



MEDIAÇÃO LITERÁRIA:

Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem

Organizadores

Renata Junqueira de Souza

Marivaldo Omena Batista



Mediação Literária:

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL,
MÚLTIPLAS LINGUAGENS E A
RELAÇÃO COM A IMAGEM



Organizadores

Renata Junqueira de Souza

Marivaldo Omena Batista



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 infantil e juvenil, múltiplas linguagens e a relação com a imagem. *E-book (PDF)*/ organização de Renata Junqueira de Souza; Marivaldo Omena Batista. — Lavras (MG): Editora Educação Literária, 2026.
196 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: 978-65-82655-08-1

1. Mediação literária 2. Literatura infantil 3. Literatura juvenil 4. Livro de imagem.
5. Literatura e múltiplas linguagens. I. Souza, Renata Junqueira de II. Batista, Marivaldo Omena III. Título.

CDD 372.4
CDU 028.5:37



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



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





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 CILIJ

Antonio Cezar Nascimento de Brito

Secretário Executivo do CILIJ



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem



SUMÁRIO

- 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. Giroto
- 39** **LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PRÁTICAS QUE FORMAM LEITORES**
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
- 49** **A EXPERIÊNCIA COM A POESIA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA**
Marivaldo Omena Batista
- 56** **PROJETO DE INTERVENÇÃO: HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DOS FANFICS**
Shirlene Marcela Azevedo Coelho
- 68** **NOVELA GRÁFICA E O INUSITADO NA LEITURA**
Carmen Pimentel
- 76** **A TERRA DOS MENINOS PELADOS E AS REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA EM OBRAS PREMIADAS**
Catarina Vieira da Guia



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem



- 84** A LEITURA COMO VOO TRANSFORMADOR:
PRODUÇÃO COLABORATIVA DO LIVRO
INFANTOJUVENIL “O VOO DE TÉO” NO
ÂMBITO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO
DO IFMA CAMPUS BURITICUPU
Karen Letícia Trindade Bertoldo
- 91** OFICINAS DE LEITURA, LITERATURA E
ARTES: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA
EDUCAÇÃO ESTÉTICA E LITERÁRIA
Jéssica Oliveira de Pádua
- 99** NARRATIVA ILUSTRADA E CRÍTICA SOCIAL
NA LITERATURA INFANTOJUVENIL:
TERRITÓRIOS DA INFÂNCIA EM *A PIPA*
Mariana Miranda Máximo
Samuel Silva Chaves
Saulo Gomes Thimóteo
- 108** PLURILINGUISMO E A INTERPRETAÇÃO
DAS VISÕES PRÉ-COGNITIVAS NO CONTO
THE MINORITY REPORT E SUA ADAPTAÇÃO
FÍLMICA: UMA ANÁLISE COMPARADA
Tarcísio de Souza Peres
- 116** UMA CHAPEUZINHO VERMELHO:
O NÃO QUE VIROU *SIM*
Gláucia Luciana Drumond Bispo
- 123** PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS A
VIVÊNCIAS COM A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Jonherbeth Sousa
Cristiane Dias Martins da Costa
- 131** O OBJETO LIVRO COMO CENÁRIO
FICCIONAL NA LITERATURA PARA CRIANÇAS
E JOVENS: UMA ANÁLISE DA COLEÇÃO
MORDISCO, DE EMMA YARLETT
Daniel Ribeiro dos Santos



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem



138 O CRONOTOPO LITERÁRIO E A TRANSPOSIÇÃO DE OBRAS CLÁSSICAS PARA O SUPORTE DE LIVROS ILUSTRADOS POR ODILON MORAES

Joyce Ap. da Silva Linard
Cynthia Graziella G. S. Girotto

147 A RELAÇÃO ENTRE ARTE E POLÍTICA NO LIVRO-IMAGEM “DOÇURA”

Patricia Albuquerque de Campos
Caio Matheus Teixeira Brito
Renata Junqueira de Souza

155 ITINERÁRIOS DE LEITURA COM LIVROS ILUSTRADOS: UM OLHAR SOBRE *ADÉLIA*, DE JEAN-CLAUDE ALPHEN

Tânia Márcia Tomaszewski



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





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 hartos temores”. 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”.

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



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





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).

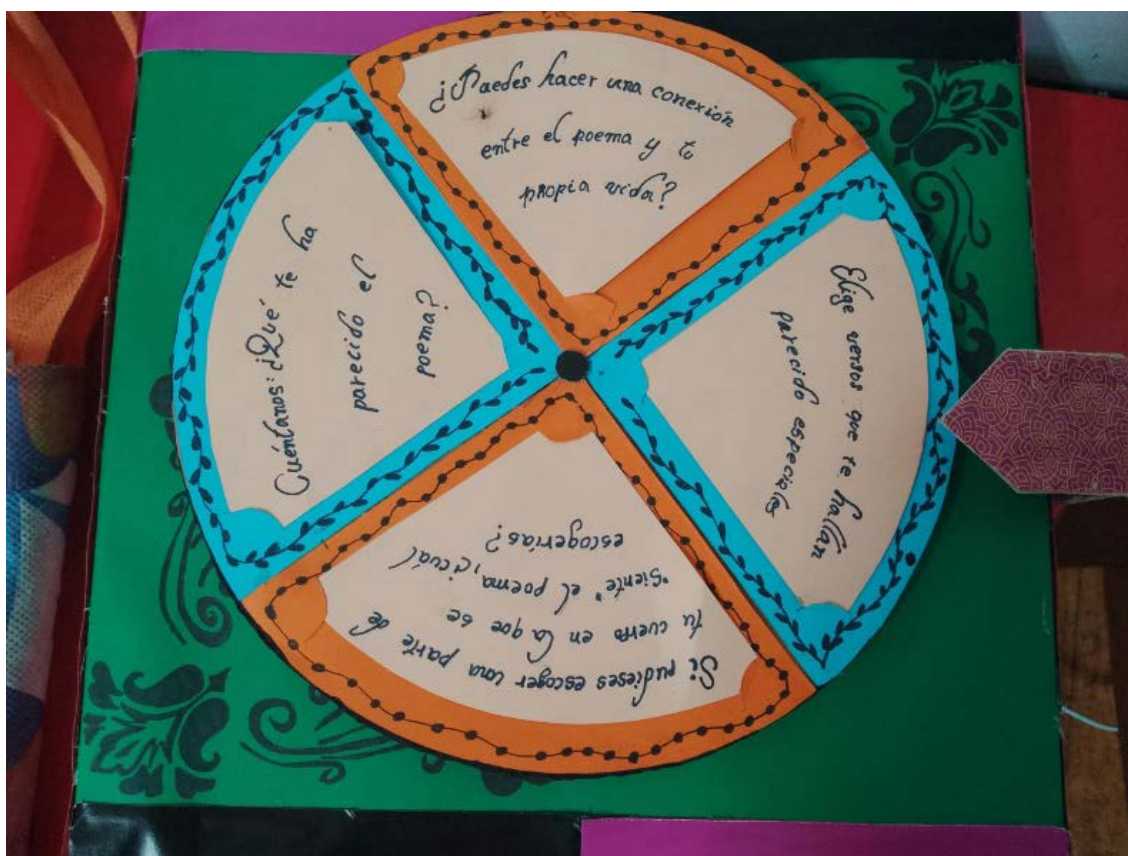


Imagen 2. Ruleta para dinamizar la conversación.

