio por essas temáticas.

Além desse trabalho de simbiose entre verbo e imagem que o artista faz com sua assinatura, também ilustra obras de colegas, como as de Daniel da Rocha Leite e Juraci Siqueira, além de outros autores paraenses e de outros estados do país. Para este texto, escolheu-se a obra *O Igarapé Encantado* (2016). Nela o leitor é apresentado a um cenário amazônico de águas turvas, águas de rios e de igarapés onde habitam crianças com suas brincadeiras, com suas histórias, seus medos e seus mergulhos. A inspiração nasce do universo dos ribeirinhos, com seus trapiches, suas águas, suas histórias e suas memórias que se misturam ao universo das brincadeiras infantis. Nesse universo, água vira espaço e ganha vida. O igarapé se revela personificado no texto, de onde partem vozes narrativas:

Quando despontávamos no pequeno porto notávamos que ele, o ilustre igarapé, nos sorria com suas barbas d'água, seu pitiú de segredos, seus olhos de anhinha. Um sorriso matuto de alguém que espera. Decerto interrompíamos sua conversa silenciosa com algumas canoas presas pelas correntes do famigerado tempo. Seus arcos decadentes macerando aqueles ventos tristes que pairavam sobre as coxas fartas de preamar (Costa, 2016, s.p).

É a partir do igarapé que as personagens crianças fincam suas raízes amazônidas, reconhecem-se como pertencentes ao território e se identificam nas histórias contadas pelos mais idosos. O igarapé é representante dessas personagens crianças: "Aqueles águas conheciam profundamente as almas de cada criança, há muitas gerações" (Costa, 2016, s.p). O espaço igarapé se torna abrigo, casa, acolchoado, espaço de acolhimento, lembrando aqui as discussões teóricas de Gaston Bachelard em *A poética do espaço*. Tudo isso produz no leitor, em especial no leitor da região, um universo simbólico de pertencimento que o arrasta para dentro da narrativa poética, rica em ilustrações. Esse conjunto narrativo convida o jovem leitor (bem como os demais também) a adentrar no mistério das histórias dos encantados, contadas às crianças ribeirinhas desde sempre. Dessa forma, navegando pelas águas turvas d' *O Igarapé Encantado*, de Maciste Costa, fecha-se essa breve discussão.

O autor tem cerca de 26 textos literários de sua autoria publicados¹¹, além de diversos outros trabalhos para os quais fez as ilustrações. Dentre suas publicações, citam-se aqui: *A Tapera* (2012,

10 <https://mapacultural.pa.gov.br/agente/46039/macistecosta.costa#info>, acesso em 29/01/26.

11 Até janeiro de 2026.

2018), *Os olhos da Matinta* (2015), *A cor da imaginação* (2016, 2022), *Alma de Pássaro* (2017), *Bento Pássaro* (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser um país de extensões continentais, o que o mercado editorial produz no Norte do país nem sempre atinge as outras regiões. Historicamente esquecida no universo geográfico, a região Norte apenas ganha luz na mídia quando se fala na Amazônia, sua floresta, suas águas, seus rios, seus mistérios, suas encantarias.

Diversos escritores dessa região e, neste caso, do estado do Pará, têm se debruçado sobre essas temáticas nos últimos anos. Tentam ser conhecidos e lidos além das fronteiras geográficas de onde produzem seus textos. Dedicando-se à escrita de obras voltadas para as infâncias e juventudes, suas produções trazem à luz raízes e memórias ancestrais da Amazônia: sua floresta, suas águas, seus rios, um espaço líquido e um universo ribeirinho que se pretende seja mais divulgado e conhecido em outras regiões do Brasil.

Esse texto buscou apresentar três nomes dos vários que se firmam ano após ano. Juraci Siqueira, o boto do Norte, Daniel da Rocha Leite, um poeta da prosa e Maciste Costa, um sonhador de imagens que enriquecem a vida do leitor criança, jovem e adulto com obras que dialogam sobre as temáticas acima apresentadas criando um portal para o universo simbólico não só de pertencimento da criança, do jovem e do homem amazônida, mas também de todos nós, brasileiros, que precisamos conhecer um pouco mais das diversas literaturas que são produzidas neste Brasil afora e que pertencem a todos nós.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

COSTA, Maciste. **O Igarapé Encantado**. Belém: Twee, 2016.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

LEITE, Daniel da Rocha Leite. **A História das Crianças que Plantaram um Rio** (ilustrações de Maciste Costa). Belém: Folheando, 2013.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. 5 ed. Manaus: Valer, 2015.

LOUREIRO, José de Jesus Paes. **Cultura amazônica sempre: rapsódias teóricas**. Manaus: Valer, 2024.

SIQUEIRA, Antônio Juraci. **O menino que ouvia estrelas e se sonhava canoeiro**. Belém: Tempo editora, 2010.

SITES CONSULTADOS:

<https://www.amazonialatitude.com/2024/08/21/juraci-iracema-cultura-destaque-feira-pan-amazonica-livro/>, acesso em 29/01/26.

https://www.gpsem.com.br/docs/Teses/2021/2021_Cozzi_Almanaque.pdf, acesso em 29/01/2026.

<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2013/12/daniel-leite-lanca-livro-infantil-inspirado-na-atmosfera-ribeirinha.html>, acesso em 29/01/2026.





LITERATURA DAS MARGENS: VOZES E VERSOS DE SÉRGIO VAZ NA SALA DE AULA

Diego Durães Ferreira

UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), ProfLetras

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No cenário educacional contemporâneo, o ensino de literatura no ensino médio ainda se encontra fortemente marcado pela centralidade do cânone literário tradicional, o que, muitas vezes, resulta na exclusão de produções artísticas oriundas das periferias sociais e culturais. Tal realidade contribui para a manutenção de um currículo pouco representativo da diversidade de vozes que compõem a sociedade brasileira. Diante desse contexto, este artigo propõe uma reflexão crítica acerca da inserção da literatura marginal na sala de aula, tomando como objeto as obras do poeta paulista Sérgio Vaz.

A literatura marginal, também denominada literatura periférica, é compreendida neste trabalho como aquela produzida por sujeitos historicamente marginalizados, cujas experiências sociais, culturais e políticas raramente encontram espaço nos circuitos literários hegemônicos. Conforme aponta Ferréz (2005), trata-se de uma produção que nasce à margem do mercado editorial tradicional e que assume a periferia não apenas como espaço geográfico, mas como lugar de fala e resistência. Nesse sentido, o problema que orienta esta escrita consiste em compreender de que maneira a literatura marginal pode contribuir para a formação leitora e crítica dos estudantes do ensino médio, bem como quais desafios e possibilidades emergem de sua inserção no contexto escolar hodierno.

Nesse íterim, a relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de democratizar o acesso ao saber literário, ampliando o repertório de leituras oferecido aos alunos e reconhecendo a literatura como um direito humano, conforme defende Antônio Candido (2011). Assim, ao incluir autores como Sérgio Vaz no currículo, a escola possibilita o reconhecimento de identidades, promove a valorização de vivências periféricas e fortalece o vínculo dos estudantes com a leitura literária.

O quadro teórico que sustenta esta pesquisa fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Antônio Candido, no que se refere à função humanizadora da literatura e à sua relação com os direitos humanos; de Ferréz, enquanto referência da literatura marginal brasileira; de Sérgio Vaz, como poeta e agente cultural da periferia e de Teresa Colomer, cujas reflexões abordam o papel da escola na formação do leitor literário. Metodologicamente, o trabalho articula uma revisão bibliográfica com um relato de experiência pedagógica desenvolvida com turmas do ensino médio, a partir da leitura compartilhada e da análise de poemas de Sérgio Vaz.

Sob esse prisma, Antônio Candido compreende a literatura como um instrumento essencial de humanização, capaz de atuar diretamente na formação ética, estética e social dos sujeitos, considerando que

A literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (Candido, 2011, p.177)



Mediação Literária:

Literatura juvenil e jovens

leitores





Para o autor, a experiência literária permite ao leitor entrar em contato com diferentes formas de ver o mundo, ampliando sua capacidade de empatia e compreensão do outro. Nesse sentido, a literatura não se limita a um entretenimento ou a um objeto de fruição estética, mas assume uma função social profundamente ligada à garantia dos direitos humanos. Ao afirmar que a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento das situações de negação de direitos, Candido (2011) destaca seu papel político e social. A miséria, a exclusão, a violência simbólica e material, bem como a mutilação espiritual causada pelas desigualdades sociais, encontram na literatura um espaço privilegiado de denúncia e reflexão. Dessa forma, a leitura literária possibilita ao sujeito reconhecer as contradições da realidade e posicionar-se criticamente diante delas. Nesse viés, o autor defende que

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preciniza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (Candido, 2011, p.178)

No contexto escolar, essa perspectiva torna-se ainda mais relevante, pois a escola é um dos principais espaços de formação cidadã. Quando o currículo privilegia apenas obras consagradas por um cânone restrito, corre-se o risco de oferecer aos estudantes uma visão parcial da sociedade, invisibilizando conflitos e experiências vividas por grande parte da população. Assim, a ampliação do repertório literário, incluindo produções marginalizadas, constitui uma estratégia fundamental para garantir o direito à literatura e promover uma educação mais democrática e inclusiva.

A literatura, conforme enfatiza Candido, confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate. Essa dimensão dialética permite que o leitor experimente simbolicamente os problemas sociais, desenvolvendo uma consciência crítica que ultrapassa os limites do texto e se projeta para a vida em sociedade. Nesse sentido, a literatura marginal, ao tratar de temas como desigualdade, exclusão e resistência, insere-se plenamente nessa função humanizadora e formativa.

LITERATURA MARGINAL: CONCEITOS E RESISTÊNCIAS

A literatura marginal, também denominada literatura periférica, emerge no cenário cultural brasileiro como uma forma de contestação às estruturas excludentes que historicamente definiram o campo literário. Trata-se de uma produção que se constrói à margem dos circuitos editoriais hegemônicos e dos espaços tradicionais de legitimação cultural, como a academia e os grandes meios de difusão literária. Mais do que uma categoria estética, a literatura marginal configura-se como um movimento político, social e cultural, marcado pela afirmação de vozes historicamente silenciadas e pela reivindicação do direito à palavra.

Ferréz (2005) compreende a literatura marginal como aquela produzida por autores oriundos das periferias urbanas, cujas narrativas refletem experiências de exclusão social, desigualdade econômica, violência estrutural e resistência cotidiana. A periferia, nesse contexto, não é apenas um espaço geográfico, mas um lugar simbólico de produção de sentidos, identidades e discursos. A escrita marginal assume, portanto, o compromisso de narrar a realidade a partir de dentro, rompendo com



representações estigmatizadas e estereotipadas frequentemente construídas por olhares externos. Nesse cenário, é válido considerar que:

Não somos movimento, não somos os novos, não somos nada, nem pobres. porque pobre, segundo os poetas da rua, é quem não tem as coisas. Cala a boca, negro e pobre aqui não tem vez! Cala a boca! Cala a boca uma porra, agora a gente fala, agora a gente canta, e na moral agora a gente escreve (Ferrez, 2005, p.44)

Um dos aspectos centrais da literatura marginal diz respeito à sua linguagem. Em oposição aos padrões normativos e às convenções estilísticas consagradas pela tradição literária, essa produção privilegia a oralidade, a simplicidade sintática e a proximidade com a fala cotidiana. Tal escolha estética, muitas vezes interpretada como ausência de literariedade, revela, na verdade, a construção de uma estética própria, coerente com as experiências e os contextos socioculturais dos autores e de seus leitores. Nesse sentido, a literatura marginal desafia concepções rígidas de valor estético, evidenciando que os critérios de legitimação literária são historicamente construídos e atravessados por relações de poder.

As resistências enfrentadas pela literatura marginal decorrem, em grande medida, da centralidade do cânone literário tradicional, que tende a privilegiar determinadas vozes, estilos e temáticas em detrimento de outras. A exclusão de produções periféricas do currículo escolar e dos espaços acadêmicos reflete uma lógica de hierarquização cultural, na qual apenas certos modos de expressão são reconhecidos como legítimos. Conforme aponta Antônio Candido (2011), tal processo implica uma forma de negação simbólica de direitos, uma vez que limita o acesso dos sujeitos à diversidade de experiências humanas expressas pela literatura.

Nesse contexto, a literatura marginal ocupa um lugar de resistência, ao reivindicar o reconhecimento de narrativas que denunciam as desigualdades sociais e afirmam identidades historicamente marginalizadas. Ao abordar temas como racismo, pobreza, violência, exclusão e resistência, essas obras exercem uma função social fundamental, promovendo a reflexão crítica e o questionamento das estruturas sociais vigentes. A escrita marginal, portanto, não se limita à denúncia, mas propõe novas formas de ver e compreender o mundo, a partir de perspectivas que rompem com o olhar hegemônico.

A resistência também se manifesta na forma de circulação dessas obras, que frequentemente se dá por meio de saraus, slams, eventos comunitários e publicações independentes. Esses espaços alternativos de difusão literária reforçam o caráter coletivo da literatura marginal, aproximando autor e leitor e transformando a leitura em um ato de partilha e pertencimento. Tal dinâmica desafia o modelo tradicional de consumo literário e amplia as possibilidades de acesso à literatura.

Desse modo, é necessário incorporar as palavras de Vaz (2008) ao compreender de que se trata de:

Uma literatura com menos crase, menos ponto e vírgula, mas ainda assim literatura. A literatura como aprendizado. Um poeta que sai do casulo e se alia à sua comunidade, seu município e ao seu país. Um artista-cidadão, ao que eu acrescentaria: a literatura marginal ou periférica é a real descoberta dos infinitos recursos da palavra enquanto poder e mesmo enquanto arma. A aplicação política desta descoberta. (Vaz, 2008, p.23)



No âmbito educacional, a literatura marginal ainda enfrenta obstáculos para sua legitimação como objeto de estudo. Muitas vezes, sua inserção na escola é vista com desconfiança, seja por preconceitos estéticos, seja pela crença de que essas obras possuem apenas valor sociológico. No entanto, conforme defende Candido, é indispensável considerar tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita, pois ambas desempenham papel essencial na formação humana e na compreensão dialética da realidade social.

Assim, a incorporação da literatura marginal no ensino de literatura representa não apenas uma ampliação do repertório textual, mas também um posicionamento pedagógico e político comprometido com a democratização do saber. Ao reconhecer o valor estético, ético e social dessas produções, a escola contribui para a construção de práticas educativas mais plurais, inclusivas e socialmente relevantes, reafirmando a literatura como espaço de resistência, expressão e transformação.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA

A escola ocupa um papel central no processo de formação do leitor literário, especialmente no contexto do ensino médio, em que muitos estudantes têm na instituição escolar o principal — e, em alguns casos, o único — espaço de contato sistemático com obras literárias. Nesse sentido, a leitura literária realizada na escola não é neutra, pois envolve escolhas, mediações e práticas que atribuem sentidos específicos aos textos. Conforme afirma Teresa Colomer (2007), a escola é a instituição que outorga um sentido particular à leitura das obras, orientando não apenas o que se lê, mas também como se lê e com que finalidade.

Desse modo, a mediação literária realizada no ambiente escolar pressupõe a atuação consciente do professor como sujeito que seleciona textos, propõe estratégias de leitura e cria condições para que os estudantes se apropriem da literatura de maneira crítica e significativa. Esse processo vai além da simples transmissão de conteúdos sobre autores ou escolas literárias, pois envolve a construção de experiências estéticas capazes de mobilizar o interesse, a sensibilidade e o pensamento crítico dos alunos. A literatura, nesse contexto, assume a função de um “equipamento intelectual e afetivo”, conforme defende Antônio Candido, contribuindo para a formação integral do sujeito.

Nesse prisma, Teresa Colomer (2007) destaca que a literatura funciona como um importante “andaime educativo”, na medida em que prepara os estudantes para compreender não apenas os textos literários, mas também os diversos discursos sociais que circulam na sociedade. A leitura literária desenvolve competências linguísticas, interpretativas e argumentativas, favorecendo a compreensão dos mecanismos da linguagem e ampliando a capacidade de análise crítica. Dessa forma, a literatura desempenha papel fundamental na educação para a cidadania, ao possibilitar que o estudante interprete o mundo e posicione-se diante dele. Assim, a autora aponta que

a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais. É uma ideia que sustenta que os textos literários constituem um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral. (Colomer, 2007, p. 36)

Entretanto, o ensino de literatura na escola brasileira ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à seleção do repertório literário. A predominância do cânone tradicional,



muitas vezes apresentado de forma descontextualizada, pode contribuir para o distanciamento dos estudantes em relação à leitura. Nesse cenário, a escola corre o risco de reforçar a ideia de que a literatura é uma prática elitizada, distante das vivências dos alunos, o que compromete o desenvolvimento do hábito leitor e da fruição estética.

A inserção da literatura marginal no contexto escolar apresenta-se, portanto, como uma estratégia potente de mediação literária, capaz de aproximar os estudantes dos textos e de promover maior identificação com as obras lidas. Ao trabalhar com produções que dialogam diretamente com a realidade social dos alunos, a escola reconhece a diversidade cultural presente em seu público e valoriza diferentes formas de expressão literária. Essa prática contribui para a construção de uma relação mais significativa entre os estudantes e a leitura, fortalecendo o vínculo com a literatura como espaço de expressão e reflexão. Porém, é relevante considerar que

A literatura 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 literatura proscrita; que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (Candido, 2011, p.178).

Além disso, a mediação da literatura marginal em sala de aula favorece a problematização de questões sociais contemporâneas, como desigualdade, preconceito, exclusão e resistência. Conforme aponta Antônio Candido (2011), a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, permitindo que o leitor vivencie dialeticamente os problemas da realidade. Ao promover esse tipo de leitura, a escola amplia as possibilidades de formação crítica e incentiva o posicionamento consciente dos estudantes diante das questões sociais. Outro aspecto relevante da mediação literária refere-se às práticas pedagógicas adotadas. Atividades como leitura compartilhada, rodas de conversa, debates e produções textuais possibilitam a construção coletiva de sentidos e valorizam a participação ativa dos alunos. Essas estratégias rompem com modelos tradicionais de ensino centrados na memorização de informações e favorecem uma abordagem mais dialógica e significativa da literatura.

Assim, ao assumir-se como espaço de mediação literária, a escola desempenha um papel fundamental na democratização do acesso à literatura e na formação de leitores críticos e sensíveis. A valorização de diferentes produções literárias, incluindo a literatura marginal, contribui para práticas pedagógicas mais plurais, inclusivas e socialmente comprometidas. Ao reconhecer a literatura como direito humano e instrumento de formação cidadã, a escola reafirma seu compromisso com uma educação transformadora, capaz de formar sujeitos conscientes, críticos e participativos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: SÉRGIO VAZ EM SALA DE AULA

A experiência pedagógica que fundamenta este artigo foi desenvolvida com turmas do ensino médio de uma escola pública, envolvendo estudantes com diferentes níveis de proficiência leitora e distintas trajetórias socioculturais. A proposta teve como objetivo promover o contato dos alunos com a literatura marginal contemporânea, por meio da leitura e análise de textos de Sérgio Vaz, autor cuja produção dialoga diretamente com questões sociais, identitárias e culturais presentes no cotidiano dos estudantes.



As atividades foram organizadas a partir de práticas de leitura mediada, incluindo leitura compartilhada dos poemas, momentos de escuta e interpretação coletiva, além de debates orientados sobre os temas abordados nas obras. Buscou-se, ao longo do processo, estabelecer relações entre o texto literário, o contexto de produção e as experiências vividas pelos alunos, favorecendo a construção de sentidos e a ampliação do repertório cultural e crítico dos estudantes.

Os resultados observados indicam que a utilização da obra de Sérgio Vaz contribuiu para o aumento do engajamento dos alunos nas atividades de leitura, bem como para o desenvolvimento de competências relacionadas à compreensão textual, à análise crítica e à interpretação de elementos sociais e históricos presentes nos textos literários. A identificação dos estudantes com a linguagem e com os temas abordados possibilitou maior participação nas discussões e fortalecimento do vínculo com a leitura literária.

Dessa forma, o relato evidencia que a inserção da literatura marginal no contexto escolar pode ampliar as práticas de leitura e favorecer processos de ensino e aprendizagem mais significativos. A experiência reforça o papel da escola como espaço de mediação literária e cultural, capaz de reconhecer e valorizar produções literárias contemporâneas que dialogam com a realidade dos estudantes, contribuindo para a formação de leitores críticos e socialmente consciente

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a inserção da literatura marginal no ensino médio, a partir da obra de Sérgio Vaz, constitui uma prática pedagógica relevante e necessária para a formação crítica, ética e social dos estudantes. Ao problematizar o lugar ocupado por produções periféricas no currículo escolar, o estudo reafirma a literatura como um direito humano e como instrumento fundamental de humanização, conforme defendido por Antônio Candido.

A análise teórica permitiu compreender que a literatura marginal não deve ser concebida como produção inferior ou alternativa ao cânone, mas como expressão legítima de experiências históricas, sociais e culturais frequentemente silenciadas. Autores como Ferréz e Sérgio Vaz ampliam o campo literário ao evidenciar que a palavra poética também nasce nas margens e que essas narrativas possuem valor estético, ético e político. Nesse sentido, a literatura marginal contribui para a compreensão dialética da realidade, pois confirma, nega, denuncia e propõe, possibilitando ao leitor refletir criticamente sobre os problemas sociais contemporâneos.

A experiência pedagógica relatada demonstrou que o trabalho com a obra *Colecionador de Pedras* favorece a aproximação dos estudantes com a leitura literária, especialmente por meio de uma linguagem acessível e de temas que dialogam diretamente com suas vivências. As atividades de leitura compartilhada, rodas de conversa e produção textual promoveram maior engajamento discente, permitindo que os alunos se reconhecessem como sujeitos de linguagem e produtores de sentidos. Esse processo reforça o papel da escola como espaço de mediação literária e de construção de práticas educativas mais significativas.

Além disso, a abordagem da literatura marginal em sala de aula contribui para o fortalecimento da identidade dos estudantes e para a valorização de suas experiências socioculturais, rompendo com a ideia de que apenas determinadas vozes são dignas de reconhecimento no campo literário.



Conforme destaca Teresa Colomer, a leitura literária constitui um importante andaime educativo, capaz de preparar o aluno para a compreensão dos diversos discursos sociais e para o exercício da cidadania crítica.

Dessa forma, a valorização de autores periféricos no ensino de literatura revela-se fundamental para a democratização do acesso ao saber literário e para a construção de uma educação mais plural, inclusiva e socialmente comprometida. Ao incorporar a literatura das margens ao espaço escolar, a escola amplia horizontes de leitura, legitima diferentes formas de expressão e reafirma a literatura como instrumento de resistência, reflexão e transformação social.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 2011.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil. São Paulo: Global, 2003.

FERREZ. **Amanhecer esmeralda**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

VAZ, Sérgio. **Cooperifa**: antropofagia periférica. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.