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.

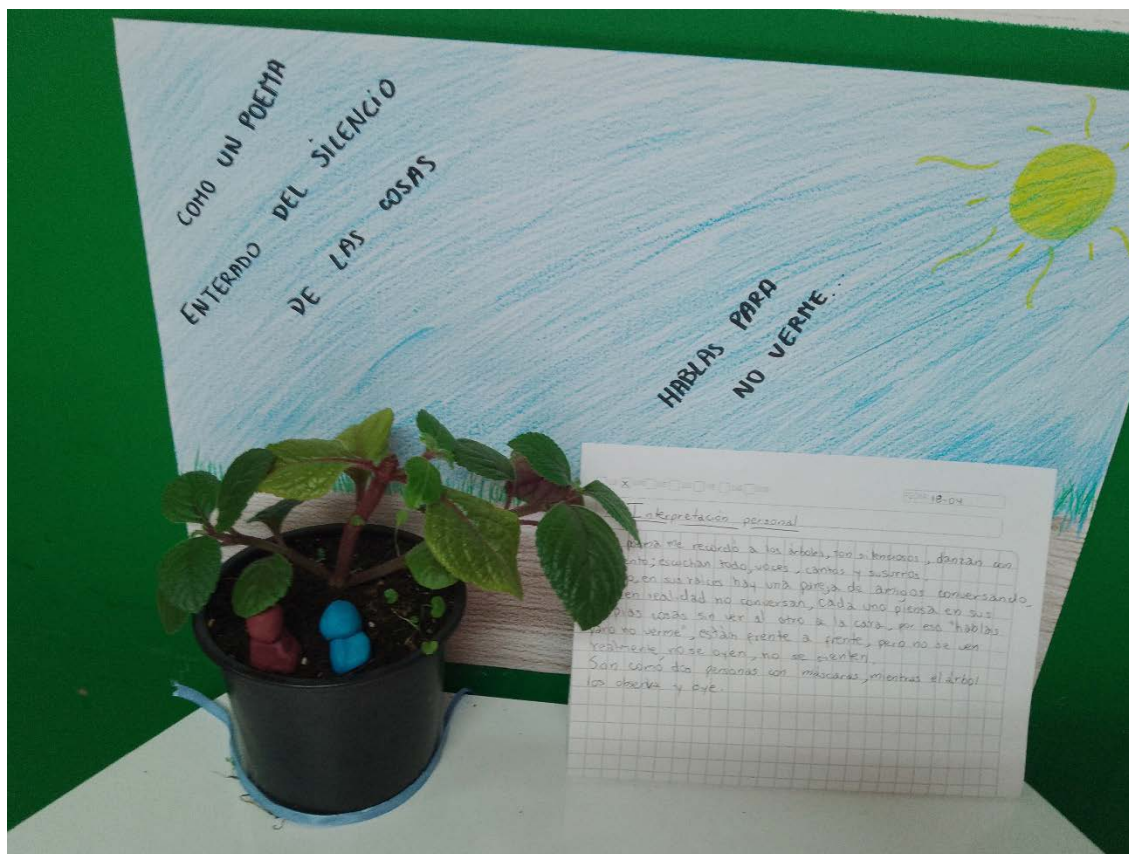


Imagen 3. Producto final de una estudiante.

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).

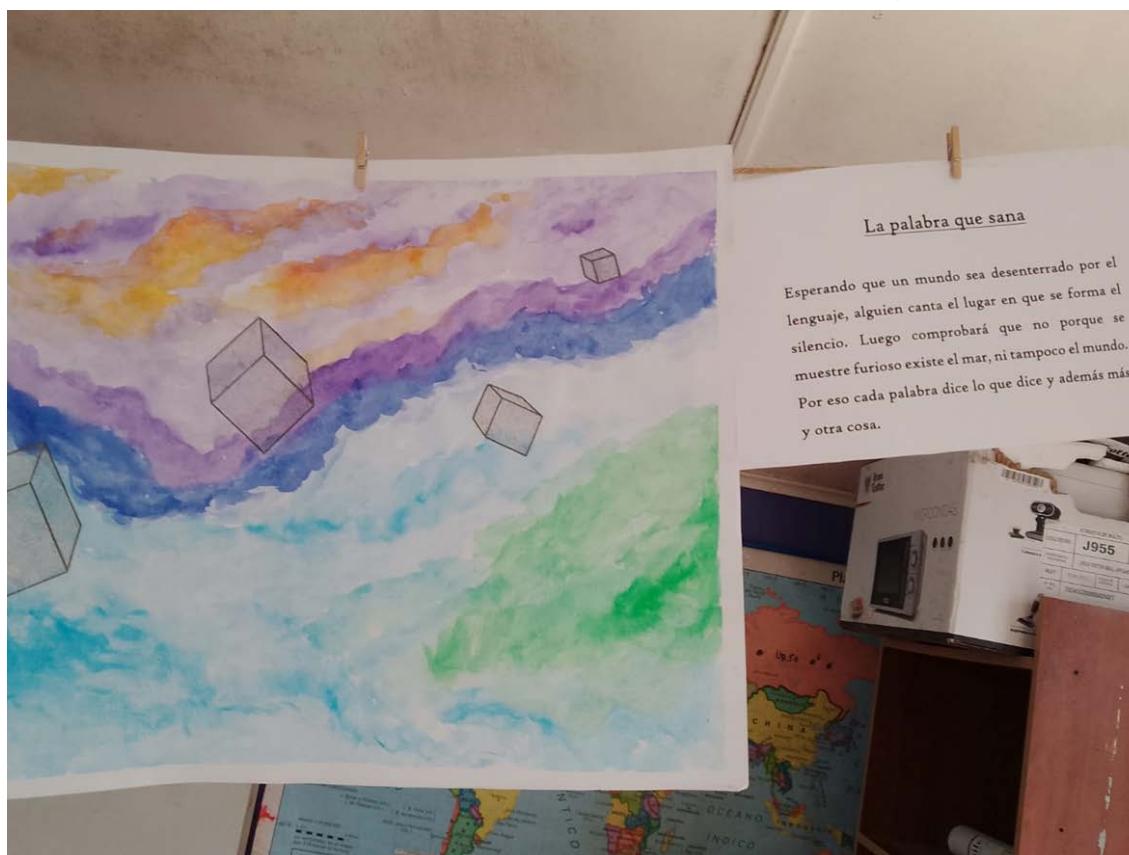
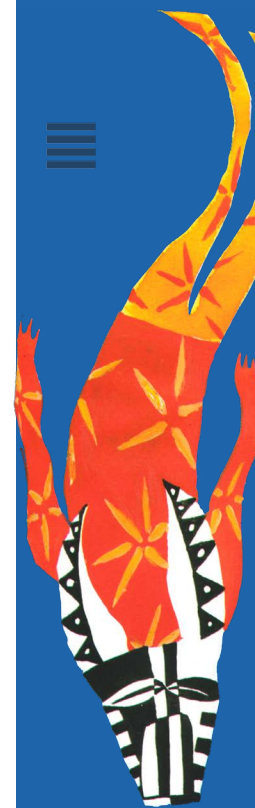