LITERATURA JUVENIL E DIVERSIDADE AFETIVO-SEXUAL: A REPRESENTAÇÃO DA HOMOSSEXUALIDADE EM A CABEÇA NAS NUVENS (2023), DE BERNAT CORMAND

Valnikson Viana de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos voltados à literatura juvenil têm ocupado, de forma progressiva, um espaço cada vez mais significativo, evidenciando o estatuto específico que essa produção literária consolidou ao longo dos anos. Nesse sentido, Ceccantini (2000) sustenta a autonomia do subgênero juvenil, ressaltando suas particularidades e qualidades estéticas, bem como rejeitando denominações amplas e imprecisas, como “literatura infantojuvenil” ou mesmo “literatura infantil”, termos que ainda hoje são empregados, de modo indiscriminado, para nomear obras destinadas aos públicos distintos formados por crianças e jovens.

Na atualidade, a adolescência é concebida como uma fase decisiva para a construção da identidade e para o desenvolvimento da personalidade, tendo sua especificidade reconhecida sob os pontos de vista legal, social e biológico. Nessa perspectiva, Calligaris (2000) defende que a “adolescência é o prisma pelo qual os adultos olham os adolescentes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam”, abrindo caminho para uma análise acerca da produção cultural direcionada a esse grupo singular. Dessa forma, a existência de uma literatura própria do público juvenil mostra-se fundamental, uma vez que atende às demandas de leitura de um sujeito que já não se identifica com narrativas infantis e, ao mesmo tempo, ainda não se percebe plenamente apto a enfrentar leituras destinadas aos adultos. A ficção literária, em particular, apresenta potencial para estabelecer relações de identificação e representatividade com o leitor adolescente, funcionando como um caminho inicial para o desenvolvimento de sua competência leitora e estimulando reflexões sobre questões individuais e coletivas no âmbito da experiência literária.

Os livros juvenis se propõem a refletir as questões e os conflitos de vida próprios da realidade dos leitores. Surgem, pois, narrativas mais centradas em “encarar os problemas, do que em ocultá-los”, de acordo com Colomer (2003, p. 257). A autora também aponta como algumas das funções da literatura juvenil (assim como a infantil) o acesso inicial à representação da realidade oferecida pelo suporte literário e compartilhada por uma determinada sociedade, além do oferecimento de uma representação articulada do mundo que serve como instrumento de socialização para as novas gerações. Logo, a literatura destinada a adolescentes pode fomentar o diálogo a respeito do imaginário coletivo, descrevendo e promovendo a reflexão acerca do imenso “repertório de imagens simbólicas” que persistem ao longo da história (Colomer, 2017, p. 15).

Assim sendo, o presente trabalho apresenta uma leitura da novela juvenil *A cabeça nas nuvens* (2023), do escritor e ilustrador espanhol Bernat Cormand (1973-2021), explorando a representação



Mediação Literária:
Literatura juvenil e jovens
leitores





da diversidade afetivo-sexual a partir da construção identitária do protagonista Elias. Averigua-se, mais especificamente, como a narrativa retrata o percurso de autoaceitação desse personagem em relação à sua homossexualidade na passagem da infância para a adolescência, envolvendo conflitos internos e relações interpessoais. O estudo é baseado em pesquisa bibliográfica e em análise teórica. Para tal, valemo-nos principalmente dos pressupostos de Louro (2004), Weeks (2000) e Butler (2017), compreendendo a literatura juvenil como porta-voz de conflitos emocionais que envolvem o processo de amadurecimento do seu público leitor.

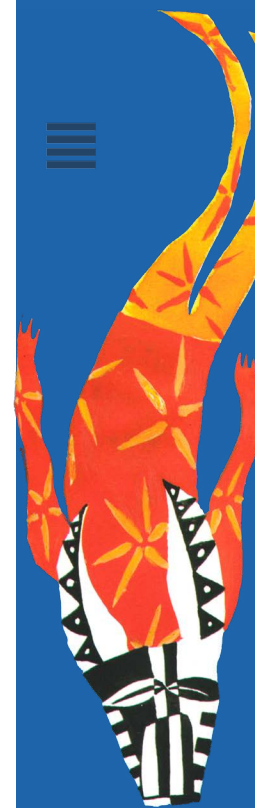
A LITERATURA SEM ARMÁRIOS PARA CRIANÇAS E JOVENS

Bernat Cormand (1973-2021) foi um autor e ilustrador catalão, nascido em Barcelona, reconhecido principalmente por sua atuação na literatura para os públicos infantil e juvenil. Formado em Belas Artes pela Universidade de Barcelona, iniciou sua trajetória profissional como ilustrador, desenvolvendo um estilo marcado pelo uso expressivo da imagem, pela atmosfera poética e por uma forte carga simbólica. Ao longo da carreira, passou também a se dedicar à escrita, consolidando-se como criador de narrativas que exploram temas sensíveis e complexos, como a identidade, o crescimento, a perda, a imaginação e os conflitos emocionais da infância e da adolescência. Fez mestrado em Literatura Comparada na Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), foi diretor da revista *Faristol*, especializada em literatura infantil e juvenil, e crítico da área no jornal *Ara*, além de professor da licenciatura em Ciências da Tradução e da Linguagem da Universitat Pompeu Fabra (UPF).

O seu trabalho, tanto literário como ensaístico, tem ampla circulação internacional, com traduções para diversos idiomas, centrando-se em tornar visível a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais para crianças e jovens, principalmente através de personagens fora de padrões heteronormativos. No Brasil, passou a ser publicado em 2017 pela editora Livros da Matriz, de São Paulo. Desde então, chegaram ao mercado nacional quatro títulos: os livros infantis *O menino perfeito* (2017) e *Dias felizes* (2018), a novela juvenil *A cabeça nas nuvens* (2023), além do livro infantil póstumo *Longe* (2024), cujo projeto foi finalizado pelo irmão do autor, o artista plástico Martí Cormand. Permanecem inéditos em português os títulos *El dibujante de osos* (2008) e *Bona nit, Barcelona* (2012), coincidentemente os únicos de sua obra que não trazem enfoque na representatividade LGBTQIAPN+. Em seu ensaio “Histórias sem armários” (2017), cuja tradução brasileira foi publicada na Revista *Emília*, Cormand define o horizonte criativo de sua produção literária:

Nesse meu universo poético, estão as coisas de que gosto, que me inspiram, emocionam e, de alguma forma ou outra, se repetem ao longo dos projetos. Desde bem pequenas, dado o peso da tradição, as crianças aprendem a ser meninos e meninas, seguindo modelos estereotipados. Eu, como artista e autor de alguns livros, procuro romper essas fronteiras, que me parecem muito rígidas [...] Através da literatura podemos voar longe, se a história permitir, e colocar questões, por vezes polêmicas, que convidam à reflexão. (Cormand, 2017, s/p.).

O autor explicita uma concepção artística profundamente vinculada à experiência pessoal e ao compromisso ético com a formação humana de crianças e jovens. Nesse sentido, destaca-se sua crítica aos modelos tradicionais e estereotipados de gênero, internalizados desde a infância em função do peso da tradição social, os quais tendem a limitar as possibilidades de identidade e expressão. Ao se



posicionar como artista que busca “romper essas fronteiras”, Cormand atribui à literatura um papel emancipador, capaz de questionar normas rígidas e ampliar horizontes de compreensão. Assim, ao defender que a narrativa literária permite formular questões por vezes polêmicas, o autor reafirma o potencial da literatura como espaço de reflexão crítica, no qual os leitores são convidados a confrontar valores estabelecidos e a repensar suas próprias percepções sobre o mundo e sobre si mesmos.

Segundo Louro (2004, p. 18-19), “os sujeitos que cruzam as fronteiras de gênero e de sexualidade talvez não ‘escolham’ livremente essa travessia, eles podem se ver movidos para tal por muitas razões, podem atribuir a esse deslocamento distintos significados”. Dessa maneira, é importante “problematizar também as estratégias normalizadoras que, no quadro de outras identidades sexuais, pretendem ditar e restringir as formas de viver e de ser. Pôr em questão as classificações e os enquadramentos. Apreciar a transgressão e o atravessamento de fronteiras (de toda ordem) [...]” (Louro, 2004, p. 49-50). A autora ainda ressalta a urgência de desconstruir os processos que delimitam a normalização de alguns sujeitos e marginalizam outros tantos, colocando em suspenso a heteronormatividade e as práticas sociais que correspondem a essas regulações (Louro, 2004). Nesse contexto, a literatura juvenil surge como porta-voz de conflitos emocionais que envolvem o processo de amadurecimento do seu público leitor. Assim, personagens homossexuais em narrativas para adolescentes seriam significativas “por sugerirem concreta e simbolicamente possibilidades de proliferação e multiplicação das formas de gênero e sexualidade” (Louro, 2004, p. 23).

Em 2019, graças à bolsa Montserrat Roig (Câmara Municipal de Barcelona), Bernat Cormand escreveu *A cabeça nas nuvens*, publicado em 2021. A novela voltada ao público juvenil é centrada em Elias, garoto de 11 anos que vive o processo de descoberta de sua identidade afetivo-sexual. O cotidiano do protagonista se transforma com a chegada de Tomás, aluno novo na escola por quem ele acaba se apaixonando. Elias havia passado maus bocados em anos anteriores devido ao preconceito no tocante à sua forma de ser. Por sorte, sua melhor amiga, Vane, está sempre a seu lado, assim como a sua família. A obra em questão parece contribuir para a visibilidade da vivência LGBTQIAPN+ na arte literária direcionada a adolescentes, apresentando um olhar positivo e sensível em relação à jornada de autodescoberta de seu personagem principal, ocasionando a proximidade e a identificação com os jovens leitores.

A DIVERSIDADE AFETIVO-SEXUAL NA LITERATURA JUVENIL: RECONHECIMENTO E ACEITAÇÃO

A história de *A cabeça nas nuvens* (2023) é contada por um narrador em terceira pessoa, sendo dividida em três partes, denominadas “Os amigos”, “A cabeça nas nuvens” e “O amor”, além de um epílogo. A partir da leitura, acompanhamos o desenrolar da relação entre os garotos Elias e Tomás, enfrentando o bullying e a confusão de seus sentimentos diante do que é esperado ao gênero masculino e à heterossexualidade, passando pelo apoio de amigos e familiares às suas diferenças até alcançarem a aceitação de sua conexão amorosa no desfecho da novela. Logo no início do livro, a personalidade do protagonista Elias é apresentada através de um gesto íntimo que desafia os padrões heteronormativos: “Sem ninguém saber, pegou o rímel que a mãe costuma guardar numa gaveta junto com outros produtos de beleza, e agora penteia os cílios devagar e com cuidado, os de cima e os de baixo, imitando os gestos dela ao se maquiar” (Cormand, 2023, p. 7).



A partir da Teoria Queer, Butler (2017) argumenta que o gênero não é inato, mas uma construção social criada através de atos repetidos. É como uma performance teatral com um roteiro socialmente aprendido, em que gestos, comportamentos e falas são repetidos, criando a ilusão de uma identidade de gênero estável e “natural”. Diante disso, a ação de Elias diante do espelho pode ser lida como uma cena de fissura nas normas que regulam a construção social do gênero. Para a autora, o gênero não é uma essência natural, mas um efeito reiterado de práticas, gestos e performances socialmente aprendidas. Ao se apropriar do rímel da mãe e repetir cuidadosamente seus movimentos, o menino não “revela” uma identidade fixa, mas encena um ato que evidencia o caráter performativo do feminino, desmontando a ideia de que certos objetos, comportamentos ou estéticas pertencem naturalmente a um gênero específico.

A cena inicial ganha ainda mais força por ocorrer no espaço privado do banheiro, longe do olhar social disciplinador, o que sugere tanto a vigilância constante das normas de gênero quanto a possibilidade de resistência silenciosa. Assim, o espelho não funciona apenas como superfície de reconhecimento, mas como lugar de experimentação identitária, em que o corpo se torna campo de disputa entre o que é imposto pela tradição heteronormativa e o que emerge como desejo, curiosidade e autoexpressão. Nesse sentido, Cormand constrói uma imagem potente da passagem para a adolescência como território de indeterminação e abertura, afinada com a crítica butleriana às fronteiras rígidas entre masculino e feminino. O autor catalão, em seguida, retrata uma família que ensaia uma aceitação às diferenças do menino:

- Você tem olhos lindos — comenta a avó. — Seus cílios são bem compridos — e pisca o olho pra ele. Então ele procura a mãe com o olhar, como se esperasse algum tipo de aprovação.
- Desculpa, mãe. Sei que não tinha que ficar mexendo nas suas coisas sem pedir licença, mas é que eu...
- Tudo bem — ela corta. — Da próxima vez você pede, tá? — diz, tentando parecer natural, apesar da surpresa. [...]
- O pai volta da cozinha, põe o garfo ao lado do prato de Elias e olha pra ele primeiro e depois pra mãe.
- O que ele fez?
- Pintou os olhos — respondeu a mãe em tom neutro.
- Bem, vamos comer, porque a comida está com uma cara ótima. — Volta-se para Elias — Feliz aniversário, filho. (Cormand, 2023, p. 9).

Weeks (2000) aponta que a sexualidade e o gênero são plurais e compreendidos como fenômenos sócio-históricos, podendo se problematizar a sua compreensão como inatos e estáticos. Ele também ressalta que são produtos determinados por alguma cultura, tempo e espaço social. O retrato desenhado por Cormand vai na contramão do papel que a instituição família, além de outros grupos sociais, exerce na demarcação da heteronormatividade de crianças e adolescente, criando ou reproduzindo mecanismos de molde e de controle atrelados principalmente aos estereótipos de gênero. Nesse trecho, a reação dos adultos ao gesto de Elias explicita, de modo sutil, o funcionamento social das normas de gênero que Judith Butler descreve como regulatórias e performativas. O elogio da avó, centrado nos “olhos lindos” e nos “cílios compridos”, legitima a estética associada ao feminino, com o piscar cúmplice sugerindo um reconhecimento mais particular, ligado a talvez a uma recorrência anterior da mesma ação. Já o movimento de Elias em buscar o olhar da mãe revela a interiorização



precoce da necessidade de validação: o gênero, como afirma Butler (2017), não se sustenta sem o reconhecimento do outro, sendo constantemente negociado no espaço social e familiar.

A resposta da mãe, embora marcada pela surpresa, opta por uma suspensão do julgamento moral, deslocando a questão do campo da transgressão identitária para o da etiqueta doméstica. Essa estratégia neutraliza o potencial disruptivo do gesto, ao mesmo tempo em que evita uma censura direta, mostrando como as normas podem operar mais pela contenção do que pela proibição explícita. A entrada do pai reforça esse mecanismo: ao saber que Elias pintou os olhos, ele não reage com aprovação nem reprovação abertas, mas desvia o foco para a rotina da refeição e para o ritual do aniversário. Assim, a cena evidencia que a performatividade de gênero não se dá apenas nos atos individuais, mas também nas respostas ou evasivas do entorno. Mais adiante, Cormand apresenta os sentimentos de Elias pelo novo aluno da escola, que logo se torna seu amigo:

Estão um de frente ao outro. Tomás, mais alto e encorpado, agora olha para baixo, com olhos semibertos e a mão direita apertando o osso do nariz, enquanto Elias, pequeno e magro, ergue um pouco a cabeça para poder olhar nos seus olhos.

— Gosto de você, Elias.

— Eu também. (Cormand, 2023, p. 16).

— Estou gostando de alguém... — confessa Elias.

— Eu acho que já sei quem é! — diz Vane, piscando um olho.

[...] — É o Tomás, não é?

A Fátima solta um grito e cobre o rosto com as mãos; fica roxa. Em seguida, bate palmas.

— Mas olha aqui, vocês não podem contar pra ninguém, certo? [...] (Cormand, 2023, p. 23).

No primeiro excerto, a emergência do afeto entre Elias e Tomás explícita, de forma delicada e potente, a dimensão relacional da constituição do sujeito. Segundo Louro (2004, p. 17), uma “matriz heterossexual” delimita os padrões a serem seguidos, e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. Seria justamente em referência a ela que se fariam não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem. O encontro dos corpos dos garotos não reafirma uma hierarquia normativa, mas cria um espaço de vulnerabilidade mútua, em que o olhar e a confissão suspendem, ainda que momentaneamente, os roteiros esperados da masculinidade infantil/juvenil.

Na segunda passagem, a revelação do afeto às amigas Vane e Fátima desloca a experiência do campo íntimo para o social, evidenciando as condições de reconhecimento que cercam o desejo dissidente. A piscadela cúmplice de Vane e a reação exaltada de Fátima revelam um acolhimento marcado pela ambiguidade. Há entusiasmo e apoio, mas também a imediata imposição do segredo, o que traduz, à luz de Butler (2017), a lógica heteronormativa que permite a existência de certas performances desde que confinadas ao espaço do não-dito: o desejo entre meninos é reconhecido, mas apenas sob a condição da invisibilidade pública. Os episódios mostram aos leitores como a diversidade afetivo-sexual na passagem para a adolescência não surge como desvio patológico, mas como experiência possível e inteligível, ainda que precariamente reconhecida. O contato com o olhar do outro também traz a percepção da própria diferença como algo deslocado do que seria “normal”, gerando desconforto e confusão emocional, como demonstrado nos trechos a seguir:

— Uma vez, o Daniel ficou rindo de mim.
 — Mesmo? E por quê? — Tomás se interessa.
 — É que um dia na classe, no quinto ano, a gente estava brincando, eu e a Vane, e decidimos fazer maquiagem. Ela pintou meus olhos e lábios, e também se pintou, com um espelhinho. A gente estava curtindo um monte, de verdade, mas o Daniel viu e ficou zombando. Na verdade, implicou comigo... E ficou me atazanando o ano inteiro — fica vermelho.
 — É por isso que vocês nunca conversam... (Cormand, 2023, p. 30).

— O Daniel me deixa nervoso — Tomás franze as sobrancelhas. — Fica o tempo todo olhando pra gente, e rindo, meio disfarçadamente. O Frederico, a mesma coisa. (Cormand, 2023, p. 42).

Nas duas passagens a narrativa explícita com maior nitidez o funcionamento da norma de gênero e sexualidade como mecanismo de vigilância e punição, em consonância com a leitura proposta por Judith Butler. O riso do colega Daniel não se configura como simples crueldade juvenil, mas como um ato disciplinador: ao zombar e implicar com Elias ao longo de todo o ano, o garoto atua como agente da heteronormatividade, reafirmando quais performances de gênero são consideradas inteligíveis e quais devem ser corrigidas ou ridicularizadas no contexto escolar. As noções de gênero e sexualidade se sustentam justamente por meio dessa repetição coercitiva das normas, em que a sanção social, através do escárnio, da perseguição e do constrangimento, funciona como instrumento de regulação dos corpos e das ações. A lembrança de Elias evidencia ainda como a violência simbólica se inscreve na memória: o rubor e o silêncio revelam os efeitos duradouros da interdição. No entanto, há na cena a abertura para a confiança da partilha, com o relato dos acontecimentos passados servindo de ponte para o fortalecimento da relação entre os garotos: Tomás acaba se afastando de Daniel em respeito aos sentimentos de Elias.

No segundo excerto, o olhar insistente e o riso disfarçado dos colegas reforçam a lógica de vigilância contínua. Mesmo sem agressão direta, o simples ato de observar e rir já produz um efeito de ameaça: o garoto entende que está sendo constantemente avaliado e que sua existência depende de manter-se dentro dos limites do aceitável. Assim, a escola surge como espaço privilegiado de produção da norma, onde a masculinidade é policiada não apenas por adultos, mas principalmente pelos próprios pares. Cormand, ao articular essas cenas, revela que a dissidência de gênero e sexualidade na passagem para a adolescência não é marcada apenas por momentos de descoberta e afeto, mas também por experiências de exclusão que moldam a forma como as personagens aprendem a se esconder, a se calar ou a temer a visibilidade.

Mesmo com o apoio da melhor amiga Vane, que vê os gestos e sentimentos de Elias sem qualquer estranhamento (como demonstrado, inclusive, no capítulo em que ela assume a voz narrativa), o protagonista também apresenta desarranjo emocional quando percebe as suas diferenças a partir da visão de mundo dos adultos:

[...] O Elias é um menino especial e, infelizmente, nem todo mundo interpreta isso da mesma maneira — o pai franze as sobrancelhas. [...]
 O Elias, lá no quarto dele, ouviu toda a conversa. “Por que especial?”. Fica pensativo. Talvez ele seja mesmo um pouco diferente dos outros meninos...” (Cormand, 2023, p. 50-51).

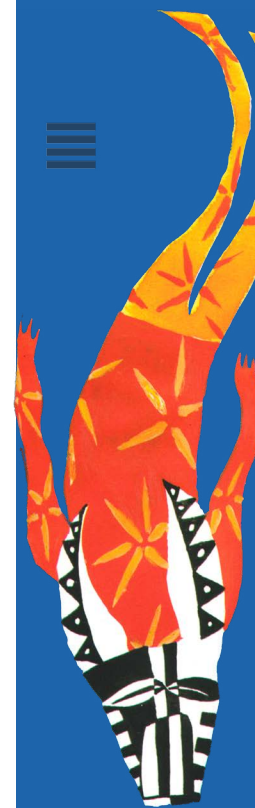


- Eu gosto... muito... dele.
- Desse menino? — agora Mateus virou a cabeça para encará-lo.
- É — diz com um fiozinho de voz.
- Mas assim, pra ser namorado? — sorri.
- Não sei, talvez... Na classe tem uma menina e um menino que namoram, andam de mãos dadas.
- Vocês ainda são novos pra essas coisas, não acha?
- É, pode ser... — Elias abaixa os olhos.
- Ah, você está com a cabeça nas nuvens — o tio pisca para ele.
- Por que você diz isso? Por que estamos no alto do *Empire State*? — pergunta o menino, desconcertado.
- É, também, mas isso a gente diz quando alguém está apaixonado — dá uma risada e Elias fica vermelho. (Cormand, 2023, p. 66-67).

As duas citações evidenciam momentos decisivos do percurso subjetivo de Elias, nos quais o desejo e a diferença passam a ser enunciados pelo outro. No primeiro trecho, o discurso adulto recorre a um eufemismo que preserva o silêncio em torno do gênero e do desejo, mas, ao mesmo tempo, instaura a ideia de exceção. Esse tipo de nomeação indireta sinaliza que há algo fora do esperado que precisa ser administrado, revelando o instante em que a categorização externa se converte na autopercepção do garoto. A cena inaugura uma identidade atravessada pela dúvida e pela comparação com “os outros meninos”, apesar de, mais adiante, não inibir Elias de realizar os seus sentimentos.

No segundo trecho, a conversa com o tio Mateus (personagem inclusive baseado em um dos irmãos do autor, o já mencionado Martí Cormand) quando viaja para passar dias com ele em Nova York, desloca essa experiência para um registro aparentemente mais leve. Aqui Elias é escutado com atenção e tratado com delicadeza, com o adulto não realizando um enquadramento normativo, mas uma tentativa de compreender e nomear aquilo que o sobrinho ainda está elaborando. Ao sugerir que Elias e o outro menino “ainda são novos”, o tio não invalida o sentimento, e sim o reinscreve no tempo da passagem da infância para a adolescência, protegendo-o da pressão de uma rotulação precoce. O desejo não é negado, mas reconhecido como experiência legítima, ainda que fluida e em formação, o que se aproxima da ideia de que a identidade não precisa ser fixada para ser real. A metáfora da “cabeça nas nuvens”, longe de reduzir o afeto a mera fantasia, pode ser lida como valorização do estado amoroso: estar “nas nuvens” é estar aberto ao encantamento, à imaginação e à possibilidade.

Elias acaba tomando coragem e confessa seus sentimentos a Tomás em uma ligação de telefone, ainda quando estava em Nova York com o tio. O outro garoto demonstra surpresa com a proposta de que eles sejam namorados, justamente por ainda se ater à visão normativa de que meninos não poderiam se relacionar amorosamente com outros meninos. Os dois se afastam, deixando o protagonista desolado. No entanto, voltam a se aproximar quando um conflito familiar leva Tomás a se hospedar na casa de Elias. O apoio do amigo faz com que Tomás encare de frente os seus sentimentos e os aceite, o que o permite confessar que também gosta de Elias. Assim, ao final do livro, os meninos encenam um casamento diante dos colegas de classe, longe de qualquer olhar julgador, coroando o sentimento amoroso desenvolvido ao longo do livro: “Seguram-se as mãos, um na frente do outro; dessa vez não soltam. Desatam a rir” (Cormand, 2023, p. 107).





Cormand constrói uma cena de afirmação que funciona como contraponto direto às experiências anteriores de vergonha, silêncio e vigilância: “[...] É a primeira vez que pinto os olhos para vir à escola; até agora sentia vergonha, mas hoje não. [...] Principalmente graças a você, Tomás, porque você me deu coragem para dizer basta [...]” (Cormand, 2023, p. 107). O gesto de Elias marca simbolicamente a passagem da performatividade vivida como risco para a performatividade assumida com orgulho, assim como o amadurecimento trazido pela chegada da adolescência. A declaração do protagonista para Tomás também explicita o papel do outro na constituição do sujeito. O amor, aqui, não aparece como simples sentimento íntimo, mas como potência de mudança, capaz de interromper a lógica da vergonha internalizada e de reconfigurar a maneira como o corpo pode ocupar o espaço público, inclusive o espaço escolar. Assim, o desfecho de *A cabeça das nuvens* (2023) afirma a possibilidade de uma adolescência queer marcada não apenas pela dor da exclusão, mas também pela coragem, pelo afeto e pela invenção de futuros possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Bernat Cormand abre novas perspectivas para a compreensão da diversidade afetivo-sexual na literatura juvenil, além de fomentar processos de reflexão, análise e sensibilização que possam prevenir e, gradualmente, erradicar a violência social motivada por preconceito e discriminação contra diferentes orientações sexuais e performances de gênero. Trata-se, nas palavras do próprio autor, de um trabalho preocupado em “favorecer, pois, que meninos e meninas cresçam em um ambiente cuja base seja a aceitação, a tolerância e o respeito.” (Cormand, 2017, s/p.). Em *A cabeça das nuvens* (2023), encontramos uma narrativa delicada e politicamente potente sobre a adolescência como espaço de experimentação identitária, em que o gênero e o desejo se revelam processos em formação, atravessados por afetos, silêncios e conflitos. Ao acompanhar Elias em seus gestos de descoberta, o livro expõe os mecanismos sutis da heteronormatividade: a vigilância dos pares, os eufemismos protetores dos adultos, os limites impostos ao que pode ser nomeado ou exibido. A novela juvenil evidencia que o sofrimento não reside na dissidência em si, mas na precariedade do reconhecimento social, que torna certos corpos e amores mais vulneráveis que outros. Ao mesmo tempo, Cormand aposta na potência do vínculo e da imaginação, mostrando como o afeto compartilhado pode reconfigurar a experiência do corpo e abrir brechas para modos mais livres de existir.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CECCANTINI, João Luís. **Uma estética da formação**: vinte anos de Literatura Juvenil Brasileira premiada (1978-1997). Tese (Doutorado em Literatura) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Assis – SP, 2000.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.



COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

CORMAND, Bernat. **A cabeça nas nuvens**. Trad. Luis Reyes Gil. São Paulo: Livros da Matriz, 2023.

CORMAND, Bernat. **Histórias sem armários**. Trad. Dani Gutfreund. Revista Emília. 18 de outubro de 2017. Disponível em: <https://emilia.org.br/historias-sem-armarios/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-82.





LITERATURA, JOVENS LEITORES E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NA EDUCAÇÃO: NOVOS PROCESSOS DE ESCRITA, LEITURA E AUTORIA

Sandra Trabucco

Valenzuela, Fatec/USP

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Se antes, os professores se preocupavam com textos plagiados, o que fazer agora diante dos infinitos *prompts*? Como lidar com uma inteligência artificial capaz de resumir livros, produzir artigos, escrever em segundos a respeito de temas que exigem muito tempo de pesquisa, reflexão, questionamento, escrita e reescrita, correções e mais correções?

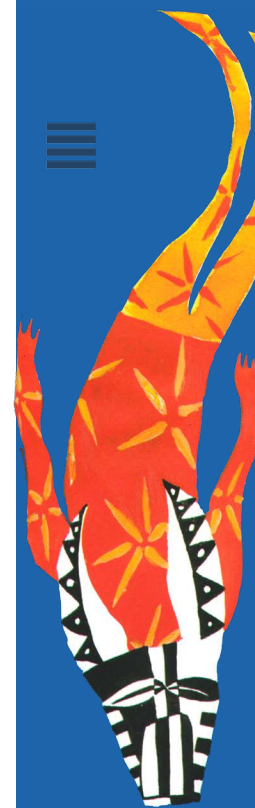
E quando essa ferramenta está à mão de crianças e jovens, de maneira fácil, ágil, rápida e, de modo aparente, permite cumprir as tarefas escolares sem maiores problemas ou tempo de dedicação. Basta escrever algumas palavras, os chamados *prompts*, e dar um clique. Em seguida, todo o trabalho está ali, cristalino, indolor, rápido e sem esforço, sem gerar qualquer remorso ou sentimento de “engano”, de “cola”. Os modelos de linguagem generativa impõem o desafio de compreender a Inteligência Artificial (IA) não apenas como ferramenta, mas como um ambiente epistêmico que reconfigura as relações de aquisição do conhecimento, de habilidades leitoras, desenvolvimento da capacidade crítica, entre tantas outras.

A IA desempenha um papel muitas vezes invisível na vida cotidiana, alimentando mecanismos de busca, recomendações e sistemas de reconhecimento de voz. A contemporaneidade educacional é atravessada por uma mudança de paradigma sem precedentes, com uma tecnologia que se expande dia a dia, aperfeiçoando-se e ampliando suas possibilidades de forma vertiginosa.

Este ensaio apresenta-se como uma reflexão sobre as práticas educacionais que envolvem a IA no processo de desenvolvimento do jovem leitor. Considerando este panorama, torna-se urgente refletir sobre os modos de implementação de recursos que considerem a mediação tecnológica no ensino de Literatura aos leitores em formação. Ler, redigir, interpretar e analisar são atividades que se relacionam ao estímulo e aprimoramento do potencial criativo, do desenvolvimento do olhar, da compreensão, do relacionamento interpessoal, da empatia, da formação do eu e da percepção de seu lugar no mundo que nos cerca.

O QUE É A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

Nos termos de Santaella, (2021), os avanços da Inteligência artificial respondem a três aspectos fundamentais: o poder computacional, o chamado *big data*, que significa a disponibilização de um gigantesco volume de dados; o progresso dos algoritmos; e a consequência gerada pelos dois anteriores, o *deep learning* (aprendizado profundo), que opera, *grosso modo*, com problemas de natureza prática realizando tarefas concretas. (Santaella, 2021, p. 105). Historicamente, o termo Inteligência artificial surgiu em 1956, cunhado por John McCarthy e, desde então



o desenvolvimento desse campo de investigação foi se dando em passos relativamente lentos. Kaufman (2017) nos informa que, três anos depois, em 1959, “Arthur Lee Samuel inaugurou um subcampo da IA com o objetivo de prover os computadores da capacidade de aprender sem serem programados, denominado por ele de *Machine Learning* (ML)”. Isso significa ensinar as máquinas a aprender com exemplos. [...] Nos anos 1980, o campo das ciências cognitivas passou a adotar uma nova visão da inteligência computacional, graças à emergência do conexionismo. [...] Graças a esses novos conhecimentos, os cientistas da computação expandiram a ideia do ML ao propor um processo de aprendizado baseado no ponto de desenvolvimento que as redes neurais tinham na época. Depois disso, foi só no início da década de 2010 que a IA explodiu e começou a avançar em passos de gigante. (Santaella, 2021, p. 104-105).

Nesse contexto, é preciso ter em mente que a IA, em sua essência, refere-se à capacidade de uma máquina aprender padrões e realizar previsões de probabilidade a partir de conjuntos de dados robustos. Diferentemente do pensamento humano, a IA não pensa por si só; ela calcula por meio de processos de *machine learning* (aprendizado por volume de dados) e *deep learning* (inserção de novos dados a partir de conhecimentos já adquiridos).

A tecnologia atual ainda não dispõe da maturidade necessária para executar tarefas independentes que exijam subjetividade, como a análise profunda de uma obra literária ou diagnósticos que dependam de nuances éticas.

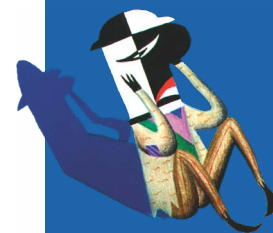
Portanto, é fundamental compreender a distinção entre a inteligência humana e os usos da inteligência artificial. A IA com que lidamos hoje ainda não consegue executar tarefas independentes, como analisar um livro ou diagnosticar um câncer sem apoio de um humano. Por exemplo, o ser humano é capaz de utilizar sua inteligência, dotada de imaginação e criatividade, para escrever uma história completamente nova.

Essa mesma pessoa, depois de criar e escrever esse texto, pode optar por acionar o corretor ortográfico automático para verificar possíveis erros, sem nenhuma intervenção humana; esse processo de automação com a autonomia da máquina e substituição do humano é o uso da inteligência artificial generativa, propriamente dita, pois ela imita o pensamento humano e se baseia em conhecimentos já existentes e que foram disponibilizados para o processamento da informação através das conexões.

Chamamos de Inteligência aumentada ações que ajudam os humanos em tarefas que não são práticas de fazer, como, por exemplo, realizar a leitura ou revisão de mil páginas de texto em uma hora. O pressuposto da inteligência aumentada é estabelecer uma parceria mas que potencializa a tomada de decisão, a qual é sempre humana. Dando sequência ao exemplo anterior, depois que uma pessoa cria e escreve um texto, ela põe em funcionamento o corretor gramatical, porém ativa o botão que define a decisão de aceitar ou não após a análise e aceitação da correção por um ser humano. Assim, a inteligência aumentada firma uma parceria sinérgica e potencializa a tomada de decisão humana.

Hoje, está também em voga a discussão sobre a possibilidade de estabelecer a IA como coautora em pesquisas, ensaios, textos e obras de arte das modalidades mais diversas, como debatem Pimentel, Carvalho e Silveira (2024), Stokel-Walker (2023) e Beiguelman (2023), entre outros.





O USO DA IA NA EDUCAÇÃO

O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) publicou em novembro de 2025 o estudo setorial intitulado *Inteligência Artificial na Educação: usos, oportunidades e riscos no cenário brasileiro*, realizado pelo Centro durante o ano de 2025. O trabalho revelou a utilização intensa e variada da IA tanto por alunos como por professores, sem que haja diretrizes claras sobre o uso dessa tecnologia. De acordo com o gerente do Cetic.br/NIC.br, Alexandre Barbosa, o estudo revela que

a IA já está presente no universo escolar brasileiro, mas o uso é realizado de modo espontâneo e desigual. Professores e alunos vivem o desafio de aprender a lidar com uma tecnologia que se disseminou rapidamente, colocando novas reflexões e demandas às políticas educacionais e à formação docente (Ertel, 2026, p. 1)

Entretanto, em setembro de 2025, o Cetic.br já havia divulgado a pesquisa *TIC Educação (2024)*, a qual registrou a ampla adoção da IA no ambiente escolar do País, com 70% dos alunos do ensino Médio e 58% dos professores utilizando ferramentas de IA generativa em atividades escolares. De acordo com Ariza (2025),

a popularização de produtos como o ChatGPT, um grande modelo de linguagem (*Large Language Model [LLM]*) desenvolvido pela OpenAI e lançado comercialmente no segundo semestre de 2022, possibilitou o acesso de cidadãos comuns a IA generativa, incluindo estudantes e professores (Ariza, 2025, p. 52)

A promessa do uso da IA nas práticas educacionais focam especialmente no ensino personalizado e na otimização de tarefas docentes. Nesta perspectiva, segundo Ariza (2025), são preponderantes três expectativas sobre a função do uso de tecnologias baseadas na IA:

- (a) para ampliar os ganhos de aprendizagem, no caso dos tutores inteligentes focados em estudantes;
- (b) para automatizar a correção de trabalhos escolares e avaliações, no caso das tecnologias voltadas a professores; e (c) para prever e evitar evasão escolar, no caso de tecnologias focadas em instituições escolares. (Ariza, 2025, p. 80).

O USO DE TECNOLOGIAS COMO SUBSTITUIÇÃO AO ENSINO SERES HUMANOS

A integração dessas tecnologias na educação básica encontra seu expoente máximo no Vale do Silício, onde o incentivo à adoção da IA é impulsionado por grandes corporações tecnológicas e *startups*. As escolas ganharam contornos de laboratórios educacionais, com a aplicação da IA por meio da aprendizagem adaptativa, utilizando sistemas tutores inteligentes como os chamados *CogBooks* (*cog = cognitive / cognitivo*) para ajustar o conteúdo em tempo real, e da automação de tarefas administrativas, o que, em princípio, liberaria o professor para a mediação humana.

Na cidade de Brownsville, Texas, a Alpha School implementou um software no lugar dos professores, mantendo pessoas apenas como tutores das crianças do ensino fundamental. O método batizado de *2 Hour Learning* promete uma aprendizagem em apenas duas horas com um software personalizado, enquanto o restante do tempo na escola seria destinado à execução das atividades



propostas e a oficinas. Sob os elogios conquistados por esta ação que seria, segundo investidores do Vale do Silício, uma revolução educacional, a escola ampliou rapidamente sua atuação através de franquias na Califórnia, Flórida, Arizona e Nova York. De acordo com Feathers (2025), em artigo publicado na revista *Wired*, intitulado “*Parents fell in love with Alpha School’s Promise. Then they wanted out*”, o que de início parecia uma promessa de um aprendizado rápido e personalizado, transformou-se em relatos de frustração, solidão e excesso de trabalho para que crianças atingissem as metas propostas pelo controle do software, sem a interferência de pessoas, sem empatia. Dentre os depoimentos dos pais, o artigo relata o caso de uma das alunas da escola, com a idade de 9 anos, a qual, embora tenha aprendido a ler rapidamente, ela não apresentava compreensão leitora, não conseguia redigir e não tinha coordenação motora que lhe permitisse escrever à mão. (Feathers, 2025). Depoimentos semelhantes, adicionaram questões como problemas alimentares, ansiedade, dificuldades no sono, lacunas de aprendizado, monitoramento permanente (rastreamento de mouse, teclado e acompanhamento ocular) das crianças, rotinas de metas e recompensas, falta de comunicação, entre outros.

Em pesquisa publicada pela revista *Academy of Pediatrics*, realizada pela equipe do Dr. Ran Barzilay, do Hospital da Universidade da Filadélfia, através do acompanhamento de mais de 10.588 crianças até a adolescência indica que oferecer telas para crianças apresenta impactos sobre a saúde física e emocional ao longo da adolescência. A conclusão geral do estudo revelou que

A posse de *smartphones* foi associada à depressão, obesidade e sono insuficiente no início da adolescência. Os resultados fornecem informações cruciais e oportunas que devem orientar os responsáveis em relação ao uso de *smartphones* por adolescentes e, especial, ao desenvolvimento de políticas públicas que protejam os jovens. (Barzilay et al., 2025 – tradução nossa)

Em junho de 2025, foi publicada a pesquisa “*Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task*” (Seu cérebro no ChatGPT: Acúmulo de dívida cognitiva ao usar um assistente de IA para redação de ensaios), efetuada ao longo de quatro meses pela equipe de Nataliya Kosmyna, do Media Lab do MIT. O objetivo do estudo era observar as “consequências neurais e comportamentais da escrita de redações assistida por um sistema de aprendizado de máquina (LLM)” (Kosmyna, 2025). Um total de 54 participantes foram divididos em três grupos: LLM, Mecanismo de Busca e Apenas Cérebro (sem ferramentas digitais). Todos os grupos completaram três sessões dentro das mesmas condições. Porém, na quarta sessão, o grupo LLM foi deslocado para o grupo Apenas Cérebro e o grupo Apenas Cérebro foi levado para a condição LLM. A sessão 4 foi concluída por 18 participantes. Para avaliar a carga cognitiva, foi usada a eletroencefalografia (EEG) durante a escrita das redações, sendo que as redações foram avaliadas através de Processamento de Linguagem Natural (PLN), com a atribuição de notas por parte de professores humanos e um avaliador de IA. A EEG demonstrou

diferenças significativas na conectividade cerebral: os participantes do grupo Apenas Cérebro exibiram as redes mais fortes e distribuídas; os usuários do Mecanismo de Busca mostraram engajamento moderado; e os usuários do LLM exibiram a conectividade mais fraca. A atividade cognitiva diminuiu em relação ao uso de ferramentas externas. Na sessão 4, os participantes que utilizaram o LLM para acessar o cérebro apresentaram conectividade alfa e beta reduzida, indicando baixo engajamento. Os usuários que utilizaram o cérebro para acessar o LLM exibiram maior capacidade de recordar informações e

ativação das áreas occipito-parietal e pré-frontal, semelhante aos usuários de mecanismos de busca. A autoria relatada dos ensaios foi menor no grupo que utilizou o LLM e maior no grupo que utilizou apenas o cérebro. Os usuários do LLM também tiveram dificuldades para citar seus próprios trabalhos com precisão. [...] os usuários do LLM apresentaram desempenho inferior consistente nos níveis neural, linguístico e comportamental. Esses resultados levantam preocupações sobre as implicações educacionais a longo prazo da dependência do LLM e ressaltam a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre o papel da IA na aprendizagem. (Kosmyrna et al., 2025, p. 2 – tradução nossa)

Kosmyrna considera que delegar a redação de trabalhos escolares ou acadêmicos, de textos e até mesmo assumir a IA como companhia virtual pode provocar o que ela chamou de “dívida cognitiva” (Kosmyrna et al., 2025), além da dependência do uso da ferramenta. O impacto provocado, segundo a pesquisadora, pode ser a perda da criatividade e da autonomia intelectual.

LITERATURA, JOVENS LEITORES E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A situação do ensino de Literatura Juvenil (LIJ) nesse ambiente saturado de tecnologia é marcada por uma tensão entre o humanismo e a eficiência exigida pela tecnologia. O trabalho com a LIJ — que dentro do ambiente escolar é voltada à formação ética, à construção da alteridade, à fruição e domínio cognitivo da leitura — pode encontrar na IA limitações: desde a “dívida cognitiva” a que se referem Kosmyrna et. al. (2025) até a ausência de debate, de empatia real, de socialização, desmotivação e falta de hábito para a concentração na leitura para textos mais longos. Por mais que uma IA possa simular emoções, ela não consegue colocar-se no lugar do outro e, como revelou a experiência da Alpha School relatada anteriormente, o tutor em sua pretendida neutralidade e a IA não conseguem desempenhar o mesmo papel exercido pelo professor-mediador, o qual se reafirma como peça-chave para acentuar a dimensão humana da experiência literária.

A experiência leitora reconfigura-se neste contexto, com a exigência do multiletramento e da multimodalidade, expandindo-se para narrativas construídas no ciberespaço — local que Neves (2014) identifica como espaço de construção de autores coletivos e solidários. Ou seja, como hoje estamos imersos num mundo construído física e virtualmente, é impossível alienar-se das tecnologias e, em especial, das inteligências artificiais. Portanto, o equilíbrio é o termo a ser buscado.

O design narrativo e as obras pós-digitais são formatos que não podem ser ignorados, pois estão presentes no cotidiano do jovem leitor em formação. Assim, cabe ao professor mediador trazer as possibilidades e discussões para constituir as práticas pedagógicas da sala de aula, preparando também o leitor para as modalidades resultantes das propostas geradas dentro do campo midiático das tecnologias.

O Enem de 2016, questão 106, citou o seguinte texto em seu enunciado:

A mulher entra no quarto do filho decidida a ter uma conversa séria. De novo, as respostas dele à interpretação do texto na prova sugerem uma grande dificuldade de ler. Dispersão pode ser uma resposta para parte do problema. A extensão do texto pode ser outra, mas nesta ela não vai tocar porque também é professora e não vai lhe dar desculpas para ir mal na escola. Preguiça de ler parece outra forma de lidar com a extensão do texto. Ele está, de novo, no computador, jogando. Levanta os olhos com aquele ar de quem pode jogar e conversar ao mesmo tempo. A mãe lhe pede que interrompa o



jogo e ele pede à mãe “só um instante para salvar”. Curiosa, ela olha para a tela e espanta-se com o jogo em japonês. Pergunta-lhe como consegue entender o texto para jogar. Ele lhe fala de alguma coisa parecida com uma “lógica de jogo” e sobre algumas tentativas com os ícones. Diz ainda que conhece a base da história e que, assim, mesmo em japonês, tudo faz sentido. Aquela conversa acabou sendo adiada. A mãe-professora, capturada por outros sentidos de leitura, não se sentia pronta naquele momento. Consciente, suspende a ação. BARRETO, R. G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**: mapeando velhos e novos (des)encontros. São Paulo: Loyola, 2002 (adaptado).

A reação da mãe-professora frente às habilidades da “geração digital” contemporânea reflete o desafio que se tem enfrentado de: [...]

C) lidar com as novas práticas de leitura que emergem com a tecnologia. (alternativa certa)

(Enem, 2016, questão 106).

O texto da questão examina a divergência entre os paradigmas de leitura tradicional e as práticas mediadas pela tecnologia, exemplificadas pela interação com jogos eletrônicos. Por meio da observação empírica, uma mãe-professora constata uma lacuna pedagógica: a resistência ao suporte impresso em contraste com a proficiência em ambientes digitais multimodais. A reflexão a esse respeito foi proposta numa prova do Enem 2016, direcionada a alunos que estão finalizando o ensino médio. Isto significa que esse debate, empreendido pelo(a) docente, já está presente (ou deveria estar) nas salas de aula há mais de uma década. A questão alinha as discussões a respeito da reconfiguração dos métodos de ensino, que exigem a integração das linguagens iconográficas e semióticas. A articulação da “lógica de jogo” para interpretar conteúdos em idiomas estrangeiros (como o japonês), evidencia que o engajamento contemporâneo é processado via estratégias de leitura não lineares e multimodais. A compreensão dessa lógica e das nuances narrativas presentes na leitura de um livro em papel (com ou sem ilustrações) ou mesmo em um jogo exige um leitor capaz de ler e interpretar. Delegar a compreensão da leitura a resumos ou a redigir textos através de IA comprometem o domínio cognitivo do leitor em formação.