Imagen 4. Producto final de un estudiante

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



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem



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)

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 [...]:



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem



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 [...]



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem



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.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem



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.

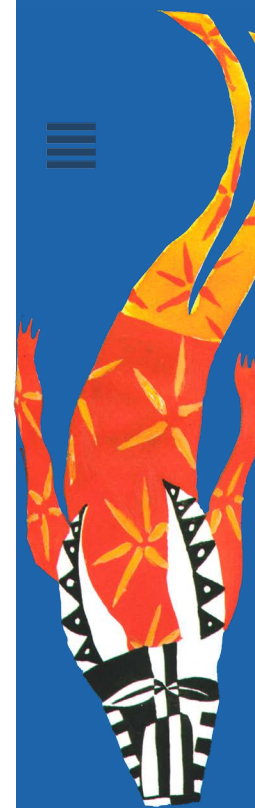
E ainda hoje é assim para milhares de crianças em nosso país!

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.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





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 Manguê” (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.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem



“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 quando 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 *asperezas*:



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem



“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 Manguê”* (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?

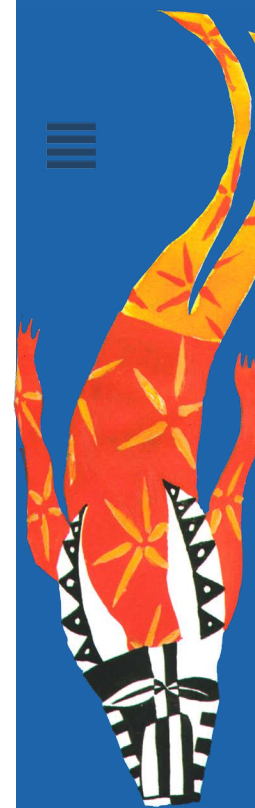
Alguns estudiosos da literatura infantil, no Brasil, fazem coro com esta afirmativa. Nelly Novaes Coelho, por exemplo, em seus estudos, compreende que a inclusão do leitor em determinada “categoria” depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, 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 infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





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.

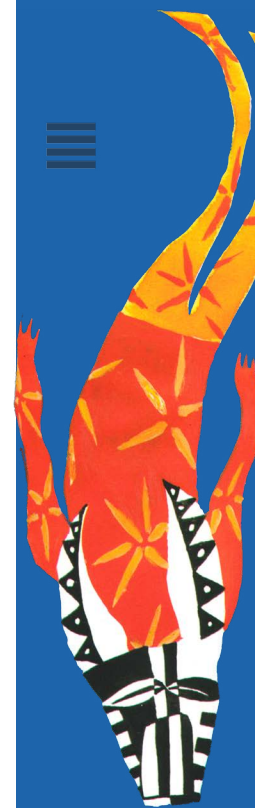
A ficção, nestes casos, molda a realidade, não para facilitar a sua compreensão, nem para proteger o leitor, mas para situá-la no espaço do simbólico e do poético, cuja profundidade permite ao leitor mergulhar em universos de maior extensão e significado incomensurável. A literatura infantil, argumenta 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.

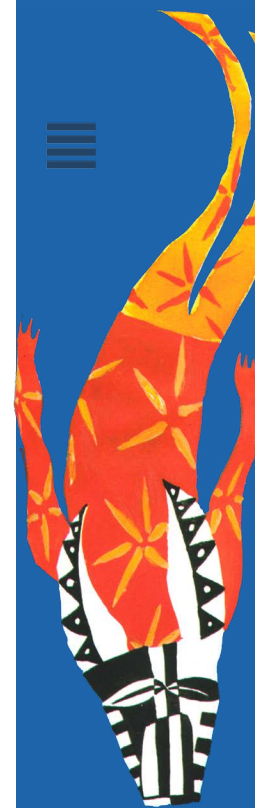
A preocupação exacerbada por parte dos adultos é uma contradição – um tanto hipócrita –, uma vez que vivemos em um mundo repleto de propagandas de TV, aparelhos eletrônicos de fácil acesso às crianças, como o celular, além de pessoas (inclusive outras crianças e seus pais) que possuem valores diferentes 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



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





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

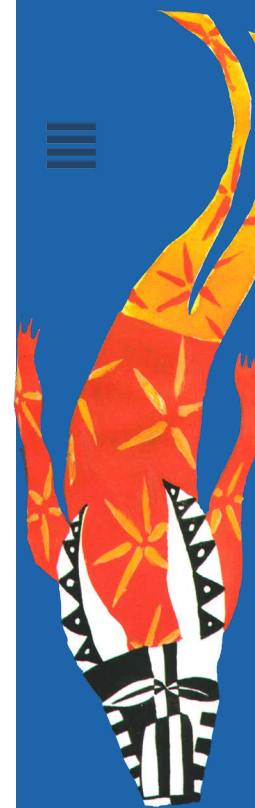
- ANDRUETTO, M.T. & TRACH, M. **Clara e o homem na janela**. SP: Editora Ameli, 2020.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. SP: Editora Pulo do Gato, 2012.
- _____. **Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação**. SP: Editora Solisluna, 2023.
- 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.

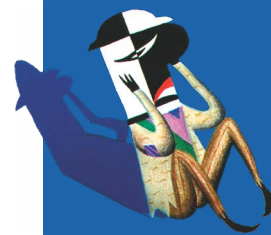
ROSA, S. & TAVARES, V. **O menino Nito.** SP: Editora Pallas, 2006.