De acordo com Rojo (2007), o uso de plataformas digitais altera os protocolos de leitura, os quais são definidos como

os diversos procedimentos e traços que os processos de *mise-en-texte* (redação) do autor e de *mise-en-page* (diagramação) e *mise-en-livre* (projeto gráfico-editorial) do editor deixam para o leitor, buscando levá-lo a certas práticas de leitura, a certas maneiras de ler, e, assim, garantir o efeito de sentido intentado. Podemos pensar, por exemplo, na sub-intitulação, na paragrafação, nas notas de rodapé, nos boxes e imagens, na ocupação da página. (Rojo, 2007, p. 64)

Entretanto, o uso das inteligências artificiais como substitutos ou mediadores nos processos pedagógicos de formação leitora e, por extensão, no aprimoramento da capacidade de expressão através de signos linguísticos, podem comprometer — como apontam as pesquisas citadas — o desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, com consequências para a vida adulta.

Cabe ressaltar que os docentes também devem estar atentos ao uso pessoal que fazem das inteligências artificiais e demais tecnologias: ao propor que os alunos desenvolvam seu senso crítico através da leitura e debate, por exemplo, a mesma ideia deveria guiar a vida cotidiana e profissional dos mestres:



Mediação Literária:

Literatura juvenil e jovens

leitores





Existe uma forte inter-relação entre inovação e formação de professores. Propor uma inovação é, essencialmente, um processo de aprendizagem e, portanto, de formação. Assim, as atividades formais e informais necessárias para a realização do processo de inovação envolvem processos de formação (e, portanto, de profissionalização). (Imbernón, 2024, p. 63).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho é reiterar que a inovação educacional deve ser um conceito voltado à melhoria da qualidade da aprendizagem através de novas abordagens que não anulem o sujeito. A literatura juvenil dentro e fora da sala de aula permanece como o meio privilegiado para o desenvolvimento da imaginação e da construção de sentido, ao trabalhar com dilemas éticos, comprometendo-se com o desenvolvimento cognitivo, da formação do sujeito independente que vive em sociedade, dos processos e práticas pedagógicas como meios privilegiados para o aguçar a criatividade; a literatura como exercício de fruição e cidadania deve ser um campo de resistência que ensina a produzir aquilo que a IA não consegue fazer: despertar a empatia, estimular a criação do novo sob uma perspectiva humana e existencial.

Trabalhar com o ensino, prática e reflexão sobre a produção de textos e a literatura abrem janelas capazes de ampliar horizontes e percepções, trazendo provocações, a fruição, o descobrir e redescobrir com outro olhar a cada releitura. O ato de ler, escrever e refletir sobre textos promove o diálogo e aguça os sentidos, e permite ver a realidade com outros olhos, criando, a partir do real, ou simplesmente desconectando-se dele, rumo ao inusitado mundo da imaginação, inovação e da interatividade. (Valenzuela; Ruiz, 2021, p. 252).

O futuro da educação e a formação de professores em todos os níveis dependem de um posicionamento crítico que compreenda a IA como um copiloto no processo criativo, garantindo que o leitor jovem continue a encontrar na literatura o sentido existencial que algoritmo nenhum é capaz de gerar.

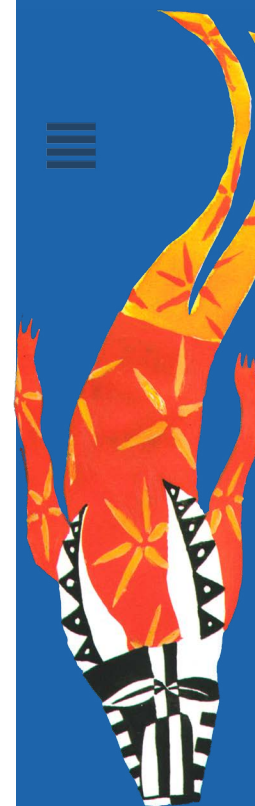
REFERÊNCIAS

ARIZA, Flora. Inteligência Artificial e educação: histórico, conceitos fundamentais e revisão da literatura sobre usos. **Inteligência artificial na educação: usos, oportunidades e riscos no cenário brasileiro**. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2025. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/pt/20251124074142/estudos_setoriais-ia_na_educacao.pdf Acesso em: 27/01/2026.

BARZILAY, Ran; PIMENTEL, Samuel D., et al. Smartphone Ownership, Age of Smartphone Acquisition, and Health Outcomes in Early Adolescence. **American Academy of Pediatrics**, v. 157, n. 1, dez./2025 (jan. 2026). Disponível em: <https://publications.aap.org/pediatrics/article-abstract/157/1/e2025072941/205716/Smartphone-Ownership-Age-of-Smartphone-Acquisition> Acesso em: 24/01/2026.

BEIGUELMAN, Giselle. **Máquinas companheiras**. Morel, Santo André, n. 7, p. 76-86, 2023. Disponível em: <https://ipsispub.com.br/produto/revista-morel-7/>. Acesso em: 28/01/2026.

ENEM 2016. Caderno 13, cinza, p. 8, questão 106. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2016/prova_caderno_cinza_13_2016.pdf Acesso em 28/01/2026.



ERTEL, Debora. **IA chega às salas de aula sob o risco de uberização do trabalho docente.** Notícias, NIC. br. 19/01/2026. Disponível em: <https://nic.br/noticia/na-midia/ia-chega-as-salas-de-aula-sob-o-risco-de-uberizacao-do-trabalho-docente/> Acesso em: 29/01/2026.

FEATHERS, Todd. Parents Fell in Love With Alpha School's Promise. Then They Wanted Out. **Wired**, 27/10/2025. Disponível em: <https://www.wired.com/story/ai-teacher-inside-alpha-school/> Acesso em: 26/01/2026.

IMBERNÓN, Francisco. **A inovação educacional no ensino do futuro.** Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2024.

KOSMYNA, Nataliya et. al. Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task. **Arxiv**, Cornell University, pre-print, 10/06/2025. Disponível em: <https://arxiv.org/pdf/2506.08872> Acesso em: 26/01/2026.

NEVES, André de Jesus. **Cibercultura e Literatura identidade e autoria em produções culturais participatórias e na literatura de fã (fanfiction).** Jundiá, SP: Pacto, 2014.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe; SILVEIRA, Victor Junger. IA generativa pode ser coautora? **Triade: comunicação cultura e mídia.** Dossiê de inteligência artificial. Sorocaba, SP, v. 12, n. 25, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/triade/article/view/5569/4960> Acesso em 29/01/2026.

ROJO, Roxane. Letramentos digitais — a leitura como réplica ativa. **Trab. Linguística Aplicada.** Campinas, 46(1): 63-78, jan./jun. 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Humanos hiper-híbridos.** São Paulo: Paulus, 2021.

STOKEL-WALKER, Chris. ChatGPT listed as author on research papers: many scientists disapprove. **Nature**, News, 18 jan. 2023. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/d41586-023-00107-z>. Acesso em: 29 jan. 2026.

UNESCO. **Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023:** tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién? 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_spa Acesso em: 29/01/2026.

VALENZUELA, Sandra Trabucco; RUIZ, Regina Celia. Ensino remoto em tempos de pandemia: leitura e produção de textos para crianças e jovens. **Literartes**, n. 14, 2001. Disponível em: https://revistas.usp.br/literartes/pt_BR/issue/view/11863 Acesso em 30/01/2026.

METAFICÇÃO EM A SACOLA PERDIDA: RUPTURAS NARRATIVAS DA LITERATURA JUVENIL NO PNLD LITERÁRIO 2024

Melyssa Adrianny Gomes dos Santos

UFPB/CNPq

Alice Vitória Lira Ferreira

UFPB/CNPq

Daniela Maria Segabinazi

UFPB/PPGL/DLCV (Orientadora)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

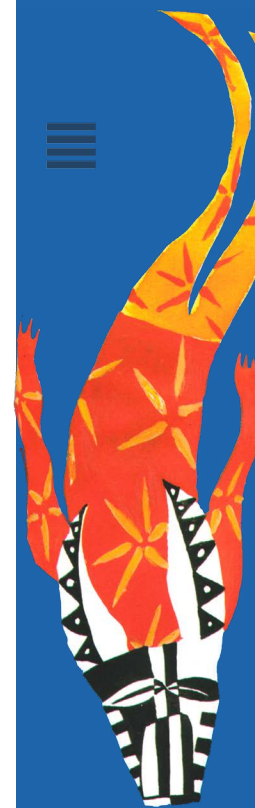
Após o momento de consolidação e franca expansão do gênero juvenil (1980-2000), o cenário da literatura juvenil brasileira vem se renovando de forma bastante criativa (Aguiar; Ceccantini; Martha, 2012). No contexto atual, um leque de inovações e rupturas vêm se mostrando frequente na literatura juvenil brasileira contemporânea. O trato com a abordagem temática, a diversidade de gêneros e as mesclas entre si, a fragmentação e a complexidade narrativa vem se mostrando transgressora se comparado às narrativas que principiaram a autonomia da literatura juvenil. Estamos imersos em uma nova geração com escritores de literatura juvenil que buscam novas estéticas, temas e formas que exploram e experimentam com ousadia tendências narrativas afinadas com o século XXI.

Dito isto, vale considerar o estudo de tais narrativas a fim de delimitar o percurso e o incandescer da literatura juvenil atual. Deste modo, o presente artigo analisa a novela intitulada “A Sacola Perdida”, de Ricardo Lísias, aprovada na categoria 2 (8º e 9º anos) dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Programa Nacional do Livro e do Material Didático: Literário 2024. Por se tratar de uma novela metaficcional e apresentar uma reconfiguração em sua estrutura narrativa, destacamos sua subversão da linha canônica de obras usualmente destinadas aos jovens leitores, impactando diretamente na sua formação leitora e garantindo a complexidade suficiente para seu avanço literário crítico.

Sobretudo por se tratar de uma obra que estará e, esperamos, será trabalhada literariamente nas escolas a partir do programa que tem como principal objetivo a formação literária crítica dos jovens leitores por meio de obras com valor estético e literário, ressaltamos a relevância do estudo que alinhava o desenvolvimento da literatura juvenil com o espaço o qual os jovens mais têm acesso a ela: a escola.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Literário constitui-se como objeto privilegiado para esta análise, uma vez que representa não apenas uma política pública de democratização do acesso à literatura, mas também um termômetro das tendências e inovações que chegam



Mediação Literária:
Literatura juvenil e jovens
leitores





efetivamente às escolas públicas brasileiras. Compreender quais obras e estratégias narrativas estão sendo validadas e distribuídas por esse programa permite mapear os caminhos da literatura juvenil contemporânea e seu diálogo com os jovens leitores do século XXI.

A escolha de *A sacola perdida*, de Ricardo Lísias, como corpus de análise, justifica-se pela presença marcante da metaficção como estratégia narrativa, recurso que exemplifica as rupturas formais características da produção contemporânea. A metaficção, ao expor os mecanismos de construção do texto literário e questionar os limites entre realidade e ficção, desafia o leitor a assumir uma postura mais ativa e crítica diante da narrativa. Tal característica dialoga diretamente com as competências leitoras esperadas para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme diretrizes educacionais contemporâneas.

Ademais, a escassez de estudos sistemáticos sobre as inovações formais na literatura juvenil brasileira da geração 2000, especialmente aquelas presentes no acervo do PNLD Literário, reforça a relevância desta pesquisa. Investigar como autores contemporâneos utilizam recursos como a quebra da linearidade, múltiplas vozes narrativas e autorreferência contribui para ampliar o entendimento sobre as possibilidades estéticas do gênero e sobre o perfil do leitor juvenil brasileiro atual.

Por fim, este trabalho insere-se em um projeto mais amplo de mapeamento das principais inovações presentes no PNLD Literário 2024, contribuindo para a construção de um panorama crítico da literatura juvenil brasileira contemporânea e subsidiando reflexões sobre formação leitora, seleção de acervos literários e políticas públicas do livro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a construção do trabalho, nos apoiamos em duas principais teóricas que dialogam diretamente com a discussão levantada aqui por tratarem do conceito de metaficção, sendo elas: Perrone (2016) e Hutcheon (1980).

Embora a tendência de obras literárias que fazem referência a si mesma seja praticada desde séculos passados, é na pós-modernidade (entendendo-a aqui como uma extensão do modernismo) que se acentua com maior frequência. Se tratando da literatura juvenil, então, é quase uma marca das produções contemporâneas, complexificando a narrativa, possibilitando caminhos para a construção de sentido e rompendo com a linearidade. Como afirma Nikolajeva:

an ever-growing segment of contemporary children's literature is transgressing its own boundaries, coming closer to mainstream literature, and exhibiting the most prominent features of postmodernism, such as genre eclecticism, disintegration of traditional narrative structures, polyphony, intersubjectivity and metafiction (Nikolajeva, 1998, p. 222)¹²

A metaliteratura ou, mais especificamente, metaficção é marcada pela presença de uma reflexão crítica a respeito de sua própria construção dentro da narrativa. Como diz Hutcheon (1980), a metaficção é *"fiction about fiction that is, fiction that includes within itself a commentary on its own narrative*

¹² Um segmento cada vez maior da literatura infantil contemporânea está transgredindo suas próprias fronteiras, aproximando-se da literatura convencional e exibindo as características mais proeminentes do pós-modernismo, como o ecletismo de gêneros, a desintegração das estruturas narrativas tradicionais, a polifonia, a intersubjetividade e a metaficção. (Tradução nossa.)



and/or linguistic identity."(Hutcheon, 1980, p. 1)¹³. Essa reflexão não se dá de forma aleatória, mas de maneira autoconsciente, o que provoca uma ruptura da ilusão de realidade.

É neste sentido que Perrone (2016) discorre que "a autorreferencialidade pode parecer uma atitude oposta à da referencialidade, isto é, ao realismo. Em vez de tomar o mundo real como objeto de representação, o ficcionista elege sua representação (a literatura) como tema." (Perrone, 2016, p. 94). Ou seja, trata-se de uma estética em que a ficção é duplicada: falando sobre ela mesma, ou ainda, envolvendo ela mesma.

Ao se utilizar de estratégias como a intertextualidade, o narrador intrusivo, os experimentos tipográficos, o uso de múltiplas vozes narrativas, a quebra da linearidade do texto, etc. essas narrativas exigem do leitor uma participação mais ativa na construção de sentidos, a fim de perceber e preencher as camadas que o texto, ao narrar, se utiliza para criar sua identidade estrutural e complexificar seu enredo.

Dito isto, vamos ver como a tendência metaficcional se manifesta na obra "A Sacola Perdida" e de quais formas a narrativa se utiliza para assegurar seu caráter crítico autorreferencial potencializando os efeitos no leitor.

ANÁLISE DA OBRA

Análise da obra *A sacola perdida*, de Ricardo Lísias, apresenta uma estrutura narrativa que constantemente questiona e expõe seus próprios mecanismos de construção. Conforme Hutcheon (1980), a metaficção manifesta-se quando a narrativa não apenas conta uma história, mas reflete sobre o próprio ato de narrar, criando o "paradoxo metaficcional": uma ficção que, simultaneamente, constrói e desconstrói a ilusão ficcional. Em *A sacola perdida*, esse movimento impede que o leitor assuma uma postura passiva, convidando-o a adentrar os bastidores da criação literária e a questionar os limites entre realidade e ficção.

Esse caráter metaficcional evidencia-se, primeiramente, na ruptura com a linearidade cronológica, um dos recursos mais marcantes da obra. A narrativa desenvolve-se através de fragmentos temporais que exigem do leitor um esforço ativo de reconstrução da história. Essa descontinuidade temporal não é gratuita: ela mimetiza a experiência da memória e obriga o jovem leitor a assumir papel de co-autor, organizando mentalmente os eventos e estabelecendo conexões entre os fragmentos. Além disso, a quebra da linearidade funciona como metáfora da própria construção narrativa, revelando que toda história é uma organização artificial de eventos, uma seleção dentre inúmeras possibilidades (Perrone-Moisés, 2016).

Para além da fragmentação temporal, o uso de múltiplas vozes narrativas amplia ainda mais a complexidade metaficcional da novela. Diferentes perspectivas se alternam, complementam-se e, por vezes, contradizem-se, problematizando a noção de uma verdade única na ficção. A alternância entre focalizadores desestabiliza a confiança do leitor em qualquer voz individual, forçando-o a avaliar criticamente cada perspectiva e construir seu próprio entendimento. Essa polifonia cria diferentes

¹³ ficção a respeito de ficção, isto é, ficção que inclui nela mesma um comentário sobre sua própria narrativa e/ou sobre sua identidade linguística. (Tradução nossa.)



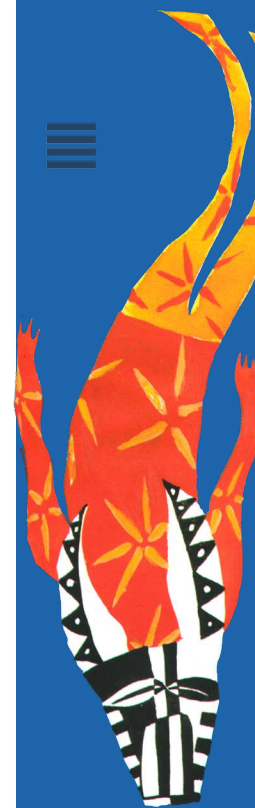
níveis de realidade dentro do texto: em alguns momentos, narradores parecem estar dentro da história; em outros, vozes posicionam-se externamente, comentando a própria narrativa.

Complementando essas estratégias de ruptura estrutural, a autorreferência manifesta-se nos momentos em que a narrativa volta-se sobre si mesma, comentando seus procedimentos de construção. Encontramos reflexões sobre o ato de escrever, as escolhas do autor e as convenções do gênero literário, configurando o que Hutcheon (1980) denomina “narcisismo narrativo”. A obra incorpora elementos de intertextualidade, fazendo referências a outras obras e tradições narrativas, além de utilizar recursos tipográficos que chamam atenção para a materialidade do livro. Notas de rodapé que comentam a narrativa, mudanças na diagramação e variações tipográficas enfatizam que estamos diante de um artefato construído, não de uma janela transparente para a realidade ficcional.

A dimensão metalinguística da obra também se articula com a problematização da relação entre autor, narrador e personagem, questão central na produção contemporânea de Ricardo Lísias. A sacola perdida insere-se num projeto literário mais amplo do autor, no qual a fronteira entre autobiografia e ficção é constantemente borrada. Esse jogo entre elementos aparentemente referenciais e a explícita ficcionalização configura o que Klinger (2012) denomina “autoficção”, procedimento que tensiona os pactos de leitura tradicionais. O leitor se vê, assim, diante de uma narrativa que flerta com o autobiográfico sem jamais confirmar ou negar completamente essa dimensão, criando uma zona de indeterminação produtiva. Tal estratégia não apenas questiona a estabilidade das categorias genéricas, mas também convida o leitor a refletir sobre a própria natureza da representação literária e os limites da ficcionalização da experiência vivida.

Outro aspecto relevante é como a obra dialoga com a tradição literária brasileira, especialmente com certas vertentes da literatura contemporânea que privilegiam o fragmentário e o experimental. A sacola perdida estabelece interlocução com obras que problematizam as formas narrativas convencionais, inserindo-se numa linhagem que remonta ao modernismo brasileiro e encontra continuidade em autores contemporâneos que exploram as possibilidades formais da prosa. Esse diálogo intertextual enriquece a experiência de leitura, permitindo que leitores mais experientes identifiquem ressonâncias e referências, enquanto leitores jovens são introduzidos a uma tradição literária que valoriza a experimentação formal. Ademais, ao incorporar elementos da cultura contemporânea e questões urbanas típicas da sociedade brasileira atual, a obra estabelece uma ponte entre experimentação estética e representação da experiência social, demonstrando que a inovação formal não implica necessariamente afastamento da realidade histórica e social (Schøllhammer, 2009).

Em síntese, todas essas estratégias metaficcionalizadas – a fragmentação temporal, a multiplicidade de vozes e a autorreferência – não constituem meros exercícios formais, mas contribuem substancialmente para a construção dos sentidos da obra. Juntas, elas servem à tematização de questões relacionadas à memória, à identidade e à possibilidade de contar uma história. Conforme argumenta Navas (2015), é justamente a percepção dos mecanismos de funcionamento do texto que envolve o leitor pela curiosidade e pelo desafio intelectual. Assim, A sacola perdida oferece ao leitor jovem uma experiência de leitura que reconhece sua capacidade de lidar com a complexidade narrativa, contribuindo significativamente para sua formação literária crítica.



RESULTADOS/EFEITOS DA LEITURA

À vista de toda discussão até aqui, é indubitável o reconhecimento de efeitos causados pela narrativa metaficcional. Para além de ser uma leitura crítica auto reflexiva em que coloca o leitor em posição de questionar realidade e ficção por meio da linguagem e seus códigos, o torna autônomo dos possíveis caminhos de leitura, podendo construir a narrativa de maneira mais complexa e tornando-o um leitor mais competente e crítico. Ademais, é graças às diversas estratégias metafissionais utilizadas que o leitor é completamente envolvido pela curiosidade de descobrir os mecanismos de funcionamento do texto (Navas, 2015).

É neste sentido que estas narrativas dirigem o leitor jovem a adotar uma postura mais ativa e independente frente ao processo de significação do texto. Ao tomar essa posição, o jovem consegue alcançar as entrelinhas do texto, o não dito e o não explícito, criando uma relação de intimidade com a linguagem e suas interfaces. Além disso, hasta vista que essa tendência narrativa subverte os modelos literários tradicionais, possibilita a aproximação, a comparação e a ampliação do repertório literário ficcional do jovem leitor, o que garante a sua formação mediante o contato com diversos textos, formas e tendências literárias (Cosson, 2014).

- Contribuições para a literatura juvenil contemporânea

Desta forma, estamos frente ao estabelecimento de uma nova tendência na literatura juvenil brasileira contemporânea. Textos que rompem e apresentam uma (re)configuração em sua estrutura, garantindo, junto a propostas inovadoras de gêneros, temas e formas, a formação de um novo cânone (Bajour, 2012) nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou as manifestações da metaficção na novela *A sacola perdida*, de Ricardo Lísias, obra aprovada pelo PNLD Literário 2024 para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A análise evidenciou que a obra se configura como exemplar significativo das rupturas narrativas que caracterizam a literatura juvenil brasileira contemporânea, distanciando-se dos modelos canônicos tradicionalmente destinados a esse público. As principais estratégias metafissionais identificadas – a fragmentação temporal, o uso de múltiplas vozes narrativas e a autorreferência explícita – articulam-se de forma coesa para criar uma experiência de leitura que desafia o leitor jovem a assumir postura ativa e crítica diante do texto literário, confirmando a hipótese de que a obra subverte as convenções narrativas usualmente direcionadas aos jovens leitores.

Essa subversão formal ganha relevância ainda maior ao considerarmos que *A sacola perdida* integra o acervo do PNLD Literário 2024, o que sinaliza um movimento importante nas políticas públicas de distribuição de livros. A aprovação de uma narrativa metaficcional para o contexto escolar demonstra o reconhecimento institucional de que a literatura juvenil contemporânea pode e deve apresentar complexidade estética e formal, afastando-se de uma concepção utilitarista ou didatizante que historicamente marcou o gênero. Ao validar obras que não subestimam a capacidade intelectual e interpretativa dos jovens leitores, o programa contribui decisivamente para a formação de leitores capazes de lidar com as múltiplas camadas de sentido presentes nos textos literários, desenvolvendo competências essenciais para a compreensão da literatura do século XXI.