TOLENTINO, M. **Papai Ó.** SP: Pequena Zahar, 2024.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** SP: Editora 34, 2017.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





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.

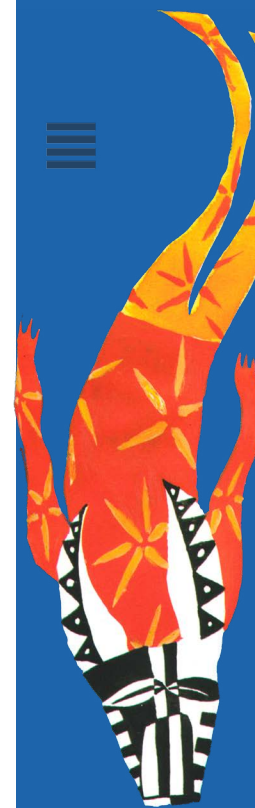
Outro ponto a ser considerado refere-se à motivação do gesto, ou seja, às razões pelas quais se realiza uma prática de leitura. Essa questão envolve uma compreensão mais ampla do que a finalidade da leitura apenas na perspectiva do leitor, abrangendo também a motivação da prática no que diz respeito 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.

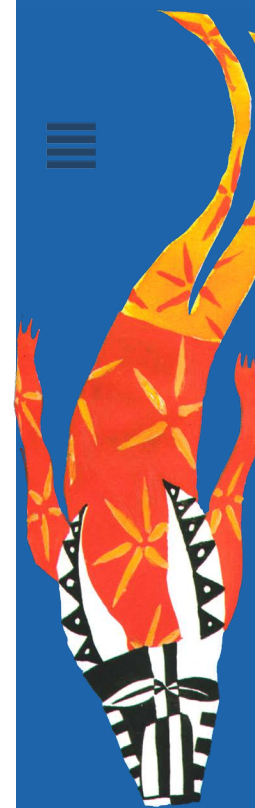
Corroborando essa concepção, Bronckart (2008), ao estudar o agir nos discursos no contexto do trabalho docente, apresenta a ideia de “produções languageiras”, em que a linguagem verbal se associa a elementos não verbais, como o olhar, os gestos e as expressões, como mecanismos que entram em jogo na organização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

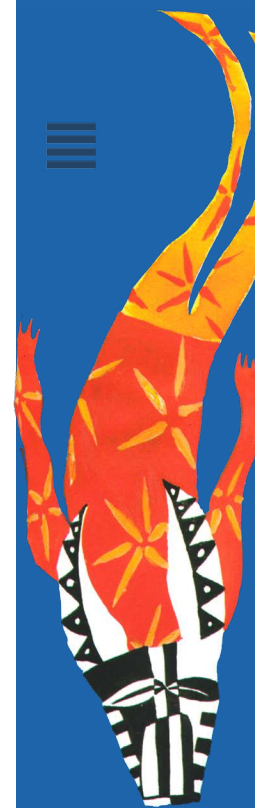
Destacamos a etimologia da palavra *prática*, *praktikós*, de origem grega, ligada ao verbo *prassein*, que significa fazer, agir. A concepção de prática pode seguir por duas vias: uma pragmática e outra teórica. A primeira traz a ideia de ação propriamente dita, de aplicação e de execução de algo. Essa 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, Lúgia. **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.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem



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.

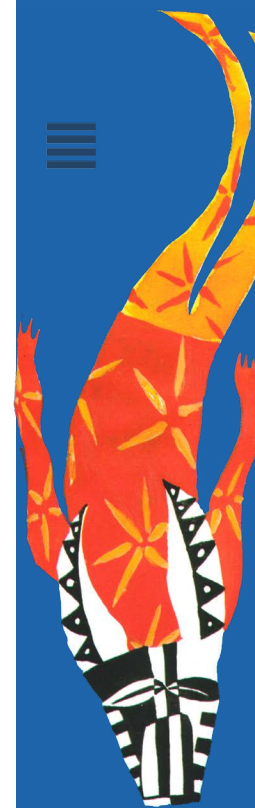
Ao comentar o poema “O Êxtase”, de John Donne, Leo Spitzer (2003) descreve, a título de exemplo, dois amantes reclinados sobre a relva, à beira de um rio. Nesse cenário de quietude, eles experimentam uma união de natureza quase mística: uma fusão de almas que suspende, por um instante, as distrações 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 infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





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



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.

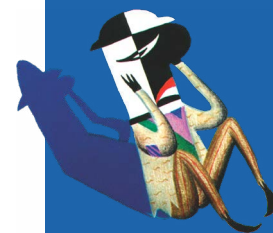
POSSÍVEIS CAMINHOS PARA O ENSINO DE POESIA NA SALA DE AULA: AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA, DE GIROTTTO E SOUZA (2010)

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 substituía 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.



Mediação Literária:
 Literatura infantil e juvenil,
 múltiplas linguagens e a
 relação com a imagem





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.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





PROJETO DE INTERVENÇÃO: HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DOS *FANFICS*

Shirlene Marcela Azevedo Coelho
Universidade Estadual do Maranhão.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem envolve uma constante busca de procedimentos para desenvolver nos alunos o interesse pelas atividades pedagógicas, fazendo com que adquiram o gosto pela leitura e escrita, sendo considerados um dos importantes processos de integração da criança na escola. Nesse contexto, o projeto de intervenção deu ênfase ao tema leitura e escrita, uma vez que foi relatado pela Diretora no roteiro de observação a carência de alunos nesse eixo temático, principalmente aqueles que estão concluindo o ensino fundamental – anos finais. Sendo assim, o projeto de intervenção foi realizado com os alunos do fundamental II da UEB Newton Neves, uma escola requalificada, situada no bairro Vila Palmeira, que foi entregue em 2021 pela prefeitura de São Luís, por meio do Programa Escola Nova Leitura. Logo, foi trabalhada leitura e escrita com os alunos do 9º ano, por meio da literatura digital contemporânea *fanfics*.

Tal projeto teve por objetivo trabalhar as habilidades de leitura e escrita dos alunos, por meio de *fanfics*. Uma atividade que foi proposta para a direção como sendo contínua, como estratégia para mitigar a problemática da falta de projetos de leitura voltados para os alunos do Fundamental II. Logo, a problemática questiona-se: de que forma os *fanfics* podem ser aliados nas estratégias de leitura e escrita de alunos com dificuldades nesse campo do saber?