Para além das competências técnicas de leitura, os efeitos formativos de narrativas metaficcionalis como *A sacola perdida* estendem-se para dimensões mais amplas da formação do sujeito leitor. Ao questionar os limites entre realidade e ficção, expor os mecanismos de construção narrativa e exigir participação ativa do leitor, essas obras promovem uma consciência crítica sobre a própria natureza da representação literária e, por extensão, sobre as narrativas que circulam socialmente. O leitor jovem é convidado a perceber que toda narrativa resulta de escolhas específicas, de uma organização particular dos eventos, desenvolvendo assim uma postura questionadora fundamental tanto para sua formação literária quanto para sua atuação cidadã e intelectual diante dos discursos que permeiam a sociedade contemporânea.

Nesse sentido, este trabalho contribui para o mapeamento das inovações formais presentes na literatura juvenil brasileira contemporânea, especialmente aquelas que chegam às escolas por meio do PNLD Literário. Ao evidenciar como a metaficção se manifesta em *A sacola perdida* e quais efeitos de leitura essa estratégia potencializa, o estudo oferece subsídios concretos para reflexões sobre formação leitora, critérios de seleção de acervos literários e práticas de mediação de leitura no contexto escolar. Ademais, a análise confirma que estamos diante do estabelecimento de uma nova tendência na literatura juvenil brasileira, marcada por propostas inovadoras que (re)configuram gêneros, temas e formas narrativas, contribuindo para a construção de um novo cânone literário nas escolas que dialoga efetivamente com as demandas e capacidades dos jovens leitores do século XXI.

Reconhecendo, porém, que este estudo representa um recorte específico de um fenômeno mais amplo, apontamos como desdobramentos necessários a análise de outras obras aprovadas pelo PNLD Literário 2024 que apresentem características metafissionais ou rupturas narrativas semelhantes, a fim de construir um panorama mais abrangente das tendências da literatura juvenil contemporânea brasileira. Igualmente relevante seria investigar como essas obras são efetivamente trabalhadas em sala de aula, quais estratégias de mediação os professores desenvolvem para abordar narrativas complexas e como os estudantes, em suas diversas realidades escolares, respondem a esses textos que desafiam suas expectativas de leitura. Por fim, estudos comparativos entre a produção brasileira e de outros países poderiam enriquecer significativamente a compreensão das particularidades e convergências da literatura juvenil no contexto contemporâneo global, contribuindo para o amadurecimento e fortalecimento do campo de estudos da literatura destinada aos jovens leitores e subsidiando, de forma mais consistente, tanto a produção literária quanto às políticas públicas do livro voltadas para esse público.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

COSSON, Rildo. **A formação do leitor literário: teoria e prática**. São Paulo: contexto, 2009.

Linda Hutcheon, **Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox**. Ontário: Wilfrid Laurier University Press, 1980.

LÍSIAS, Ricardo. **A Sacola Perdida**. 2. ed. São Paulo: DSOP Educação Financeira, 2013.



NAVAS, Diana. Metaficção e a formação do jovem leitor na literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea. **Linguagem - estudos e pesquisas**, v. 19, n. 1, p. 83-95, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/39889>

NAVAS, Diana; RAMOS, Ana Margarida. Textos que se (des)constroem: metaficção e intertextualidade na ficção juvenil contemporânea. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 38, n. 3, p. 223-231, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3074/307446626001/html/#fn4>

Nikolajeva, M. Exit Children 's Literature?. **The Lion and the Unicorn**, v. 22, n.2, p. 221-236, 1998.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da Literatura no Século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.



Mediação Literária:
Literatura juvenil e jovens
leitores





O CONDE DE MONTE CRISTO: O CLÁSSICO CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES¹⁴

Marcus Vinícius Ferreira Policarpo
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Renata Junqueira de Souza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É inegável que a literatura desempenha, historicamente, um papel importante como fonte de conhecimentos e saberes, especialmente as obras consideradas clássicas, que podem contribuir para a formação leitora e cidadã de adolescentes e jovens, pois traduzem valores ancestrais e universais basilares para a formação humana (Candido, 2011).

Por esse entendimento, este trabalho aborda como temática a importância das obras consideradas clássicas para o ensino de princípios, valores e diferentes tipos de conhecimentos, em sala de aula, que podem vir a ser necessários na vida pessoal dos alunos, no seu cotidiano.

Contraditoriamente, incentivar, no âmbito escolar, esse público-alvo a ler e usufruir dos clássicos, evidenciando a potência da sua natureza estética e ética é, atualmente, um dos desafios enfrentados por docentes, especialmente os de Língua Portuguesa.

Mediante esse cenário, faz-se necessário questionar: como ensinar literatura aos jovens leitores e incentivar o letramento literário, por meio dos clássicos?

Ao refletir sobre essa indagação, compreende-se que um caminho viável pode ser a imersão, em sala de aula, da leitura dos clássicos em sua versão adaptada, considerando que ela apresenta, em geral, uma linguagem mais acessível e, que algumas, dispõem de ilustrações como suporte para o imaginário do leitor juvenil.

Nesse sentido, este trabalho visa apresentar uma proposta de releitura do clássico francês *O Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas (2012), a partir da adaptação de Leonardo Chianca (2008), da *Série Recontar Juvenil*, publicada pela Escala Educacional.

Assim, na perspectiva do letramento literário e por meio da Sequência Básica (Cosson, 2020), propomos uma prática de leitura literária indicada para turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental II – Anos Finais. Para tanto, este estudo de abordagem qualitativa, tem como metodologia a revisão bibliográfica, cujo aporte teórico-metodológico se embasa nos estudos de Calvino (2001) e Candido

¹⁴ Este texto é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, em Letras/UAB/UFPB, intitulado “O Conde de Monte Cristo: uma releitura do clássico a partir do letramento literário”, de Marcus Vinícius Ferreira Policarpo (2024).



(2011) sobre o clássico; e do letramento literário em Cosson (2020), Zilberman (1990), Silva (2023), entre outros.

Este escrito se divide em dois momentos. No primeiro, discutimos, brevemente, o conceito de clássico que norteia este trabalho e a sua relevância para a formação humana, especialmente ao focalizar os ensinamentos, conhecimentos e valores retratados na obra. Na sequência, apresentamos as obras selecionadas, a original e a adaptada, para a prática de leitura, evidenciando suas contribuições para a formação leitora e cidadã dos alunos.

No segundo momento, explanamos a sugestão da prática de leitura, embasada nos princípios do letramento literário, cujas etapas contemplam a Sequência Básica (Cosson, 2020), sendo elas: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.

Almejamos que a prática aqui proposta, ao evidenciar a estética literária e os valores éticos representados na obra apresentada, possa se configurar como contribuição para a formação leitora e humana de jovens leitores que, atravessados pela experiência literária, tornam-se capazes de ler o mundo criticamente e construir caminhos democráticos para superação dos desafios enfrentados pela sociedade atual.

O CLÁSSICO: DEFININDO E DISCUTINDO O SEU POTENCIAL EDUCADOR

Baseando-se na visão de Calvino (2001), não há definitivamente uma única explicação sobre o que é um clássico da literatura, no entanto, o mesmo oferece um conjunto de possíveis maneiras de perceber e compreender esse tópico. Segundo o estudioso, o clássico pode se tratar de uma obra que naturalmente demonstra um conteúdo de teor inesgotável. Em outras palavras, é um material que sempre oferece algo novo a ser ensinado, observado e extraído do texto, sem importar o quão antigo este seja.

O autor destaca, ainda, que os clássicos são verdadeiras fontes de conhecimento, podendo ser vistos como aprendizados únicos e importantes para discussões e reflexões profundas. Dessa forma, os clássicos são obras que estão anexadas em determinada categoria que sempre oferecem uma nova interpretação, uma revigoração de ideias, pontos de partida para novas visões e discussões, mesmo após incessantes leituras e releituras.

A noção de “clássico” não se limita ao fato de uma obra ser conhecida ou popular. O que a caracteriza, como destaca Souza ([s.d.]), é a sua capacidade de permanecer inesgotável, sempre atual e aberta a novas interpretações. Apesar disso, ao longo do tempo a ideia de clássico foi vinculada à erudição e ao *status* social, criando certo afastamento entre os estudantes e essas obras.

Nesse sentido, Marques (2008) observa que o clássico se mantém vivo porque está alicerçado em valores universais, como exemplificam *Ilíada* e *Odisseia*, que seguem relevantes após milhares de anos. Calvino (2001) acrescenta que os clássicos carregam a memória das leituras anteriores e deixam marcas na cultura, o que garante sua permanência. Por isso, mesmo quando parecem já explorados, eles continuam oferecendo novidades e diferentes perspectivas.

Este trabalho adota essa última visão de Calvino (2001) e toma como objeto o romance *O Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas (2012), considerando-o uma referência cultural e ética que

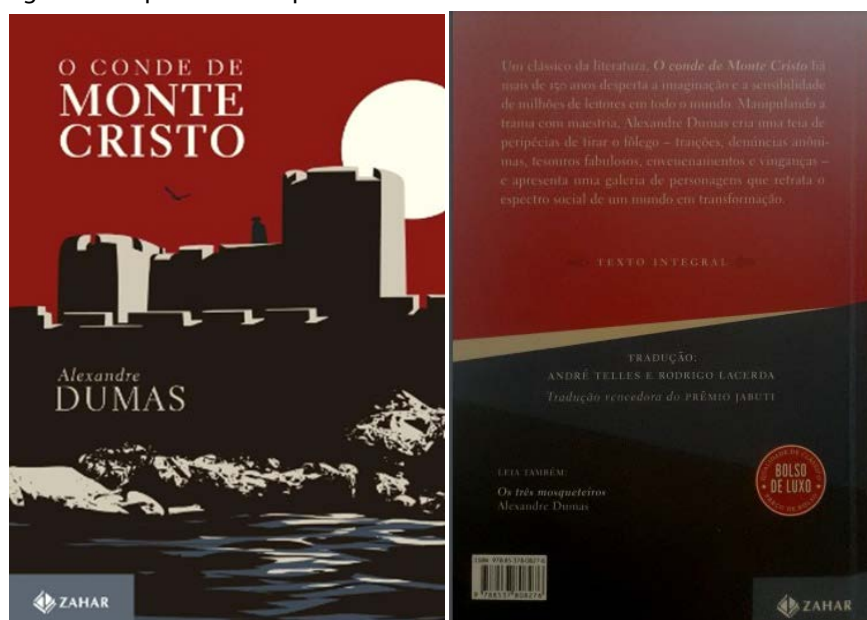


transcende a sua época. A escolha do clássico francês se justifica por ser uma obra canonizada e, sobretudo, pela sua atualidade, que a torna significativa para leitores de qualquer tempo, especialmente adolescentes e jovens.

A literatura, conforme ressaltam Cosson (2020), Zilberman (1990) e Candido (2011), sempre teve um papel educativo, desde os dramaturgos gregos até o ensino moderno. Mais do que ferramenta de alfabetização, ela forma leitores críticos e transmite valores culturais. Assim, no contexto escolar, deve-se preservar sua função estética e formativa, permitindo que a literatura cumpra tanto o papel de aproximar o estudante do texto quanto o de integrá-lo à tradição literária e, ao mesmo tempo, a uma comunidade de leitores.

Nesse sentido, este estudo tem como base literária a obra *O Conde de Monte Cristo* (Dumas, 2012), no entanto, é preciso especificar a necessidade de se utilizar os dois exemplares, com estrutura e linguagens distintas (vide Figuras 1 e 2), na sequência.

Figura 1 – Capa e contracapa da obra *O Conde de Monte Cristo*



Fonte: Dumas (2012). Imagens capturadas pelos autores (2025).

O primeiro, Figura 1, é a obra original que faz jus ao seu conteúdo literário e histórico possuidor de uma gama de descrições que aprofundam com um sentimento quase “real” sobre a história de um marinheiro, Edmund Dantès, que é injustamente acusado de ser um espião de Napoleão Bonaparte¹⁵ (1769-1821). O protagonista é preso, julgado e condenado à prisão. Após ficar anos recluso em uma ilha, aprende sobre artes e ciências com um padre (também prisioneiro). Assim, munido de tais conhecimentos e saberes, Dantès foge e retorna para se vingar de seus acusadores, a quem mais chamava de “amigos”.

Para a aplicação da prática de leitura, em sala de aula, por meio da Sequência Básica (Cosson, 2020), indicamos o uso da obra adaptada, Figura 2, a seguir. O motivo dessa mudança é essencial

¹⁵ Estadista e líder militar francês que ganhou destaque durante a Revolução Francesa (1789-1799).



para que haja a devida compreensão do texto pelos alunos, pois, a adaptação, possui uma linguagem mais acessível, fluida e condessada, cada capítulo contém de duas a, no máximo, seis páginas. Além disso, a adaptação apresenta ilustrações que podem facilitar a leitura e a sua continuidade, além de ensejar a curiosidade dos alunos.

Figura 2 – Capa e contracapa da obra adaptada
O Conde de Monte Cristo



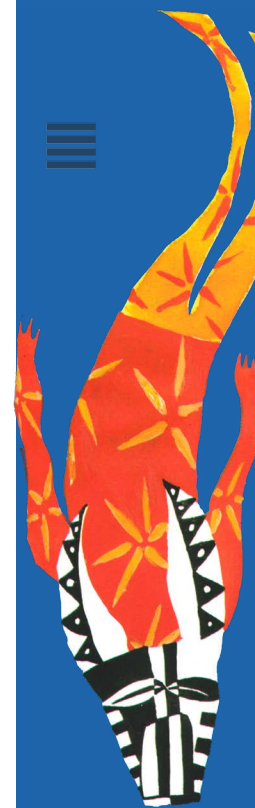
Fonte: Chianca (2008). Imagens compiladas pelos autores (2025).

A escolha pela adaptação é, portanto, uma tentativa de incentivar a leitura literária e facilitar a compreensão do cenário histórico e cultural, como também da trama envolvente, especialmente em relação ao protagonista, Edmund Dantès.

Cabe mencionar que o clássico selecionado também foi adaptado em filmes e minisséries, popularizando-se e conquistando muito sucesso, inclusive, em 2024, foi lançada, com produção francesa, a sua última versão nos cinemas.

Ressalta-se que a literatura tem sido usada ao longo da história como um dos instrumentos mais eficazes para a formação humana, visto que ela oferece a possibilidade de unir o conhecimento racional à experiência sensível, moral e ética. Seguindo esse modo de pensar, o clássico de Dumas (2012) oferece essa dimensão educativa, abrindo um espaço para reflexão sobre os valores humanos, as virtudes e os desafios que marcam a trajetória de cada indivíduo em seu processo de aprendizado e de aprimoramento pessoal.

A narrativa conduz o leitor a refletir sobre a importância da educação e de se adquirir conhecimentos, saberes e virtudes, sendo estes alguns dos elementos essenciais à transformação pessoal e social. Nessa visão, a obra mencionada permite discutir ações, valores, ideais, personalidades e fragilidades dos personagens de maneira profunda e crítica, favorecendo não apenas o ensino formal, como



também o aprendizado existencial, aquele que ultrapassa os limites da sala de aula. A literatura, portanto, deixa de ser uma mera disciplina de sala de aula e assume o papel de guia moral e intelectual dos sujeitos sociais, estimulando o autoconhecimento, as virtudes e a sensibilidade ética e estética.

O percurso de Edmund Dantès é exemplar nesse sentido, que deixa de ser um jovem inculto e se torna um homem instruído e sábio, logo o protagonista descobre que o verdadeiro poder não está apenas na vingança, mas na sabedoria e na capacidade de discernimento. O aprendizado transmitido pelo Abade Faria, seu mentor na prisão, representa um divisor de águas na vida do personagem: é por meio do conhecimento — científico, filosófico e humano — que ele se liberta de sua própria “ignorância”, tendo em vista que na história, o protagonista, até então, não sabia ler e escrever.

Para o ambiente escolar, essa relação entre literatura e conhecimento é de grande valor educativo, pois ao mediar a leitura da obra, o professor pode auxiliar os estudantes a reconhecerem o sentido formativo que ela transmite. A trajetória de Dantès pode inspirar o leitor a comparar sua própria realidade com a do personagem principal, reconhecendo nas experiências narradas dilemas semelhantes, bem como, conflitos, desafios sociais e escolhas morais presentes na vida cotidiana de cada leitor ou, ainda, sobre atitudes passadas. Essa aproximação favorece o desenvolvimento de uma leitura crítica e empática, na qual o aluno percebe que o conhecimento literário também ensina a olhar para si e para o outro com uma visão mais abrangente, virtuosa e inteligente.

LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA DE LEITURA

Anteriormente, discutiu-se que a obra *O Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas, oferece reflexões profundas sobre o poder transformador do conhecimento e sobre o papel da educação na formação humana. Além disso, a história de Dantès é também uma narrativa sobre aprendizagem e amadurecimento, de forma que a relação do protagonista com o Abade Faria simboliza a importância da educação, pois é por meio do mestre que ele adquire discernimento, erudição e consciência moral. O conhecimento torna-se, então, o instrumento de sua libertação e de sua reconstrução como sujeito social, já que antes o mesmo não sabia nem mesmo ler e escrever, o que facilitou a sua injusta prisão e condenação.

Essa trajetória literária pode servir aos alunos como metáfora de autoconhecimento e como um convite à reflexão sobre o papel do saber em suas próprias vidas. Assim, a leitura mediada do referido clássico pode promover a empatia, o senso crítico e o reconhecimento dos valores humanos que transcendem para além da sala de aula.

A literatura, compreendida como arte e experiência estética, também é um meio de educar moralmente, de forma que as obras clássicas transmitem valores e princípios por meio da narrativa, convidando o leitor a interpretar e aplicar essas lições na vida prática. Como lembra Zilberman (1990), o letramento literário acontece quando o leitor transforma a leitura em experiência social — quando ouvir, ler e compreender tornam-se atos de apropriação cultural e humana. Nesse sentido, a literatura atua como uma “professora simbólica” para aqueles que buscam aprender com a arte e com o imaginário.

Com base nas reflexões de Rildo Cosson (2020), o letramento literário constitui uma prática social que ultrapassa a simples decodificação de textos. Ele permite ao sujeito participar de uma comunidade de leitores, atribuindo sentido à linguagem literária em sua própria realidade. Além



disso, o letramento literário não se restringe à alfabetização formal, mas envolve a capacidade de ler, ouvir e compreender criticamente as obras, incorporando o conhecimento em práticas sociais cotidianas.

Cosson (2020) defende que o letramento literário pode ser estimulado pela chamada Sequência Básica (SB) — **um conjunto de etapas** planejadas pelo docente que visam aproximar o leitor do texto literário ao seu universo simbólico. Essa metodologia transforma a literatura em uma ferramenta educativa e coletiva, possibilitando que alunos e professores construam uma comunidade de leitores dentro e fora da escola. O letramento, assim, assume uma dimensão libertadora: permite que cada indivíduo encontre uma forma singular de compreender e participar do mundo.

A sequência básica proposta por Cosson (2020) é composta por quatro etapas: **Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação**. Essas fases, quando aplicadas adequadamente, promovem o envolvimento afetivo e crítico do estudante com a obra literária.

A seguir, apresenta-se a sugestão de uma prática de leitura que visa incentivar tanto a leitura literária quanto o letramento literário, em sala de aula. A proposta é indicada para aplicação em turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Na **Motivação**, o professor estimula o interesse pela leitura, utilizando recursos visuais, musicais ou midiáticos que despertem a curiosidade e o diálogo sobre o tema. No caso de *O Conde de Monte Cristo*, pode-se exibir: o trailer do filme (Youtube, 2024a); o seu resumo em formato de animação (Youtube, 2024b); imagens do filme e/ou do período histórico, suscitando reflexões iniciais sobre injustiça, traição e transformação pessoal.

Perguntas como “é possível que uma pessoa possa mudar sua conduta moral devido a uma injustiça sofrida?” ou “já vivenciei ou conheço alguém que já passou por uma situação semelhante?”, podem ajudar o aluno a se conectar emocionalmente com o enredo, despertando o interesse e a curiosidade.

Na **Introdução**, apresenta-se o autor, a obra, o contexto histórico e os principais personagens, estimulando a formulação de hipóteses sobre o enredo e os possíveis temas que o constitui. Essa etapa busca vincular a leitura aos conhecimentos prévios dos estudantes, especialmente aos relacionados à história e à filosofia, favorecendo uma perspectiva interdisciplinar. Espera-se, portanto, que os estudantes possam estabelecer conexões com outras obras, com suas vivências e com a realidade.

Ao expor as duas obras selecionadas, a original e a adaptada, enfatiza-se que a literatura também se amplia e se desdobra em textos multimodais e multissemióticos, utilizando-se de outras linguagens (verbal e não verbal) e outros tipos de gêneros como o filme, a animação, a peça de teatro, a música, entre outros.

A **Leitura** constitui o momento mais intenso de contato entre o leitor e a obra. Nela, o aluno se conecta com o texto de forma pessoal e subjetiva, desenvolvendo uma leitura crítica e estética. A mediação do professor orienta as reflexões sem limitar as interpretações. A leitura pode ocorrer em diferentes espaços escolares — biblioteca, pátio, sala de leitura — e em formatos variados: individual, compartilhada, dramatizada ou proferida em voz alta. Trechos-chave da narrativa (como a prisão de Dantès, o encontro com o Abade Faria e a fuga da ilha) podem ser discutidos em relação aos valores de sabedoria, justiça e aprendizado. Sugere-se criar espaços de diálogos no formato de roda de conversa



ou debate regrado para apurar as percepções dos estudantes, enriquecendo e ampliando a leitura, bem como para sanar possíveis equívocos ou dificuldades que venham a surgir durante a leitura.

Na última etapa, a **Interpretação**, o estudante registra a sua compreensão da obra e compartilha suas percepções. Esse momento representa a concretização do letramento literário, pois transforma a leitura em prática reflexiva, crítica e social. Em grupo, os alunos podem escrever sobre os princípios, valores e aprendizados que a história de Dantès desperta: o amadurecimento do protagonista, sua escolha pela justiça em vez da vingança e o papel do conhecimento em sua transformação pessoal. Há várias possibilidades de registro e de exposição das produções textuais dos estudantes para essa etapa de ensino como:

- mural interativo físico (com cartolinas, folhas de EVA ou TNT) ou virtual (usando ferramentas como o Padlet), nele o estudante pode escrever e colar/inserir imagens que representem a interpretação do clássico;
- folheto, encarte, *fanzine* (breve história) em diferentes formatos e tamanhos, cujo objetivo é incentivar o estudante a mobilizar habilidades e competências relacionadas à curadoria de obra literária, elencando seus aspectos positivos e/ou negativos;
- cordel, história em quadrinhos, poema, música, *podcast*, etc., que podem ser usados para registrar as ideias interpretativas dos estudantes, a curadoria da obra ou crítica literária.