O tema escolhido se justificou pelo fator sociocultural, uma vez que a escola acolhe alunos, em sua maioria, em situação de vulnerabilidade (muitos residem em palafitas), estando aquém no quesito aprendizado; não tiveram base em leitura e escrita na família ou tardiamente tiveram contato com estas. Conseqüentemente, possui dificuldades de interpretação de texto e produção textual, afetando seus desempenhos em atividades de produção, bem como nas atividades avaliativas e, posteriormente, comprometerão seus desempenhos em exames avaliativos para ingresso no Ensino Superior.

A partir do conhecimento sobre essas informações, motivou a escolha por essa área do conhecimento e, através de pesquisas sobre atividades que possam engajar os alunos da faixa etária de 14 e 16 anos em atividades de leitura e escrita, foi escolhido o gênero literário do universo digital com possibilidades de leitura adaptadas à realidade dos alunos dessa faixa etária. Espera-se um resultado preliminar satisfatório e que seja um motivador para a realização de outros projetos de leitura na escola com o segmento do Fundamental II.

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DOS GÊNEROS DIGITAIS “*FANFICS*” PARA O PÚBLICO INFANTOJUVENIL

É salutar afirmar que leitura e escrita constituem atividades fulcrais no ambiente escolar para a formação dos alunos, em que se trabalha o cognitivo, o senso crítico e a competência intelectual



do aluno, o auxiliando na sua formação educacional. Logo, depreende-se que a escola constitui, também, o basilar nesse processo.

Dentre as funções sociais da leitura e da escrita, Silva (2019) destaca aquela que dar conta de demandas básicas da organização social como obtenção e transmissão de informações. Tanto a linguagem falada quanto a escrita refletem a organização da sociedade e revelam suas instâncias comunicativas instituindo enunciados por meio dos mais diversos gêneros remetendo as tradições de um grupo social revelando os traços da sua cultura.

Em uma perspectiva educacional, concebe-se o aluno como o sujeito ideário do conhecimento, ou seja, a razão de ser dos processos educacionais. De acordo com Moreira, Vicente e Maraschin (2017), o aluno é alguém imerso em espaço e contexto diferenciado dentre inúmeras vozes, apelos, linguagens, formas, ritos, códigos, e quaisquer outras formas de diferenciação na sociedade contemporânea.

Na esfera docente, o professor desempenha papel de mediador e transformador do conhecimento, que visa formar sujeitos críticos e conscientes, através de práticas pedagógicas que facilitam a aprendizagem quando bem empregadas (Rocha; Miguel, 2020).

Assim, depreende-se que a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (Tardif, 2014).

Saber trabalhar com o aluno, compreendendo as suas potencialidades e limitações são desafios, contudo, são processos que necessitam estarem presentes na rotina escolar do docente. Nesse cenário, estratégias de intervenção pedagógica se consolidam como possibilidades eficazes para trabalhar atividades que possam integrar o aluno, mesmo apresentando tais fatores acima mencionados.

Na concepção de Lustosa (2017), uma mediação/intervenção direta e intencionalmente planejada interfere positivamente na aprendizagem dos alunos, notadamente daqueles com algum tipo de limitação. A prática pedagógica baseada nessa forma de mediação é mais construtiva e reflete-se em maior possibilidade de aprendizagem pela criança, promovendo discursos mais acolhedores, numa influência mútua de implicações para suas aprendizagens.

A respeito disso, Damiani *et. al.* (2013) esclarecem que as pesquisas do tipo intervenção contemplam a importância atribuída por Vygotsky (1978) ao estudo dos fenômenos historicamente, quer dizer, em movimento, com foco nas mudanças ocorridas ao longo do tempo. Para os autores Tripp (2005 *apud* Damiani *et al.*, 2013) e Thiollent (2009 *apud* Damiani *et. al.*, 2013), assim como a pesquisa-ação, a intervenção tem o intuito de produzir mudanças; se propõe em resolver um problema, levando em consideração a organização e na avaliação de uma ação voltada à resolução de um problema coletivo, entre outros fatores.

Cita-se, como exemplo, um trabalho de intervenção de leitura e escrita com alunos do segmento fundamental II, onde muitos não tiveram uma base de leitura e, por esse motivo, tendem a sentir dificuldade no hábito de ler. Em observância ao que essa faixa etária costuma pesquisar e debater,



encontra-se a possibilidade em realizar uma atividade envolvendo a leitura através de fanfics. Para Zandonadi e Garofalo (2018) criar uma história ficcional de um assunto de interesse da turma tem um potencial enorme de desenvolver habilidades de leitura e escrita, além de uma poderosa ferramenta para ser trabalhada em sala de aula. No gênero, as narrativas são recriadas a partir do enredo oficial e, com isso, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma nova trama ou prolongar a narrativa da obra original.

A professora de Língua Portuguesa e vencedora nacional do Prêmio Professores do Brasil, na categoria Ensino Fundamental II, Raquel Zandonadi, realizou um trabalho motivador com os seus alunos dentro do gênero digital contemporâneo através de *fanfic*. Diante de uma realidade em que os jovens se tornam cada vez mais virtuais, leem e escrevem nesse ambiente, a proposta vislumbra um cenário em que as práticas de ensino não fiquem alheias à diversidade de linguagens e culturas do mundo tecnológico (Zandonadi; Garofalo, 2018).

A competência de número cinco evidencia a atenção do documento em relação as várias linguagens, especialmente as relacionadas ao campo digital:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p.9).

Sob as perspectivas abordadas acima, convém salientar que a pesquisa de intervenção permite, segundo Thiollent (2009, p. 81 *apud* Damiani *et al.*, 2013), o “esclarecimento de microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes”. Nessa vertente, exploram-se estratégias de leitura e escrita viáveis de serem trabalhados com os alunos em sala de aula.

METODOLOGIA

Discorrer sobre os métodos em ciência é falar de procedimentos sistemáticos para descrever e explicar fenômenos naturais e humanos. Nesse sentido, o método científico, estabelece um problema com precisão, realiza observações, interpreta-as segundo as relações verificadas e com base em teorias, utilizando os métodos como os de abordagem e os de procedimento (Marconi; Lakatos, 2022).

O estudo foi descritivo, onde se fez uso de pesquisa Bibliográfica, a partir de material já publicado, cuja modalidade de pesquisa inclui ampla variedade de material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos (Gil, 2022). Envolveu uma consulta nos artigos científicos publicados, teses, dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC), no *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), na plataforma de Biblioteca digital Minha Biblioteca e na plataforma de artigos científicos do Google Acadêmico.

Foi realizado, concomitantemente, a pesquisa de campo participativa, por meio da intervenção. A pesquisa qualitativa que utiliza a metodologia de intervenção do tipo participante uma vez que se configura no diálogo “com” e “entre” os atores da pesquisa: estudantes, pedagoga, professoras e a



comunidade. Esse tipo de pesquisa busca produzir conhecimento e participação tendo como finalidade primeira o envolvimento de todos no processo de pesquisa (Sgarbi; Santiago; Santos, 2018).

Quanto aos critérios de inclusão para a seleção das pesquisas, atentou-se para os seguintes: a) publicações que estejam disponíveis na íntegra em bases de dados; b) divulgados em língua portuguesa, que tiveram objetivos de evidenciar os resultados de pesquisas correspondentes ao tema; c) estudos publicados entre os períodos de 2004 a 2024, de maneira a refletir as evidências científicas inerentes às últimas décadas no Brasil. Por outro lado, os critérios de exclusão levaram em consideração as publicações que não se encontravam disponíveis em texto completo (apenas resumo); não tinham aderência ao objeto de interesse; apresentavam disponibilidade de texto completo, mas cujo *link* apresentava falha no acesso, impossibilitando a tentativa de acessá-lo.

O projeto de intervenção foi realizado na Unidade de Educação Básica Newton Neves, localizada na Av. Principal, Nº 100 - Vila Palmeira, São Luís - MA, CEP: 65047- 390, cidade de São Luís, Estado do Maranhão, cujo público-alvo foram os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II foram os participantes da pesquisa.

A atividade foi dividida em dois momentos, onde a primeira parte foi feita a abordagem do tema, composição das equipes, definição dos nomes das equipes e escolha das obras originais a serem reproduzidas. Na semana seguinte, foi o momento da culminância, através das apresentações das *fanfics*.

Os alunos tiveram a liberdade de produzir seus trabalhos e exporem por meio de vídeos, HQ, textos, *Podcasts*, entre outros realizados (ou não) por meio de aplicativos. Após as apresentações, houve um momento de bate-papo para observar as percepções dos alunos quanto à atividade – dificuldades e facilidades – sobre a importância de transformar o hábito de ler, independentemente dos recursos disponíveis, bem como a sugestão de outro evento para exposição dessas produções para a comunidade escolar. O período de execução do projeto de intervenção percorreu no dia entre o dia 19 de abril e até o dia da culminância, 03 de maio de 2024, houve orientação via grupo de aplicativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No dia 19 de abril de 2024, houve o primeiro contato com os alunos do 9º ano para apresentar a proposta do projeto de intervenção, conversar sobre o tema (habilidades de leitura e escrita por meio de *fanfic*), explicar as principais características desse tipo de gênero literário, uma vez que a *fanfic*, assim como outras modalidades de leitura digital, está inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz entre os conteúdos a abordagem de gêneros digitais novas formas de comunicação que surgiram em virtude da tecnologia (Brasil, 2018).

Ademais, os alunos receberam orientações sobre os critérios para a produção das *fanfics*. Os alunos concordaram em participar, assim como o professor e supervisor concordou em acompanhar juntamente comigo o processo de produção e apresentação das *fanfics*. Importante frisar, também, que os alunos e o professor concordaram em tirar fotos e as exporem no relatório final.



Figuras 1 e 2 – Formação das equipes e orientações para elaboração das *fanfics*.



Fonte: Autora (2024)

Dando seguimento, foram formadas cinco equipes que definiram nomes para elas e conversaram sobre as obras literárias escolhidas, conforme as ilustram as imagens a seguir:

Figuras 3 e 4 – Orientação para definição do nome das equipes, escolha das obras que serviram de base para elaboração dos fanfics e orientação para tirar dúvidas dos alunos.



Fonte: Autora (2024)



Foram sugeridos alguns textos literários, entretanto, os alunos tiveram a liberdade de escolher quais textos eles iriam ler e produzir o *fanfic*. Desse modo, algumas equipes escolheram entre 1 a 3 textos literários. Após escolha dos nomes das equipes e definição das obras literárias, no dia seguinte foi criado um *card* compartilhado no grupo do *WhatsApp* dos alunos, assim disposto:

Figura 5–Nome das equipes e obras literárias escolhidas para produção das *fanfics*.



Fonte: Autora (2024)

Durante o período entre a apresentação e a apresentação, foi compartilhado textos das obras escolhidas para auxiliar os alunos em suas atividades e mantive-me à disposição para solucionar possíveis dúvidas. Nota-se que os alunos escolheram livros de maior tendência da área infanto-juvenil e basilares na produção de filmes e séries de maior repercussão entre os jovens. São gêneros literários mais lembrados, foram citados com expressiva maior assiduidade aventuras em séries e trilologias, ficção científica, fantasia e romance. Nas concepções de Sanfelici e Silva (2015, p.199) “esse índice sinaliza o tipo de leitura que os atrai: especialmente aquelas que se distanciam da realidade cotidiana e que empolgam pela emoção e suspense da aventura ou pelo drama retratado na história”.

No dia 03 de maio foi a data acordada para a apresentação das produções dos alunos. Foram disponibilizados TV e notebook como recursos para os alunos apresentarem seus textos. Contudo, a maioria optou por uso do caderno/papel ou celular, apenas uma equipe utilizou o notebook e a TV. Alguns registros das apresentações estão demonstrados nas ilustrações abaixo:

Figuras 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 – Apresentação das equipes e suas fanfics.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





Fonte: Autora (2024)

A Tabela seguinte faz uma breve demonstração do que os alunos produziram, baseados nas obras que eles escolheram.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem



Tabela1–Equipes,obras escolhidas e breve descrição das *fanfics*.

EQUIPES	OBRA(S) ESCOLHIDA(S)	CONTEXTO DO FANFIC
Dois amores e uma dúvida	Malévola; Branca de Neve	<i>Malévola e Branca de Neve eram grandes amigas e Malévola fazia de tudo para ajudar a amiga. Até mesmo livrar Branca de Neve de um Príncipe de intenções duvidosas.</i>
Tropa dos Nerds	Chapeuzinho vermelho	<i>Chapeuzinho amarelo é uma garota muito trabalhadora que ajudava sua família humilde e destemida, sem se sujeitar aos desmandos de seu patrão, denominado seu Lobo.</i>
Os capetinhas	Através da minha janela	<i>Dois adolescentes (Raquel e Ares) que eram vizinhos e estudavam em uma escola se apaixonaram, porém, por questões familiares, Ares teve que ir embora para outro país. Logo, a barreira geográfica os separou. Ambos viveram suas vidas até se reencontrarem na fase adulta de suas vidas.</i>
Os Gladiadores	Correr ou Morrer	<i>Um grupo de amigos ficaram perdido em meio a um labirinto de monstros, aonde eles precisariam correr para sair daquele labirinto e salvarem suas vidas.</i>
Quatro damas e um vagabundo*	Obs.: os livros citados no card foi mudado, pela equipe, pela obra "Meu amigo Dahmer	<i>Jhon era um rapaz com transtorno bipolar e que vivia em meio de uma família abusiva e desestruturada. Ele se refugiava em seus escritos e, assim, juntamente com os poucos amigos conseguia manter tentava encontrar um alento para a sua vida.</i>

Fonte: Autora (2024)

Os resultados foram satisfatórios; os alunos se mostram empolgados e aceitaram ao que lhes foram propostos; a maioria dos *fanfics* se foram considerados criativos e reflexivos, refletindo situações do cotidiano e outros, embora fictícios, mostraram o poder da amizade e estratégia de sobrevivência.