Ressalta-se que se a escola dispôr de sala de informática seu uso, nessa etapa, pode ser intercalado com a sala de aula. Além disso, o uso para fins pedagógicos de aparelhos celulares pelos estudantes, em sala de aula, sob supervisão do professor é permitido, desde que a gestão escolar e os pais dos alunos sejam previamente informados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste escrito, buscou-se enfatizar que os clássicos cumprem uma função transmissora de princípios universais e atemporais como a virtude, a justiça, a coragem e a busca pela verdade, e que ao entrar em contato com esse tipo de obra, o jovem leitor é convidado a refletir sobre sua própria conduta e a compreender que o conhecimento, quando aliado aos valores morais, torna-se uma força inigualável.

Dessa forma, é possível compreender a literatura como um meio eficaz de educação estética e ética, pois ela não apenas comunica ideias, mas também é capaz de formar consciências. Por meio de textos literários como o de Dumas, os estudantes aprendem a reconhecer o valor das virtudes humanas e o papel do conhecimento na construção de uma vida que caminha lado a lado com a virtude.

Nesse sentido, a leitura de um clássico não se limita ao prazer estético, ela constitui uma verdadeira experiência de crescimento pessoal. Por isso, compreender a literatura como instrumento educativo significa reconhecer que o saber transmitido pelos livros não se esgota apenas nas obras, mas se expande para a vida comum, moldando atitudes e comportamentos assertivos e formas diferentes de interpretar a realidade social.

A proposta de leitura de *O Conde de Monte Cristo* sob a metodologia da Sequência Básica (SB) evidencia que a literatura pode ser um caminho para a formação ética, estética, humana e cidadã



do alunado. O texto literário enseja um espaço de diálogo, reflexão e descoberta de valores humanos universais. Por meio da leitura crítica e coletiva, os estudantes reconhecem a importância do conhecimento para a liberdade e a convivência social. Ademais, a SB além de incentivar o letramento literário, permite aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à leitura, à escrita e à oralidade, visto que suas etapas contemplam esses três eixos.

Ressalta-se que a prática sugerida poderá ser ajustada e modificada pelo docente para outras etapas de ensino, considerando as potencialidades, especificidades e dificuldades tanto da realidade escolar quanto da sua turma. Assim, almeja-se que ela inspire outros professores a refletir e elaborar outras estratégias de incentivo à leitura literária.

Por fim, ressalta-se que o letramento literário assume um papel de emancipação, ensina a pensar, sentir e agir de modo mais consciente. Ao compreender que o saber é uma forma de justiça e de virtude — como aprendeu Edmund Dantès com o Abade Faria —, o aluno é convidado a aplicar na vida o mesmo princípio: aprender sempre, para viver com sabedoria, intervindo positivamente na construção de um mundo mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

CALVINO, Italo. Por que ler os Clássicos. In: CALVINO, Italo. **Por que ler os Clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 9-16.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHIANCA, Leonardo. **O conde de Monte Cristo**. Alexandre Dumas. Adaptação Leonardo Chianca. Ilustrações Marcelo Martins. São Paulo: Escala Educacional, 2008. (Série Recontar Juvenil).

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

DUMAS, Alexandre. **O Conde de Monte Cristo**. Tradução André Telles e Rodrigo Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. [edição Bolso de Luxo].

JÚNIOR, Milton Marques. **Introdução aos Estudos Clássicos**. Texto disponibilizado na disciplina Introdução ao Estudos Clássicos, do curso de Letras – Português, na modalidade de Educação a distância – EAD, no período 2021.1, ofertado pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Polo João Pessoa, João Pessoa, 2008.

PARIS FILMES. O Conde de Monte Cristo. Trailer Oficial Dublado. **Youtube**. 2024a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FZKJ6bf6eUo>. Acesso em: 28 out. 2025.

POLICARPO, Marcus Vinícius Ferreira. **O Conde Monte Cristo: uma releitura do clássico a partir do letramento literário**. 2024, 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/34319>. Acesso em: 29 set. 2025.

ROLETA DO LIVRO. O Conde de Monte Cristo - Alexandre Dumas [Resumo do Livro]. n. 21. **Youtube**. 2024b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E5Wlirj62ic>. Acesso em: 23 set. 2024.



SILVA, Ezequiel Theodoro da. Experiência literária e conduta docente. In: RETTENMAIER, Miguel; VERARDI, Fabiane. (Org.). **Leitura literária: conceitos, mediações e experiências.** [recurso eletrônico]. – Passo Fundo: EDIUPF, 2023. p. 36-48.

SOUZA, Erick France M. de. **Comentários e ressalvas ao texto *Por que ler os clássicos*, de Italo Calvino, referente ao tópico 1.** Texto disponibilizado na disciplina Introdução ao Estudos Clássicos, do curso de Letras – Português, na modalidade de Educação a distância – EAD, [s.d.], no período 2021.1, ofertado pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Polo João Pessoa.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. *In.*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel, Theodoro. **Literatura e pedagogia.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.



Mediação Literária:
Literatura juvenil e jovens
leitores





ORFANDADE E QUESTÕES DE GÊNERO: UMA LEITURA DE CLÁSSICOS JUVENIS

Paulo César Ribeiro Filho
Universidade de São Paulo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura juvenil clássica, produzida majoritariamente entre os séculos XIX e início do XX, oferece um vasto campo para a análise das relações entre orfandade, gênero e construção social dos papéis desempenhados por figuras juvenis. Ao situar diversas narrativas em torno de protagonistas órfãos, esses romances criam condições narrativas privilegiadas para observar como a ausência de vínculos parentais diretos intensifica a dimensão do *espaço* enquanto categoria narratológica estruturante de experiências. A configuração espacial, por sua vez, é profundamente modulada por papéis de gênero, que delimitam não apenas o lugar físico ocupado pelos jovens personagens, mas também as ações às quais podem legitimamente aspirar dentro de seus respectivos mundos ficcionais.

Ao considerar um conjunto de obras protagonizadas por meninas, a exemplo de *Heidi* (1880), de Johanna Spyri, *Mary Lennox*, figura central de *O Jardim Secreto* (1911), de Frances Hodgson Burnett, e *Pollyanna* (1913), de Eleanor H. Porter, e outro conjunto protagonizado por meninos, como *Oliver Twist* (1838), de Charles Dickens, *Tom Sawyer* (1876) e *Huckleberry Finn* (1884), de Mark Twain, e *Jim Hawkins*, de *A Ilha do Tesouro* (1883), de Robert Louis Stevenson, torna-se evidente que o espaço narrativo é atravessado por expectativas de gênero oriundas do imaginário social. Nessas obras, o mundo disponível às meninas é radicalmente distinto daquele franqueado aos meninos, diferença que se enraíza em lógicas históricas de socialização infantil descritas por Florestan Fernandes (1979) em seu texto “Os grupos infantis”. Para o sociólogo, parte das formas de atuação e comportamento da infância é constituída por atos intermentais, mediadas por adultos e por seus valores, diferentes das aquisições próprias da socialização infantil autônoma. Tal distinção é particularmente útil para compreender o funcionamento dos clássicos juvenis, já que muitos deles operam como verdadeiros repositórios das representações sociais correntes em seus contextos de produção.

Henri Lefebvre (2006) propôs a análise do espaço em sua dimensão simbólica, política e de poder, uma proposição que dialoga diretamente com a ideia de que o trânsito de personagens em espaços ficcionais reflete relações sociais. Em *A Produção do Espaço* (2006 [1974]), Lefebvre argumenta que o espaço não é neutro, tampouco mero cenário: e embora seu trabalho se concentre no espaço social concreto, sua teoria tornou-se referência central para estudos literários que compreendem o espaço ficcional como prolongamento simbólico das estruturas sociais.

O espaço social contém, ao lhe assinalar os lugares apropriados (mais ou menos), as relações sociais de reprodução, a saber, as relações biofisiológicas entre os sexos, as idades, com a organização específica da família – e as relações de produção, a saber, a divisão do trabalho e sua organização, portanto, as funções sociais hierarquizadas (Lefebvre, 2006, p. 57).



Mediação Literária:
Literatura juvenil e jovens
leitores





A partir de Lefebvre, diversos estudos de narratologia espacial demonstram que a circulação dos personagens em diferentes ambientes não é aleatória, mas determinada por regimes simbólicos que regulam quem pode ocupar certos lugares e de que modo. Em outras palavras, o espaço narrativo é também um espaço de poder, que distribui possibilidades de ação e define hierarquias. Assim, quando protagonistas femininas permanecem confinadas ao interior doméstico, enquanto personagens masculinos transitam por espaços amplos, perigosos ou públicos, a ficção está representando (e, simultaneamente, reforçando) tais estruturas de poder, delimitando modos de ser, de fazer e de intervir no mundo. Iuri Lotman (1978) também oferece contribuição pertinente ao descrever o espaço literário como um sistema semiótico estruturado por fronteiras simbólicas que determinam a passagem ou impedimento de personagens:

[...] a linguagem das relações espaciais mostra ser um dos meios fundamentais para dar conta do real. Os conceitos “alto-baixo”, “direito-esquerdo”, “próximo-longínquo”, “aberto-fechado”, “delimitado-não delimitado”, “discreto-contínuo”, são um material para construir modelos culturais (Lotman, 1978, p. 361).

Mais adiante, Lotman (1978, p. 361) afirma que “os modelos do mundo sociais, religiosos, políticos, morais, os mais variados, [...] encontram-se invariavelmente providos de características espaciais”, geralmente sob a forma de oposição (“céu-terra”, por exemplo) que aponta para o estabelecimento de uma hierarquia político-social. No caso da presente análise, pode-se pensar nas oposições “dentro-fora”, “casa-rua”/“bairro-mundo”, ou, em nível simbólico, “jardim/quintal-bosque/floresta”. O movimento entre espaços centrais e marginais, internos e externos, domésticos e selvagens, marca a posição do personagem dentro da hierarquia cultural representada por textos literários protagonizados por meninas e meninos. O espaço ficcional, portanto, pode ser lido como um código cultural, e o trânsito de personagens funciona como índice de sua agência, legitimidade e lugar social; no caso desta pesquisa, profundamente marcado pelo gênero.

ORFANDADE E QUESTÕES ESPACIAIS

Quando se observa o conjunto das protagonistas femininas órfãs, percebe-se que o espaço doméstico é tanto seu local de ação quanto seu campo de formação e identidade. Heidi, muito embora viva inicialmente nas montanhas com o avô, é conduzida a desempenhar funções de cuidado que a aproximam de um ideal feminino de afeição, doçura e dedicação ao bem-estar alheio. Sua relação com a criança enferma Clara Sesemann se desenvolve essencialmente dentro de residências e jardins privados, espaços associados à intimidade e à domesticidade. O papel responsável, quase maternal, que Heidi assume diante de figuras frágeis, como Clara e o próprio avô, reforça a ideia de que a orfandade feminina é literariamente construída não sobre o pilar da emancipação, mas da integração da protagonista a uma cadeia afetiva cuja centralidade é o cuidado. Mary Lennox, embora chegue à Inglaterra carregando traços de egoísmo e ressentimento, encontra sua regeneração no espaço do jardim secreto, que, embora afastado da casa principal, permanece simbolicamente associado à domesticidade ampliada, já que é um espaço fechado, protegido e vinculado à noção de cuidado. A jardinagem, atividade que Mary aprende e pratica, está inserida no domínio de tarefas que, nos grupos femininos analisados por Florestan Fernandes, tendem a envolver ações de cuidado, ensino ou manutenção, em oposição às atividades de risco e aventura atribuídas aos meninos. Pollyanna,



por sua vez, representa de maneira ainda mais explícita uma função maternal e redentora, já que sua presença modifica moralmente os adultos ao seu redor. Seu espaço de atuação permanece firmemente circunscrito a ambientes domésticos e comunitários, associados à rede de vizinhança e ao convívio familiar.

Em todas essas narrativas, o deslocamento espacial das protagonistas ocorre para dentro, não para fora. Mesmo quando se deslocam geograficamente, suas trajetórias convergem para espaços de afeto, interiores, casas, jardins, vilas e ambientes cuja lógica está associada ao convívio estável e ao acolhimento. A orfandade, que poderia abrir caminho para experiências mais amplas, torna-se, nesse caso, o motor de uma reintegração ao mundo doméstico, mediada pelos valores adultos que Florestan Fernandes identifica como conservadores nos atos intermentais. São valores impostos à infância por uma sociedade que delega às meninas a função de guardiãs de sensibilidades. As brincadeiras e ocupações femininas, segundo Fernandes, frequentemente reproduzem tarefas domésticas ou simulações pedagógicas de ensino, reforçando uma divisão de espaços e funções. Nas obras citadas, a ficção não apenas reflete tais dinâmicas, mas frequentemente as legitima, propondo às jovens leitoras um modelo idealizado de comportamento.

No conjunto dos protagonistas masculinos órfãos, porém, a relação com o espaço assume contornos radicalmente distintos. Ao contrário da domesticação experimentada pelas meninas, os meninos são lançados a aventuras que se passam no exterior, em florestas, ruas, mares, embarcações, cavernas e cidades caóticas. *Oliver Twist* navega entre casas de correção, ruas perigosas e antros criminosos, sendo sempre exposto à dureza do mundo adulto. Essa mobilidade espacial ampla produz uma subjetividade essencialmente formada no risco e na negociação entre forças sociais divergentes. Tom Sawyer e Huckleberry Finn transitam livremente pela margem do rio Mississippi, exploram cavernas, fogem de casa e se inserem em conflitos que envolvem criminosos, escravidão e códigos de honra masculinos. Nada disso é mediado por funções de cuidado. Esses meninos são moldados pela aventura, pela errância e pelo confronto direto com instâncias sociais que escapam à supervisão adulta imediata. Jim Hawkins, em *A Ilha do Tesouro*, vive uma das narrativas de formação mais emblemáticas da literatura juvenil, na qual o espaço se torna cenário de transgressões, traições e oportunidades de heroísmo. A sua jornada é, em grande medida, uma expansão física e simbólica da infância, pois a travessia marítima representa um afastamento quase absoluto dos limites domésticos (e, por conseguinte, de sua mãe, de figuração mínima no romance).

Uma ampliação do corpus permite observar que a lógica espacial que organiza as trajetórias femininas não é exclusiva dos romances analisados, mas constitui um padrão recorrente em narrativas juvenis produzidas nos séculos XIX e início do XX. Personagens como Sara Crewe, de *A Princesinha* (1905), também de Frances Hodgson Burnett, revelam essa associação entre feminilidade, contenção espacial e virtude. Ainda que Sara transite entre condições sociais distintas, sua força narrativa continua a ser vinculada à interioridade e ao autocontrole, qualidades consideradas, à época, desejáveis às meninas. Mesmo quando rebaixada a condições de servidão, ela permanece confinada ao internato, ambiente marcado pela disciplina e pelo cuidado. A orfandade, nessa configuração, opera como intensificador do modelo doméstico de formação, já que sua trajetória de superação ocorre dentro de limites espaciais rígidos, reafirmando a ligação entre docilidade e restrição física.



Outro exemplo significativo é o de Beth, Meg, Jo e Amy em *Mulherzinhas* (1868), de Louisa May Alcott. Embora Jo desafie certas expectativas de gênero ao aspirar à carreira literária, boa parte de suas experiências se desenvolve dentro de casas, pensões e ambientes de sociabilidade familiar. A narrativa de Alcott oferece nuances, mas não rompe com o paradigma que associa as meninas a espaços de intimidade e cuidado. Beth, sobretudo, encarna a ideia de doçura e abnegação feminina, atuando como figura harmonizadora e emocionalmente estabilizadora do lar. O espaço doméstico, assim, não é apenas cenário, mas tecido simbólico no qual se legitima a construção de uma feminilidade contida, voltada ao trabalho emocional invisível.

Essas observações dialogam com reflexões sobre a noção performatividade de gênero, tal como proposta por Butler (2011), na medida em que o espaço físico aparece nos romances como dispositivo de repetição normativa. Ao restringir as meninas a ambientes domésticos, a literatura juvenil clássica contribui para naturalizar performatividades associadas ao cuidado e à afetividade, reforçando o caráter reiterativo da construção social dos gêneros. A repetição dessas figuras ao longo de décadas indica não apenas padrões estéticos, mas práticas culturais persistentes, que moldam o imaginário infantil e o processo de socialização descrito por Florestan Fernandes.

Outro elemento que merece destaque é a maneira como essas narrativas tratam a relação entre orfandade e amadurecimento. Para os meninos, a perda dos pais funciona como gatilho para aventuras e desenvolvimento autônomo. Para as meninas, opera como justificativa para serem acolhidas por figuras adultas que as moldam segundo expectativas normativas. A orfandade masculina é narrada como libertadora; a feminina, como demanda por proteção. Essa distinção aparece também em obras como *As Aventuras de Pinóquio* (1883), de Carlo Collodi, cujo protagonista masculino alterna entre fuga e retorno, num movimento que implica tanto risco quanto autodescoberta. Ainda que não seja órfão desde o início, Pinóquio vivencia a ausência temporária da autoridade paterna como abertura para peripécias. No polo feminino, personagens como Anne Shirley, de *Anne de Green Gables* (1908), de Lucy Maud Montgomery, embora dotadas de imaginação vívida, também encontram seu arco de amadurecimento dentro de contextos domésticos. Anne é acolhida por Marilla e Matthew Cuthbert, e mesmo quando idealiza aventuras, elas são mediadas pelo cenário rural de Avonlea, que permanece cercado por uma rede comunitária estruturada. A educação sentimental de Anne está intimamente ligada ao lar e à escola, reforçando o papel normativo dos atos intermentais na formação feminina.

Ao analisar esses personagens masculinos à luz das proposições de Florestan Fernandes, percebe-se que suas experiências se aproximam mais da socialização infantil autônoma, aquela que ocorre sem interferência direta dos adultos e que se caracteriza por regras próprias, dinâmicas de grupo e atividades de exploração. As aventuras de Tom e Huck Finn, especialmente, simbolizam essa autonomia, já que seus códigos de camaradagem, rivalidades e brincadeiras são produtos de uma sociabilidade infantil que se organiza como microcosmo relativamente independente. Nesse sentido, as obras masculinas constroem um imaginário espacial onde o mundo exterior é o verdadeiro campo de formação, legitimando a iniciativa, a astúcia e o enfrentamento de perigos como virtudes desejáveis. O contraste é visível não apenas no conteúdo das aventuras, mas na maneira como a orfandade é narrativamente resolvida. Enquanto as meninas são reintegradas a uma ordem doméstica estável, os meninos são conduzidos à ampliação de horizontes, à mobilidade e à conquista de espaço social.



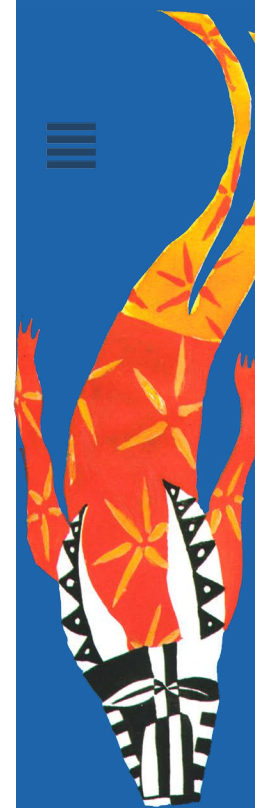
Essa diferença torna-se ainda mais elucidativa quando se considera a presença de protagonistas femininas criadas por autores homens, como *Alice* (1865), de Lewis Carroll, e Marie, figura central de *O Quebra-Nozes* (1816), de E. T. A. Hoffmann. Diferentemente de Heidi, Mary e Pollyanna, cujas aventuras se desenrolam no mundo primário e seguem trajetórias de integração afetiva e moral dentro de estruturas sociais realistas, Alice e Marie vivenciam suas narrativas em mundos secundários, nos quais a lógica onírica e o maravilhoso suspendem temporariamente a rigidez das normas sociais. Entretanto, essa suspensão ocorre apenas no plano ficcional, já que a própria necessidade de deslocar as meninas para espaços irreais sugere que o mundo concreto, tal como configurado socialmente, não permitiria experiências de liberdade e atuação equivalentes às oferecidas aos meninos. O País das Maravilhas e o Reino dos Brinquedos funcionam como válvulas de escape imaginativo, não como espaços concretos de realização (ainda que altamente simbólicos). Além disso, é preciso ressaltar que, diferentemente das demais protagonistas anteriormente mencionadas, essas duas personagens femininas foram criadas por autores homens. Alice e Marie estão inseridas em estruturas simbólicas que não escapam ao olhar masculino sobre a infância, o que contribui para que suas aventuras permaneçam dissociadas do cotidiano real e das práticas juvenis efetivas.

A figura de Dorothy, protagonista de *O Maravilhoso Mágico de Oz* (1900), de L. Frank Baum, também reforça esse padrão, embora com nuances próprias do contexto estadunidense do início do século XX. O mundo de Oz, colorido, vibrante e repleto de criaturas extraordinárias, permite a Dorothy uma mobilidade e um protagonismo que dificilmente seriam possíveis no Kansas. O fato de sua aventura se situar em um universo fantástico indica que a atuação feminina plena ainda dependia de uma ruptura com as estruturas sociais concretas, reafirmando a distância entre o que é possível para os meninos no mundo real e o que é permitido às meninas apenas no plano da imaginação. Esse tipo de solução narrativa evidencia o quanto o espaço primário, tal como representado pela literatura, é permeado por valores conservadores que limitam a movimentação feminina e associam suas virtudes ao ambiente doméstico.

Uma importante observação que enfatiza as considerações realizadas acerca dos espaços de atuação baseados no gênero dos protagonistas juvenis é a simples comparação com os personagens do gênero oposto com quem contracenam. Em *Heidi*, por exemplo, temos Peter, que trabalha pastoreando cabras a fim de garantir o sustento de sua família, formada por mãe e avó, duas figuras femininas restritas ao espaço doméstico. Algo semelhante ocorre com os personagens Dickon em *O Jardim Secreto* e Jimmy Bean em *Pollyanna*; são meninos de idades semelhantes que vagueiam livremente por espaços *de fora*, espaços abertos. Aqui, porém, é preciso levar em consideração fatores de ordem econômica: meninos ricos não precisam desbravar ruas, campos, mares e florestas, ato comumente associado à criança pobre do gênero masculino que precisa se lançar ao mundo para garantir a própria sobrevivência e a de seus dependentes. Florestan Fernandes (1979) também fez reflexões acerca da influência do fator econômico na formação de grupos infantis baseados em gênero.¹⁶

Por fim, ainda no que diz respeito ao gênero dos autores, cabe mencionar que há, sim, protagonistas de clássicos do romance juvenil restritos a ambientes domésticos e que atuam como cuidadores e/

¹⁶ “Quando um menino rico pretende integrar-se num grupo onde predominam os meninos pobres ou da classe média, os membros do grupo o recebem mal, avaliando-o negativamente, chamando-o de ‘mariquinhas’ e de ‘grã-fino’. [...] Nos grupos infantis formados pelas meninas dão mais valor à classe social. Para participar do ‘grupinho’, a melhor recomendação é ser ‘rica’. Em certos lugares, as meninas mais pobres são, mesmo, mal-recebidas” (Fernandes, 1979, p. 167).



ou figuras redentoras: os órfãos Cedric Errol e Davi, figuras centrais de *O Pequeno Lorde* (1886) e *Davi, o Órfão* (1916), de Frances Hodgson Burnett e Eleanor H. Porter, respectivamente. O primeiro, aliás, conforme sugerido por Florestan Fernandes, foi alvo de críticas baseadas em expectativas e performances de gênero, já que considerado “feminino demais” por conta de sua caracterização como um menino rico, sensível, de modos doces e cuidador.¹⁷ Eis, portanto, mais um indício de que há relações de sentido a serem exploradas no que diz respeito ao gênero de protagonistas de romances juvenis, seu espaço de atuação e o gênero de seus autores, tema para uma pesquisa de grande relevância.

A partir dessas observações, torna-se claro que a distinção entre os espaços ocupados por personagens órfãos masculinos e femininos revela um conjunto de expectativas culturais reproduzidas tanto pela ficção quanto pelas práticas sociais de seu tempo. Retomando Florestan Fernandes, pode-se afirmar que tais narrativas funcionam como extensões dos atos intermentais que moldam os grupos infantis segundo valores tradicionais. Ao limitar as meninas aos espaços domésticos e atribuir-lhes funções de cuidado e permitir aos meninos a exploração de espaços amplos e perigosos, a ficção reforça a noção de que o desenvolvimento feminino está associado a funções de cuidado e o masculino ao risco e à expansão territorial. O espaço, assim, opera não apenas como cenário, mas como instrumento de formação e de legitimação de identidades de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se evidente, portanto, que os clássicos juvenis sugerem uma certa *pedagogia de gênero* que distribui oportunidades de ação de forma desigual entre meninos e meninas. A combinação de orfandade e espaço funciona como dispositivo literário capaz de revelar as expectativas normativas de cada período histórico, oferecendo ao leitor contemporâneo material fecundo para reflexão crítica. O contraste entre mobilidade masculina e contenção feminina não é mero detalhe narrativo, mas estrutura fundante das formas de socialização literária. Esses elementos reforçam a necessidade de leitura crítica e contextualizada de obras clássicas, bem como a importância de ampliarmos o repertório oferecido às crianças e adolescentes. Romances contemporâneos, escritos a partir de perspectivas feministas, pós-coloniais ou de questionamento das masculinidades, podem dialogar produtivamente com os clássicos, permitindo aos jovens leitores uma compreensão mais ampla das relações entre espaço, gênero e atuação social. Em um momento histórico que valoriza cada vez mais a diversidade de experiências, a literatura pode continuar a desempenhar papel formador, desde que acompanhada de mediação capaz de evidenciar, questionar e enriquecer as representações herdadas.

Essa leitura comparativa não implica a rejeição dos clássicos juvenis, mas convida à reflexão sobre a forma como eles continuam a atuar na formação das sensibilidades contemporâneas. Considerando a afirmação final de Fernandes, segundo a qual o grupo infantil é uma *sociedade em crisálida*, torna-se urgente repensar como o repertório literário oferecido às crianças contribui para a manutenção ou a superação de modelos de gênero ultrapassados. A dinamização dos acervos de leitura juvenis, nesse

¹⁷ Tal situação foi estudada por Gabriela Junqueira Pereira em um ensaio intitulado “Quem tem medo da criança afeminada e da influência materna?”. Afirma a pesquisadora: “Cedric Errol foi considerado extremamente afeminado para os padrões da sociedade do início do século XX. Suas qualidades, postas em uma luz tão favorável na obra literária, se tornam motivo de chacota com o passar do tempo; seu título se converte em xingamento, e há o medo de que os jovens meninos, homens de amanhã, acabem se comportando como o jovem lorde, como um ‘maricas’ – ‘sissy’, no original em inglês. A opinião pública caçoa da delicadeza e doçura do personagem principal” (Junqueira, no prelo).



sentido, não exige o abandono das obras canônicas, mas sim sua leitura crítica e sua convivência com narrativas que apresentem experiências juvenis variadas, plurais e sensíveis às conquistas sociais contemporâneas. Ao proporcionar contato com representações que valorizem a autonomia e a emancipação de meninas e que questionem formas hegemônicas de masculinidade, a formação leitora pode desempenhar um papel decisivo na construção de uma sociedade mais igualitária. A literatura, enquanto parte fundamental do processo de socialização, tem potencial para contribuir com o progresso civilizacional e com a emancipação juvenil, especialmente quando reconhece a importância do espaço como dimensão formadora das identidades e comportamentos. Nesse processo, cabe aos mediadores de leitura, educadores e pesquisadores garantir que os jovens leitores tenham acesso não apenas aos clássicos, mas a uma diversidade de vozes capazes de expandir seus horizontes sociais, éticos e imaginativos.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. "Actos performativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista". In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). **Gênero, cultura visual e performance. Antologia crítica**. Braga: Universidade do Minho/Húmus, 2011.

FERNANDES, Florestan. "Os grupos infantis". In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Edição independente, 2006. Disponível em <https://bit.ly/4nXKzWY>. Acesso em 16 de novembro de 2025.

LOTMAN, Iuri. **A estrutura do texto artístico**. Tradução de Maria do Carmo Vieira Raposo e Alberto Raposo. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

PEREIRA, Gabriela Pereira. "Quem tem medo da criança 'afeminada' e da influência materna?". In: RIBEIRO FILHO, Paulo César; FINZI, Adriana; SCHAMES, Mauro; MENEZES, Pedro. **Ensaio sobre Romances de Protagonismo Infantil e Juvenil (1816-1913)**. São Paulo: FFLCH-USP, no prelo.



PÁGINAS QUE SOPRAM SENTIDOS: A MATERIALIDADE NARRATIVA EM *A TROMBA* (2019)

Letícia Victória Alves Borba
(Unifesspa/GEPLIJ/CNPq)¹⁸

Patrícia Aparecida Beraldo Romano
(Unifesspa/GEPLIJ/CNPq)¹⁹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem como objeto de estudo a obra *A Tromba* (2019), de Tino Freitas, analisada a partir de uma perspectiva que compreende o livro para a infância como uma materialidade narrativa complexa, na qual forma, suporte e texto verbal articulam-se de modo indissociável na produção de sentidos. Inserido no campo dos estudos sobre livros-objeto e materialidades do livro contemporâneo, o trabalho busca discutir de que maneira os dispositivos físicos e gráficos da obra – como dobras, paleta cromática, tipografia, pictogramas e estrutura refrânica – não apenas acompanham a narrativa, mas constituem elementos centrais de sua construção estética, convocando o leitor a uma experiência de leitura performativa, corporal e multissemiótica.

A pesquisa que fundamenta este artigo é resultado de um projeto de Iniciação Científica desenvolvido na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), com financiamento do PIBIC/CNPq, intitulado “Materialidades de livros de literatura para a infância editados no século XXI”. O plano de trabalho foi coordenado pela Profa. Dra. Patrícia Beraldo Romano e teve como discente orientada Letícia Borba, ambas autoras deste artigo. No âmbito dessa investigação, buscou-se mapear e analisar obras contemporâneas destinadas às infâncias que exploram o livro como objeto estético e semiótico, deslocando a compreensão tradicional do suporte como mero veículo do texto verbal e enfatizando práticas de leitura que envolvem gesto, manipulação e participação ativa do leitor.

A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfico-analítica, combinada a uma leitura atenta e performativa do objeto-livro. O procedimento analítico envolveu a observação sistemática da sequência de dobras, da alternância cromática, da repetição refrânica, do uso de pictogramas que substituem ou suprimem fonemas e das instruções implícitas dirigidas ao leitor, como gestos, posturas e emissão de sons. A interpretação dialoga com um quadro teórico que concebe o livro como forma autônoma e signo material, mobilizando especialmente

¹⁸ Graduada em Letras – Português pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Atualmente, é mestranda em Estudos Comparados, Culturais e Interdisciplinares em Literatura no Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil (GEPLIJ/CNPq).

¹⁹ Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Teoria Literária e Licenciada em Letras, ambas pela Unicamp. Atualmente é professora Associada na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), campus de Marabá, onde atua no Curso de Graduação em Letras-Português e nos Programas Acadêmico e Profissional de Pós-Graduação em Letras, POSLET e PROFLETRAS. Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil (GEPLIJ/CNPq).



as contribuições de Ulisses Carrión (2011), Eliane Debus e Maria Laura Spengler (2020), bem como de Amir Brito Cadôr (2024), articulando descrição formal e análise semiótica da obra.

A escolha de *A Tromba* (2019) justifica-se por se tratar de uma obra que assume explicitamente o estatuto de livro-objeto, explorando de maneira inventiva as potencialidades narrativas do suporte físico. A narrativa só se realiza plenamente por meio da manipulação do livro, uma vez que o sentido emerge da interação entre texto, imagem, cor, dobra e performance leitora. Além disso, a obra apresenta uma estrutura acumulativa típica da oralidade, associada a estratégias de humor e *nonsense*, que se intensificam à medida em que o leitor desdobra fisicamente as páginas. Dessa forma, *A Tromba* (2019) configura-se como um exemplo significativo da produção contemporânea para as infâncias no século XXI, permitindo refletir sobre novas formas de leitura, mediação e experiência estética no campo da literatura infantil.

AS MATERIALIDADES PRESENTES NOS LIVROS-OBJETO PARA AS INFÂNCIAS EDITADOS NO SÉCULO XXI

Nas últimas décadas, a produção editorial destinada às infâncias tem evidenciado um deslocamento significativo na concepção do livro literário. Se, por muito tempo, o livro foi compreendido como suporte neutro da palavra escrita, no século XXI observa-se a valorização de sua materialidade como dimensão constitutiva do sentido. Forma, matéria, gesto e leitura passam a integrar um mesmo campo semiótico, especialmente em obras que assumem conscientemente o estatuto de livro-objeto.

Nessa perspectiva, o sentido não se restringe ao texto verbal, mas emerge da articulação entre diferentes linguagens e da interação sensível do leitor com o objeto. Dobras, cores, tipografias, cortes, vazios e silêncios gráficos deixam de ocupar um lugar secundário e passam a operar como elementos narrativos ativos. O livro não apenas narra: ele organiza a experiência no espaço e no tempo, convocando o leitor a uma leitura que envolve o corpo, o olhar, o gesto e a voz.

No campo da literatura para as infâncias, essa concepção adquire especial relevância. Associadas historicamente à oralidade, ao jogo, ao ritmo e à experimentação sensorial, as infâncias encontram nos livros-objeto um território fértil para práticas de leitura não lineares e performativas. A leitura deixa de ser exclusivamente cognitiva e passa a mobilizar dimensões afetivas e corporais, favorecendo experiências de fruição marcadas pela ludicidade, pelo estranhamento e pela participação ativa do leitor.

É nesse contexto que se insere a discussão sobre as materialidades dos livros-objeto editados no século XXI. Tais obras tensionam as fronteiras entre literatura, artes visuais e design gráfico, propondo outras temporalidades de leitura, nas quais o ritmo é determinado pelo gesto do leitor e pela configuração física do objeto. A materialidade, assim, não acompanha a narrativa: ela a condiciona e redefine o papel do leitor, que se torna agente fundamental da experiência.

As reflexões de Ulisses Carrión são fundamentais para compreender esse deslocamento. Ao distinguir os livros que funcionam como recipientes ocasionais de textos daqueles que se afirmam como obras pensadas enquanto livros, o autor rompe com a concepção tradicional do suporte como elemento neutro. Segundo Carrión:

Um livro pode ser o recipiente acidental de um texto, cuja estrutura é irrelevante para o livro: estes são os livros das livrarias e das bibliotecas. Um livro também pode existir como uma forma autônoma e independente, incluindo talvez um texto que seja parte integrante e que enfatize essa forma: aqui começa a nova arte de fazer livros (Carrión, 2011, p. 14).

Nessa formulação, o livro é concebido como totalidade organizada, em que texto, forma, ritmo e sequência são indissociáveis.

A chamada “nova arte de fazer livros” pressupõe que a narrativa não antecede a materialidade, mas se constrói a partir dela. O autor deixa de ser apenas aquele que escreve palavras e passa a ser aquele que projeta uma experiência de leitura, considerando o tempo, o espaço e os gestos implicados no ato de ler. O leitor, por sua vez, não é apenas um decodificador de signos verbais, mas um participante ativo que realiza a obra a cada manipulação do objeto. Ler, nesse contexto, é executar uma estrutura pensada para acontecer no contato com o corpo.

Essa compreensão do livro como forma autônoma encontra ressonância e aprofundamento nas reflexões de Eliane Debus e Maria Laura Spengler, que concebem o livro-objeto como signo material. Para as autoras:

O livro objeto, enquanto corpo físico, é, em sua materialidade, signo; (re)estabelece novos limites maleáveis, rompe com a lógica e com o tempo da linearidade da leitura. Hibridiza linguagens, amplia horizontes de expectativa dos leitores quando propõe novas práticas de apresentar a estrutura literária, subvertendo a forma e a matéria, ampliando os vazios a serem decifrados por seu excesso (ou ausências) (Debus; Spengler, 2020, p. 89).

Essa definição explícita que a materialidade não apenas acompanha o texto, mas produz sentido, instaurando práticas de leitura que exigem do leitor novas formas de atenção e participação.

Nos livros-objeto, a leitura deixa de obedecer a uma progressão previsível e passa a ser marcada por rupturas, retornos, repetições e surpresas. A hibridização de linguagens – verbal, visual, gráfica e gestual – amplia os horizontes de expectativa do leitor, que é constantemente convocado a preencher vazios, interpretar excessos e articular signos de naturezas distintas. O tempo da leitura, nesse caso, não é dado previamente; ele é construído pelo gesto de abrir, dobrar, estender ou reorganizar o livro. A narrativa acontece no intervalo entre uma ação e outra, no ritmo imposto pela própria materialidade.

Essa dimensão performativa da leitura aproxima os livros-objeto do campo dos livros de artista, como observa Amir Brito Cadôr. Para o autor, “mais que contar uma história, como em uma obra literária, o livro de artista é uma experiência estética que depende do suporte livro e da leitura, do manuseio” (Cadôr, 2024., p. 17). A ênfase no manuseio evidencia que o sentido não está completamente inscrito no objeto, mas emerge da relação entre leitor e livro. Tocar, virar, abrir, explorar são ações constitutivas da obra, sem as quais a experiência estética não se efetiva.

Ao articular essas perspectivas, torna-se possível compreender que certos livros não existem fora da experiência que propõem. A narrativa não se limita ao que é dito, mas se constrói no modo como o livro se apresenta, se organiza e se deixa manipular. Forma e significado tornam-se indissociáveis e o leitor assume um papel central na realização do sentido. Essa compreensão é particularmente





fecunda no âmbito da literatura para a infância, em que a leitura se vincula historicamente ao jogo, à oralidade, ao ritmo e à experimentação sensorial.

É nesse campo teórico que se insere *A Tromba* (2019), de Tino Freitas, obra que assume explicitamente o estatuto de livro-objeto e explora, de modo inventivo, as potencialidades narrativas da materialidade. As dobras sucessivas, a alternância cromática, a tipografia irregular, os pictogramas e a estrutura refrânica não operam como recursos acessórios, mas como elementos que organizam o ritmo, o humor e a progressão da narrativa. O sentido da obra não se encontra apenas nas palavras, mas no encontro entre texto, forma e gesto, exigindo do leitor uma leitura que é, ao mesmo tempo, corporal, semiótica e performativa.

Dessa forma, as contribuições de Carrión (2011), Debus e Spengler (2020) e Cadôr (2024) oferecem as ferramentas conceituais necessárias para analisar *A Tromba* (2019) como uma narrativa que só se realiza plenamente na materialidade que a sustenta. A obra não apenas conta uma história: ela a faz acontecer no ato de desdobrar o livro, preparando o terreno para uma análise em que cada escolha formal será compreendida como parte constitutiva do sentido narrativo.

A MATERIALIDADE BRINCANTE PRESENTE EM *A TROMBA* (2019), DE TINO FREITAS

A Tromba (2019), de Tino Freitas, com ilustrações de Debora Barbieri, constitui-se como uma obra em que a narrativa não se desenvolve apenas no encadeamento verbal dos acontecimentos, mas na própria arquitetura material²⁰ do livro, entendida como espaço de significação. Desde o primeiro contato, o objeto-livro se apresenta como um corpo que exige manipulação, atenção e presença física do leitor, instaurando uma experiência estética que se constrói no tempo do gesto e no ritmo do desdobramento. Não se trata, portanto, de um livro que “contém” uma história, mas de um livro que é a história.

A capa já atua como um limiar sensível dessa experiência. A disposição vertical do título, em que a palavra “tromba” se estende para baixo, ocupa o espaço gráfico como um corpo alongado, excessivo, quase desproporcional. Essa escolha visual antecipa o tema do exagero e do absurdo que atravessará toda a narrativa, mas, sobretudo, sinaliza que a leitura se dará por um eixo vertical, e não horizontal. A capa, assim, não apenas nomeia a obra, mas ensina o leitor a olhar, sugerindo que o sentido será produzido por alongamentos, acúmulos e dobras. Nesse ponto inicial, o livro já se inscreve naquilo que Ulisses Carrión (2011) define como a “nova arte de fazer livros”, em que texto, forma e estrutura são indissociáveis.

20 Para acompanhar a obra em sua dimensão performativa e compreender tanto seu funcionamento material em prática quanto aspectos de seu processo de criação, sugere-se assistir ao vídeo em que Tino Freitas realiza a leitura de *A Tromba* (2019), comentando os gestos, o ritmo e as escolhas formais envolvidas na concepção do livro-objeto. Disponível em: https://youtu.be/0WpMxkKA6_M?si=0mAnD_u9z17M5mbk. Acesso em: 08 de janeiro de 2026.



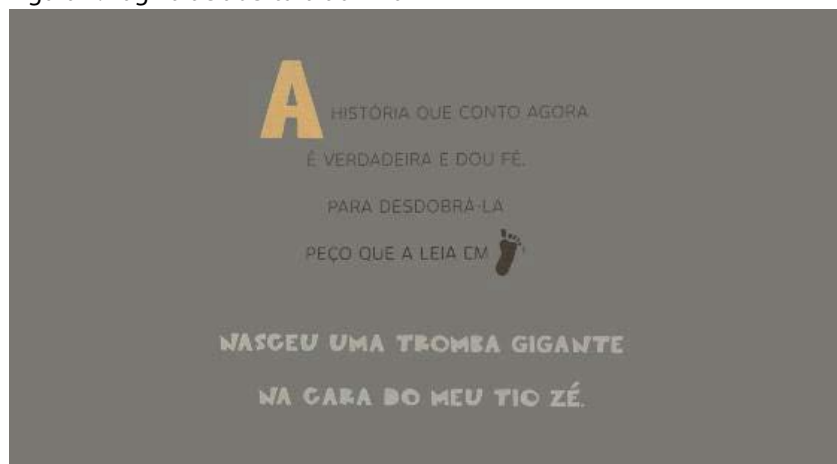
Figura 1: Foto da capa do livro *A Tromba* (2019)



Fonte: *A Tromba* (Freitas, Barbieri, 2019)

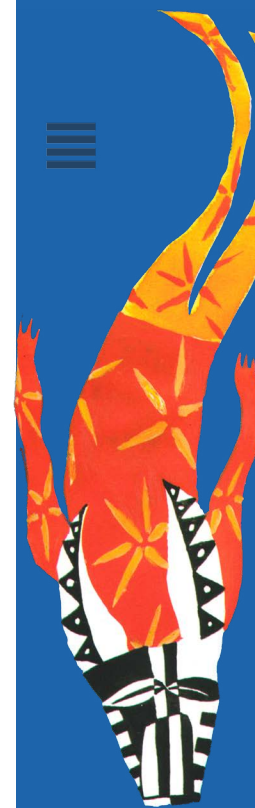
Ao abrir o livro, esse pacto se explicita de maneira direta e quase ritualística. A afirmação “a história que conto agora é verdadeira e dou fé” (Freitas, 2019, p. 1) evoca fórmulas da oralidade tradicional, aproximando a narrativa de contos populares, causos e lendas. No entanto, essa evocação é imediatamente tensionada pelo pedido: “para desdobrá-la, peço que a leia em pé” (Freitas, 2019, p. 1). A leitura passa a ser condicionada por um gesto corporal específico, deslocando o leitor de uma posição confortável e previsível para uma postura ativa e performativa. Ler *A Tromba* (2019) implica aceitar um contrato que envolve o corpo inteiro e não apenas os olhos. Nesse sentido, o livro confirma a proposição de Amir Brito Cadôr (2024), ao afirmar que certas obras não se realizam apenas na leitura, mas no manuseio, na interação física com o suporte.

Figura 2: Página de abertura do livro



Fonte: *A Tromba* (Freitas, Barbieri, 2019)

A narrativa se estrutura, então, como uma lenga-lenga cumulativa, cujo ritmo é dado tanto pela repetição verbal quanto pela repetição do gesto de abrir o livro. Cada dobra revela um novo argumento absurdo que justifica a existência da tromba: ela muda de cor, pesa demais, tem cheiro,



tem gosto, impede o uso de talheres. Esses elementos se acumulam sem uma progressão causal lógica, obedecendo antes à lógica do exagero e do *nonsense*. O refrão “nasceu uma tromba gigante na cara do meu tio Zé” retorna de forma insistente, funcionando como eixo de estabilidade em meio ao absurdo crescente. No entanto, esse retorno não é apenas textual: ele depende diretamente do gesto do leitor, que precisa abrir novamente o livro para que o refrão reapareça. O ritmo da narrativa, portanto, é materialmente condicionado, e a oralidade evocada pelo texto se ancora no corpo que lê.

Figura 3: O livro ganha sentido nas mãos do leitor



Fonte: A Tromba (Freitas, Barbieri, 2019)

Essa relação entre gesto e enunciado evidencia o que Debus e Spengler (2020) afirmam ao compreender o livro-objeto como signo material. Em *A Tromba* (2019), a materialidade não ilustra o texto, mas estrutura a própria experiência narrativa. A alternância cromática ao longo das dobras segmenta visualmente a história, marcando etapas rítmicas e emocionais. As mudanças de cor não apenas diferenciam páginas, mas sinalizam variações de tom, intensidade e expectativa, conduzindo o leitor por um percurso sensorial cuidadosamente construído.

Os pictogramas aprofundam ainda mais essa dimensão multimodal da leitura. Ao substituir fonemas ou palavras inteiras por imagens, como o pé, a bruxa, o peixe, a colher, o picolé ou a zebra, o livro rompe com a linearidade da decodificação verbal e convoca o leitor a uma operação interpretativa híbrida. Ler passa a ser também reconhecer, associar, completar mentalmente os sons ausentes. Essa estratégia cria uma leitura que é simultaneamente visual, sonora e cognitiva, transformando o ato de ler em jogo. O texto deixa lacunas que só podem ser preenchidas pela participação ativa do leitor, ampliando os “vazios a serem decifrados” (Debus e Spengler, 2020, p. 89), e reforçando o caráter lúdico e inventivo da obra.