Os alunos mostraram bastante potencial em suas produções, aspectos da língua portuguesa que até mesmo desconhecem e/ou ainda não chegaram a estudar, tais como figuras de linguagem, metalinguagem, preocupação com a estética da escrita, entre outros. Ainda que, envergonhados, os alunos conseguiram apresentar seus trabalhos, alguns sendo auxiliados pelos próprios colegas



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem



de classe. O relato do Professor/Supervisor Carlos, os alunos mostraram bastante empolgação com a atividade. Expresssei meus agradecimentos pela acolhida e comprometimento dos alunos em participar com o projeto de intervenção.

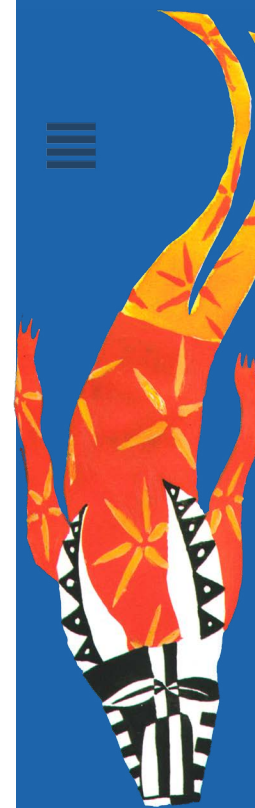
Figuras 13 – Final da apresentação: registros dos alunos com a discente Marcela (eu) e o Professor Carlos.



Fonte: Autora (2024)

Diante da empolgação dos alunos com a atividade, foi sugerida a realização de um chá literário para exposição das *fanfics* convidando a comunidade escolar – pais, professores, demais alunos do fundamental – anos finais, direção e corpo pedagógico para ser realizado como atividade de final de ano, em dezembro de 2024. As *fanfics* seriam analisadas com maior precisão pelos professores da área de língua portuguesa, e os alunos teriam maior tempo para aprimorar e utilizar recursos para disponibilizar seus *fanfics* em forma de *E-book*. A turma se mostrou interessada com a sugestão e, então, ficou a critério dos alunos realizar essa culminância.

Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se concebe uma cidadania plena sem a utilização da leitura, e ler na escola é um caminho para inserir-se na sociedade letrada. Nessa perspectiva, o tema escolhido tem grande relevância tanto no contexto acadêmico, quanto social, uma vez que a leitura não se limita à apropriação do ato de ler e escrever, envolve o domínio de um conjunto de práticas culturais que exigem uma compreensão de mundo diferente daquela dos que não têm acesso à mesma.

Sabido que o *fanfic* é um gênero textual contemporâneo, em que fãs de determinado produto cultural escrevem e compartilham histórias alternativas inseridas em um mesmo universo ficcional, entende-se que, baseado no que os alunos já conhecem ou vivenciam, essa tarefa proporciona novas práticas de escrita e leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Em vista disso, considera-se que a leitura é um meio eficiente para se construir uma compreensão do mundo, sendo o elo capaz de ligar as culturas, possibilitando o aluno a formação de uma visão crítica. No mesmo sentido segue a escrita, pois, exteriorizar o conhecimento é de grande importância para fixação do mesmo e sua disseminação, ou seja, é através da escrita, assim como a fala, que é possível expressar o que se aprendeu.

Os resultados corroboram com o que a literatura vem abordando sobre as literaturas contemporâneas, a exemplo de *fanfic* no fomento a leitura e escrita. Esses fatos se expressam no projeto de intervenção realizado com a turma do 9º ano da UEB Newton Neves, uma vez que os alunos mostraram um potencial que talvez nem eles sabiam, configurando um motivador para a prática da leitura e escrita e, quiçá, um instigador para a produção de outras histórias.

Com isso, na perspectiva linguística, cultural e social, a continuidade ações como o projeto de intervenção poderá contribuir para a compreensão crítica dos alunos, a exemplo dos temas abordados nas fanfics, bem como no aprendizado, aumento do vocabulário e formação social do aluno enquanto leitor, formador de opinião e observador do seu papel no âmbito social, bem como cidadão consciente sobre o futuro que busca para si.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.

DAMIANI, Magda F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Pelotas**, n. 45, p. 57–67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/4177/3463>. Acesso em: 14 abr. 2024.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2019. E-book. ISBN 9788597020991.

LUSTOSA, Francisca G. **Práticas de leitura e escrita em sala de aula inclusiva**. Fortaleza: UFC, 2017. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2017/10/lustosa-2006.-praticas-de-leitura-e-escrita-em-sala-de-aula-inclusiva.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia Científica**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2022. E-book. ISBN 9786559770670.

MOREIRA, A.; VICENTE, L.; MARASCHIN, M. L. M. **Ambientes alfabetizadores e suas contribuições ao processo de alfabetização**. Chapecó: UFFS, 2017.

ROCHA, Lecenilda Barbosa; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Práticas Pedagógicas no Incentivo à Leitura e à Escrita. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, v.14, n.50, p. 316-330, maio/2020. ISSN: 1981-1179.

SGARBI, Antonio D.; SANTIAGO, Isabella C.; SANTOS, Leonardo B. dos. Pesquisa de intervenção do tipo participante como meio de transformação: uma experiência de ação conjunta “escola & comunidade”. In: CONGRESSO REGIONAL DE FORMAÇÃO E EAD. 5., Vitória, 2018. **Anais...** Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 16 a 18 de agosto de 2018. Disponível em: <https://concefor.cefor.ifes.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/4738-7727-1-DR.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SANFELICI, Aline de M.; SILVA, Fábio L. Os adolescentes e a leitura literária por opção. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 191-204, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZTfdYYrLj4Z-gZBrpgYV685p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2024.