O *nonsense*, elemento central da narrativa, não se limita ao conteúdo verbal, mas se manifesta também na organização gráfica e tipográfica. O clímax da história ocorre na cena do espirro, quando o tio Zé tropeça a caminho do hospital:

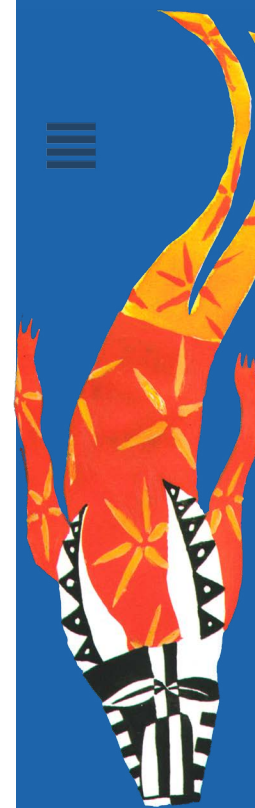
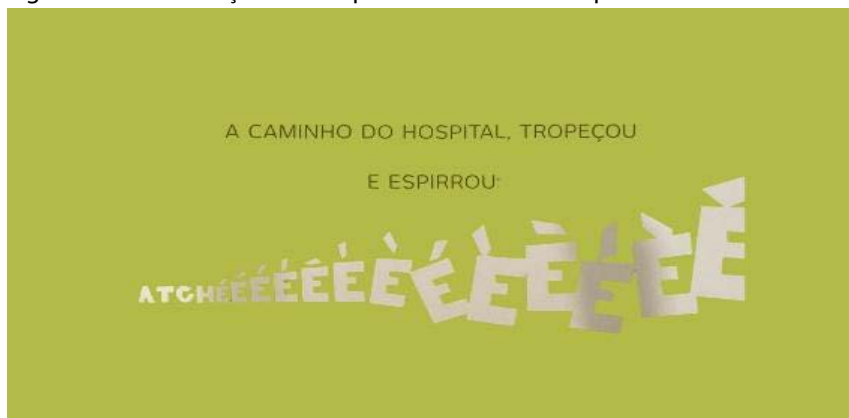


Figura 4: Materialização sonora por meio de onomatopeia



Fonte: A Tromba (Freitas, Barbieri, 2019)

A onomatopeia do espirro se espalha pela página, fragmentada, desalinhada, quase em movimento. As letras parecem cair, ecoando o tropeço e o impacto do som. Nesse momento, a página deixa de ser um espaço estável e se transforma em palco do acontecimento. O leitor não apenas lê o espirro; ele o vê, quase o sente. Texto e imagem se fundem em um único gesto expressivo, intensificando a experiência sensorial da leitura.

O desfecho da obra opera uma virada metanarrativa que reconfigura retrospectivamente toda a experiência. Ao afirmar que, se o leitor leu a história em pé, ficou com a tromba gigante, agora construída por meio de números e pictogramas, o livro desloca a tromba do plano ficcional para o plano da leitura. A tromba passa a existir como efeito simbólico da performance do leitor. O corpo que sustentou o livro aberto, vertical, torna-se parte da narrativa. A piada final não está apenas no texto, mas na consciência do leitor sobre seu próprio gesto.

Figura 5: Página final do livro



Fonte: A Tromba (Freitas, Barbieri, 2019)



Nesse sentido, *A Tromba* (2019) realiza de forma exemplar a concepção do livro como forma autônoma defendida por Carrión (2011). Cada elemento – dobra, cor, tipografia, pictograma, orientação espacial – é constitutivo do sentido. Não há narrativa fora da materialidade que a organiza. Ler *A Tromba* (2019) é performar a história, é participar de sua construção, é aceitar que o sentido não está dado, mas emerge da interação entre livro e leitor.

Assim, mais do que contar uma história absurda e bem-humorada, o livro analisado afirma a potência das materialidades nos livros para as infâncias editados no século XXI. A obra demonstra que a literatura infantil contemporânea pode articular humor, *nonsense* e complexidade estética, convocando o leitor a uma experiência que envolve corpo, gesto e imaginação. Nesse encontro entre objeto, linguagem e performance, o livro não apenas narra uma tromba gigante: ele a faz nascer no próprio ato de ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de *A Tromba* (2019) evidencia como, na literatura infantil contemporânea, a materialidade do livro deixa de operar como suporte neutro e passa a integrar a própria construção narrativa. Ao articular dobras, cores, tipografias, pictogramas, onomatopeias e repetição refrânica, a obra convoca o leitor a uma experiência de leitura que é simultaneamente sensorial, corporal e performativa.

Ancorado em contribuições teóricas que compreendem o livro como forma autônoma e signo material, este estudo demonstrou que o sentido da narrativa se realiza na interação entre objeto, linguagem e gesto leitor. Em *A Tromba* (2019), ler é desdobrar, vocalizar, movimentar o corpo e participar ativamente da encenação proposta pelo livro.

Nesse sentido, a obra reafirma o potencial estético, lúdico e formativo dos livros-objeto no século XXI, apontando para a importância de práticas de mediação que reconheçam a complexidade dessas materialidades e valorizem modos de leitura que ampliem as experiências literárias das infâncias.

REFERÊNCIAS

CADÔR, Amir Brito. **Eu nunca leio, só vejo as figuras**. São Paulo: Lote 42, 2024.

CARRIÓN, Ulisses. **A nova arte de fazer livros**. Belo Horizonte: C/arte, 2011.

DEBUS, Eliane; SPENGLER; Maria Laura; Gonçalves, Fernanda (orgs.). **Livro-Objeto e suas artimanhas de construção**. Curitiba: MercadoLivros, 2020.

FREITAS, Tino; Barbieri, Débora. **A Tromba**. 1. ed. São Paulo: BabaYaga, 2019.



QUANDO OS JOVENS ESCOLHEM O QUE LEEM: PISTAS PARA COMPREENDER SUAS LEITURAS

Kamila Pedrosa Soares

PPGL/UFPB, CAPES

Daniela Maria Segabinazi

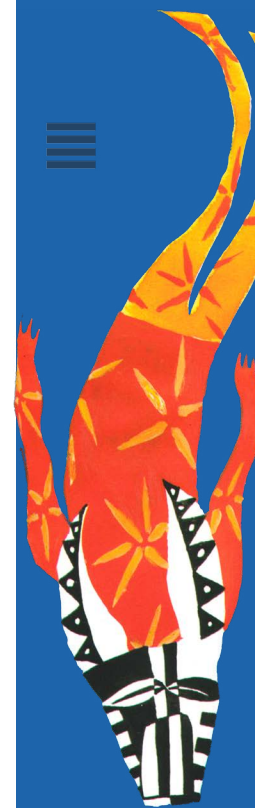
PPGL/UFPB

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo resulta de uma experiência de leitura desenvolvida no âmbito do projeto de extensão Cultura Literária na Escola: para ler, ouvir, ver e sentir, vinculado à Universidade Federal da Paraíba, realizado em uma escola pública municipal da cidade de João Pessoa. As atividades ocorreram com estudantes do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, e tinham como objetivo promover práticas de leitura literária mediadas, valorizando o diálogo, a escuta e a participação ativa dos alunos no processo leitor.

As práticas de leitura eram orientadas por roteiros previamente elaborados pelas mediadoras do projeto, cuja construção dialogava diretamente com as reflexões de Bajour (2012), especialmente no que se refere ao valor da escuta nas práticas de leitura literária. Nesse sentido, as atividades organizavam-se a partir de uma tríade em confluência: ler, conversar e escutar, compreendendo a leitura como um espaço de interação, compartilhamento de sentidos e construção coletiva de significados.

O roteiro das práticas seguia a estrutura de antes, durante e depois da leitura, conforme proposições recorrentes no campo da mediação leitora. As leituras eram realizadas pelas mediadoras, simultaneamente à promoção de diálogos literários com os alunos, por meio de perguntas abertas sobre as obras, inspiradas na proposta de Chambers (2007), apresentada na obra Dime. Além disso, as estratégias de leitura discutidas por Solé (1998; 2014), especialmente as conexões e inferências, constituíam um eixo fundamental das práticas desenvolvidas ao longo dos encontros. Segue abaixo imagem de um dos roteiros elaboradas para a prática:



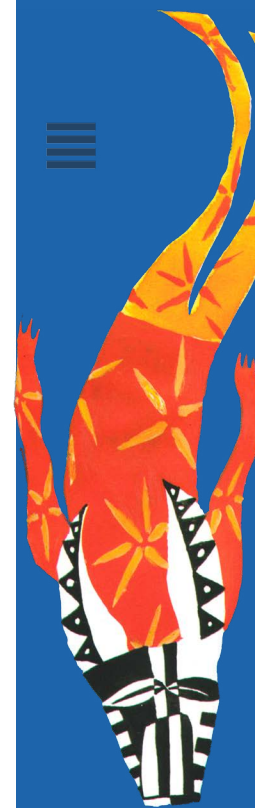


Figura 1: Roteiros Cultura Literária.

ANTES DA LEITURA

Distribuir bilhetinhos para cada aluno com a seguinte frase:

- **PODE LEVAR**

Pergunte se eles têm alguma ideia do que tem dentro do bilhete.
Pedir que eles não abram o bilhete agora.
Perguntar se eles conseguem relacionar o bilhete com a leitura da obra.
Pedir que eles abram o bilhete e leiam cada um a frase que consta nele.

DURANTE A LEITURA

Realizar a leitura com um tom que expresse o humor nos equívocos que o bilhete causa na narrativa.
Deixar que eles compartilhem suas opiniões durante a leitura;
Permitir que eles possam inferir sobre os próximos acontecimentos na história lida.

DEPOIS DA LEITURA

Fonte: Roteiros Probex (2025)

Durante o desenvolvimento das atividades, observou-se uma demanda recorrente dos próprios estudantes por mais oportunidades de leitura, para além dos momentos mediadores previstos no projeto. A partir dessas solicitações e em diálogo com a gestão da escola, decidiu-se ampliar o acesso dos alunos ao acervo da biblioteca escolar, por meio de um sistema de empréstimos. Assim, nos dias de realização das práticas de leitura, os alunos passaram a escolher livremente um livro da biblioteca, com prazo de permanência de uma semana, havendo a possibilidade de renovação por igual período. As escolhas dos livros eram registradas em fichas elaboradas pelas monitoras do projeto, utilizadas como instrumento de controle dos empréstimos e devoluções:

Figura 1: Ficha de empréstimos

SÉRIE E TURNO	NOME DO LIVRO	DATA DE RETIRADA	DATA DE ENTREGA
8: C	Conação de dragão	08/05	15/05
—	—	—	—
4: D	O aprendiz	22/05	19/06
4: C	Não sou você que eu topava	22/05	—
6: A	Kayla, a menina nina	22/05	—
6: B	Diário de um Bomma 5	22/05	—
4: D	A top do 3º andar	22/05	05/06
6: C	Diário de um Bomma	05/06	—
8: C	Dans mundos, um furá	05/06	—
8: C	Danças furcas	05/06	—
4: C	Cantos de Jades	05/06	—
4: D	Os mininos que espionam	05/06	19/06
4: D	A gata da rua Nibo	05/06	19/06
4: D	HP Relíquias da morte	05/06	19/06
4: D	Amor Frank quadrinhos	05/06	19/06

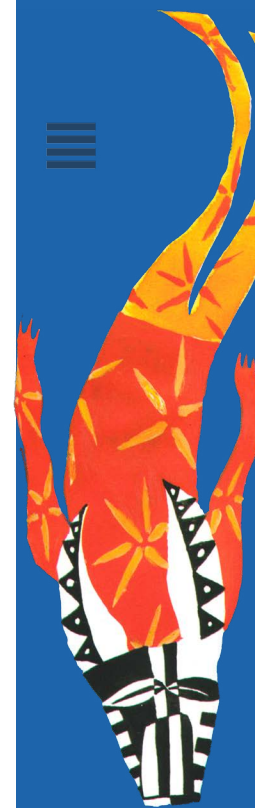
Fonte: Probex (2025)

Essas fichas continham informações básicas, como nome do aluno, turma, título da obra escolhida e datas de retirada e devolução. Importa destacar que o processo de escolha ocorria de forma autônoma: os alunos chegavam antecipadamente aos encontros, exploravam as estantes da biblioteca, conheciam os títulos disponíveis e tomavam suas decisões sem interferências prescritivas. A observação dessas escolhas livres despertou indagações que orientam o presente estudo: o que os jovens escolhem ler quando podem decidir livremente? Quais padrões emergem dessas escolhas? Como elas dialogam com o acervo escolar e com as obras disponibilizadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD Literário? A partir dessas questões, este artigo analisa as escolhas de leitura realizadas por estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de João Pessoa, com base nos registros de empréstimos realizados entre os meses de março e junho de 2023.

LEITURA LITERÁRIA E OS PERCURSOS LEITORES

Em *Estratégias de Leitura*, Isabel Solé compreende a leitura como “um processo de compreensão da linguagem escrita que envolve a interação entre texto e leitor, mobilizando habilidades de decodificação, objetivos de leitura e conhecimentos prévios” (Solé, 1998, p. 23). Essa concepção dialoga com a reflexão de Paulo Freire, para quem a leitura ultrapassa o domínio do código escrito, uma vez que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra; por isso, a posterior leitura desta não





pode prescindir da continuidade daquela” (Freire, 1989, p. 9). Ao interpretar o pensamento freiriano, Marisa Lajolo destaca que:

[...] leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo. (Lajolo, 2003, p. 5).

Diversas pesquisas têm se dedicado a pensar a definição e o significado da leitura, resultando em concepções múltiplas e igualmente legítimas. No entanto, quando se busca compreender os percursos leitores, torna-se fundamental reconhecer o leitor jovem contemporâneo como sujeito cujas práticas de leitura se constroem em meio a múltiplos estímulos provenientes de contextos culturais, sociais e tecnológicos diversos. Nesse sentido, Chartier (1999) ressalta que “os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem” (p. 77).

Com esse intuito, as pesquisas também têm se voltado para a análise do comportamento leitor, buscando compreender a relação dos sujeitos com o livro e com a literatura. A edição mais recente da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2024) aponta que as escolhas dos jovens leitores são frequentemente motivadas por fatores como a atração pela capa, a influência de adaptações cinematográficas e as indicações de professores, amigos e familiares. Nesse sentido, Chartier (2009, p. 103–104) observa que “aqueles que são considerados não leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima”.

Entre os estudos recentes sobre leitura juvenil, destaca-se a pesquisa de Aline de Mello Sanfelici e Fábio Luiz da Silva, intitulada *Os adolescentes e a leitura literária*, publicada na revista *Educar em Revista* (2015). O destaque atribui-se, sobretudo, ao fato de o estudo também ter sido desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, no Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina, envolvendo estudantes com idades entre 10 e 17 anos, contexto semelhante ao da presente investigação.

Além da proximidade do público investigado, os objetivos da pesquisa dialogam diretamente com este estudo, uma vez que os autores buscaram compreender os tipos de leitura literária que mais atraem o público adolescente. De acordo com os dados coletados, no que se refere aos gêneros literários mais mencionados pelos participantes, observou-se uma expressiva predominância de obras de aventura em séries e trilogias, ficção científica, fantasia e romance. Em menor quantidade, também foram citados gêneros como suspense/mistério, terror e mitologia, havendo ainda menções pontuais à Bíblia, poesia, fábulas, mangás, gibis, autoajuda, crônicas, romances policiais, livros de culinária e “livros que depois viraram filmes” (Sanfelici; Silva, 2015, p. 198).

Outro aspecto relevante evidenciado na pesquisa refere-se à expressiva recorrência desses gêneros entre as preferências dos jovens leitores, uma vez que 93% dos participantes que se declararam leitores literários por opção mencionaram ao menos um dos gêneros aventura, ficção científica, fantasia ou romance, o que indica a atração por leituras que “se distanciam da realidade cotidiana e que empolgam pela emoção e suspense da aventura ou pelo drama retratado na história” (Sanfelici; Silva, 2015, p. 199).



PISTAS PARACOMPREENDER AS LEITURAS

Ao iniciar a análise dos dados da pesquisa, algumas pistas se mostram relevantes para a compreensão das trajetórias leitoras dos estudantes. No que se refere às escolhas realizadas pelos meninos, observou-se maior recorrência dos seguintes títulos: *Diário de um Banana* (2007) — obra que apresentou o maior número de empréstimos nesse grupo —, *Coração de Dragão* (2015), *Da Ordem ao Caos* (2015), *A Queda da Casa de Usher* (1839), *Sangue de Lobo* (2010) e *Eneida* (2019).

Entre as meninas, grupo que realizou um número mais elevado de empréstimos em comparação aos meninos, destacaram-se as escolhas de títulos como *Conjurador: O Aprendiz* (2015), *Romeu e Julieta em Quadrinhos* (2023), *Não era você que eu esperava* (2017), *Layla: A Menina Síria* (2018), *A Fofa do 3º Andar* (2015), *A Gata do Rio Nilo* (2012), *Anne Frank em Quadrinhos* (2017), *Cartas de Amor aos Mortos* (2014), *O Segredo da Catacumba* (2013) e *Harry Potter* (1997-2007).

Apesar da predominância de obras de origem internacional, é importante destacar a presença significativa de autoras brasileiras entre as preferências dos estudantes. Duas autoras se sobressaíram nas escolhas: Helena Gomes e Rosana Rios, lidas principalmente por meio dos títulos *Sangue de Lobo* (2010) e *Princesas, Bruxas e uma Sardinha na Brasa* (2017), o que evidencia o potencial de atração da literatura nacional quando há acesso e mediação adequados.

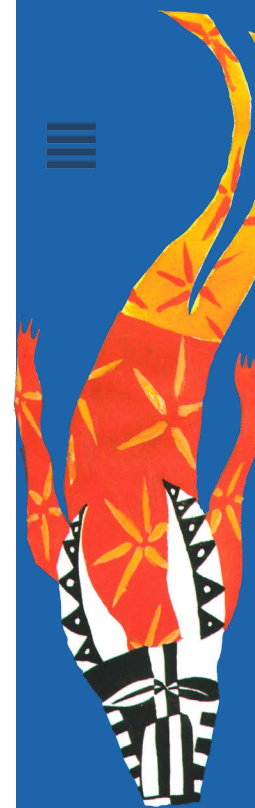
No que diz respeito ao acervo da escola e às obras provenientes do PNLD Literário, constatou-se que boa parte dos títulos escolhidos integrava o acervo do PNLD Literário, mais especificamente a edição de 2020, reforçando a relevância das políticas públicas de distribuição de livros para o incentivo à leitura no contexto escolar. Contudo, observou-se que algumas obras ainda estavam em processo de chegada à escola, o que impactou diretamente a disponibilidade do acervo. Em diversos momentos, não havia exemplares suficientes para atender à demanda dos estudantes, que precisavam se revezar quando demonstravam interesse pelos mesmos títulos.

As preferências manifestadas por meninos e meninas revelaram trajetórias leitoras distintas. Os meninos demonstraram maior aproximação com narrativas marcadas pelo humor, pela ação e pela fantasia épica, enquanto as meninas evidenciaram maior interesse por narrativas emocionais, temáticas sociais, histórias em quadrinhos e obras com protagonismo feminino.

Outro ponto importante é que os alunos não gostavam de escolher narrativas curtas.

Eles preferiam histórias longas, com continuações, principalmente sagas e livros que tivessem “um próximo volume”. Para eles, acompanhar uma história por mais tempo era mais interessante do que finalizar tudo rapidamente. Esse cenário evidencia a importância de uma biblioteca escolar plural, atualizada e diversa, capaz de acolher diferentes perfis de leitores.

Por fim, os meses com mais empréstimos foram março e abril, quando as aulas estavam acontecendo normalmente. Já perto das férias, o número de empréstimos caiu bastante. Quando perguntamos aos alunos o motivo, eles disseram que, como as férias estavam chegando, não queriam mais pegar livros, mesmo gostando das histórias. Isso mostra que, apesar de escolherem livros que realmente gostam, muitos ainda associam a leitura à escola. Mesmo lendo em casa, eles entendem o empréstimo como algo que faz parte do período de aulas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das escolhas de leitura realizadas por estudantes do ensino fundamental, no contexto de uma prática extensionista articulada à biblioteca escolar, permitiu evidenciar pistas importantes para a compreensão dos percursos leitores juvenis no espaço escolar. Ao possibilitar que os alunos escolhessem livremente os livros a serem lidos, o estudo revelou preferências que dialogam de forma significativa com os gostos literários juvenis contemporâneos, especialmente no que se refere à predominância de narrativas longas, seriadas e pertencentes aos gêneros de aventura, fantasia e ficção científica.

Os dados analisados corroboram pesquisas anteriores, como a de Sanfelici e Silva (2015) e os resultados apresentados pelo Retratos da Leitura no Brasil (2024), ao demonstrar que os jovens leitores se aproximam de obras que mobilizam emoção, suspense, identificação e continuidade narrativa. Nesse sentido, as escolhas observadas reafirmam a ideia defendida por Chartier (2009) de que os chamados “não leitores” lêem, ainda que suas leituras nem sempre coincidam com aquelas legitimadas pelo cânone escolar. No que se refere às políticas públicas de leitura, o estudo evidencia a importância do PNLD Literário como instrumento fundamental para a democratização do acesso ao livro no contexto escolar. Entretanto, as limitações relacionadas à quantidade de exemplares e à demora na chegada de algumas obras indicam a necessidade de investimentos contínuos e de uma gestão do acervo que considere as demandas reais dos leitores em formação.

Por fim, a redução dos empréstimos no período que antecede as férias escolares aponta para um dado relevante: embora os alunos escolham livros alinhados a seus interesses pessoais, a prática do empréstimo ainda é fortemente associada ao tempo e ao espaço escolar. Esse aspecto revela um desafio para a formação de leitores autônomos e permanentes, indicando a necessidade de estratégias que ampliem a relação dos jovens com a leitura para além do calendário letivo. Dessa forma, o estudo reafirma a importância da liberdade de escolha, da mediação docente sensível e da biblioteca escolar como espaço de escuta, diálogo e construção de sentidos, destacando que compreender o que os jovens leem quando podem escolher é um passo fundamental para pensar práticas de leitura mais democráticas, significativas e humanizadoras no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital – PNLD Literário 2020**. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio. Acesso em: 14 nov. 2025.

BUSATTO, Cléo. **A fofa do 3o andar**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

CHAMBERS, Aidan. **Dime**: los niños, la lectura y la conversación. Tradução de Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

DELLAIRA, Ava. **Cartas de amor aos mortos**. São Paulo: Seguinte, 2014.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. São Paulo: Vergara & Riba (V&R), 2008.



- LAJOLO, Marisa (Org.). **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.
- MATHARU, Taran. **O aprendiz**. São Paulo: Galera Record, 2015. (Série O Conjurador, livro 1).
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- POE, Edgar Allan. **A queda da Casa de Usher**. 1839.
- RIOS, Rosana; GOMES, Helena. **Sangue de lobo**. São Paulo: Farol Literário, 2012.
- ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SANFELICI, Aline; SILVA, Fábio. **Os adolescentes e a leitura literária por opção**. Educar em Revista, Curitiba, v. 31, n. 57, p. 191–204, 2015. Acesso em: 20 nov. 2025.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- TOULMÉ, Fabien. **Não era você que eu esperava**. São Paulo: Nemo, 2021.
- VIRGÍLIO. **Eneida**. Tradutores e edições variam. Obra do século I a.C.





Este e-book reúne estudos e reflexões apresentados no VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - CILIJ, realizado em São Luís (MA), que congregou pesquisadores, professores e mediadores de leitura em torno do tema Mediação Literária e Formação de Leitores e se consolidou como espaço de diálogo acadêmico e partilha de experiências voltadas ao ensino da literatura e à formação de leitores em diferentes contextos educativos.