SILVA, Rosemeire G. P. da. A leitura e a escrita como construtores do desenvolvimento social. In: ANAIS EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONTEMPORANEIDADE. Natal, 2019. **Anais...** Natal, RN: Evento on-line - Amplamente Cursos, 2019. Disponível em: www.even3.com.br/anais/Amplamentecursos. Acesso em: 27 set. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZANDONADI, Raquel; GAROFALO, Débora. Como despertar o prazer da leitura e escrita através da fanfic. **Nova Escola**, 18 dez. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14733/como-despertar-o-prazer-da-leitura-e-escrita-atraves-da-fanfic>. Acesso em: 14 abr. 2024.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





NOVELA GRÁFICA E O INUSITADO NA LEITURA

Carmen Pimentel

UFRRJ/PUC-SP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A novela gráfica é um gênero textual que atrai leitores de todas as idades. Por reunir elementos verbais e não verbais e possuir características das histórias em quadrinhos (HQs), como diferentes linguagens e recursos semióticos para sustentar a narrativa - o texto escrito, a imagem, a composição gráfica, diferentes tipos de balões -, sua leitura requer competências específicas.

Gustavo Piqueira, designer gráfico premiado, ilustrador e escritor, passeia por diferentes recursos gráficos para compor sua obra *Ar Condicionado*, editora Veneta, 2018. O enredo é simples, se desenrola em um escritório, e conta a história de um dia do personagem em relação ao seu trabalho. No entanto, a obra aqui analisada, rompe com algumas das características clássicas das HQs, levando o leitor a experimentar situações de leitura inusitadas. Neste livro, não há balões de fala ou quadros de demarcação das cenas.

Para a análise da obra, buscou-se em Santaella (2005) o conceito de interpretabilidade emocional, reativa e lógica; em Kress e Van Leeuwen (2000), o de multimodalidade, recursos semióticos e leitura; em Navas (2021), o da materialidade do livro na leitura multimodal. Ao longo da análise de *Ar Condicionado*, serão feitas referências a essas teorias com a exemplificação com trechos da obra. Compreende-se que a leitura de textos multimodais ou multissemióticos requer aprendizado e olhar atento, para que o leitor se envolva por completo, em todas as camadas de leitura, com o objetivo da compreensão global da história.

Por isso foi escolhida a obra *Ar condicionado*, entre tantas do autor, pois a leitura do livro/novela gráfica tira o leitor do lugar-comum, ao trazer em sua temática a discussão sobre a falta de comunicação nas relações pessoais da atualidade e, em sua composição gráfica, a transgressão da tradição, contribuindo, assim, para a formação do leitor por meio de uma experiência estética inovadora e perturbadora.

INTERPRETABILIDADE, MULTIMODALIDADE E MATERIALIDADE

De acordo com Santaella (2005), a semiótica (ou gramática especulativa), por seu caráter abstrato, dialoga com outras teorias, com o contexto sociocultural e com informações e conhecimentos trazidos pelo receptor/intérprete/leitor, demonstrando sua importância no processo interpretativo. A autora classifica o interpretante (o efeito interpretativo que o signo produz na mente do intérprete/leitor) em três níveis: (1) o interpretante *emocional*, que mexe com nossos sentimentos e está presente em qualquer interpretação; (2) o *energético* ou reativo, que faz com que o leitor tenha alguma ação física ou mental, motivada pela surpresa, pela curiosidade, pelo espanto, ou seja, pelo efeito emocional; e (3) o *lógico*, que atua no nível das associações de ideias na mente do leitor, estabelecendo conexões entre o signo e seu objeto. Para a semiótica peirceana, o interpretante lógico pode levar a mudanças de hábitos, causando transformação e evolução no intérprete. Percebe-se, assim, que os três níveis de interpretante estão presentes de forma entrelaçada na interpretação de um texto.



Nesse contexto, o conceito de multimodalidade começa a se desenvolver a partir dos anos 1990, com a semiótica social e a análise crítica do discurso (Kress e Van Leeuwen, 2000). Na multimodalidade, diferentes linguagens são combinadas e integradas para produzir situações de comunicação variadas, gerando textos multimodais ou multissemióticos.

Em outras palavras, a multimodalidade é um conjunto de linguagens que se manifesta em qualquer esfera da comunicação. Em se tratando de um livro, por exemplo, ele pode comportar texto escrito, imagens, papéis variados, tipos de letras diversos, dobraduras, *pop-ups*, enfim, uma gama de linguagens que, juntas, em articulação dinâmica, estruturam a materialidade narrativa do livro.

Navas (2021) observa que tais linguagens que constituem o livro – texto escrito, ilustração, design gráfico – contribuem para a construção de sentido. Os recursos não verbais narram junto com o texto escrito, complementando seu sentido. No caso das histórias em quadrinho, paisagens, movimentação de personagens, expressões corporais, cores e recursos gráficos, entre outros, são pistas para a sequência narrativa e constroem, junto com capa, título e projeto gráfico, como um todo, a materialidade narrativa. Isso significa dizer que a materialidade narrativa é o todo da obra. Tudo que está ali é para ser levado em consideração e participa da compreensão global da obra.

A NOVELA GRÁFICA

A novela gráfica surge nos anos 1970, usando a terminologia em inglês (Graphic Novel), com histórias que se propunham desvincular daquelas de super-heróis, tão comuns na época, em HQs. Geralmente apresentam-se com capa dura e papel mais encorpado que as HQs tradicionais. Com conteúdo e temáticas ditas mais sérias ou adultas, inerentes à existência humana, menos fantasiosas, e com narrativas mais extensas, as novelas gráficas também perpassam as adaptações de clássicos da literatura para HQs, carregando em si algumas características tradicionais, como balões de fala, quadros, recordatórios, tipografia específica, entre outras. A diferença básica entre HQs e novelas gráficas reside na extensão do texto: enquanto estas são longas como romances, com enredo completo e fechado, aquelas apresentam histórias mais curtas, sequências, periódicas. Mas ambas narram-se com imagens apoiadas pelo texto escrito, segundo Ranz (2023).

Ar condicionado é uma novela gráfica: apresenta uma história com começo, meio e fim; personagens e estrutura espaço-temporal ordenados e definidos; e um enredo, como num romance. A história se passa em apenas um dia, no ambiente de trabalho de Leo, o protagonista. O título da novela gráfica nos remete a duas interpretações possíveis: ao ar condicionado, como é comumente chamado o aparelho de refrigeração, típico dos escritórios; e a uma atmosfera ou ambiente viciado, um cotidiano maçante, repetitivo, condicionante, sem grandes emoções, aos fazeres diários que se repetem sem nos darmos conta disso, o que de fato se revela ao longo da história.

O livro apresenta capa dura, na cor azul claro (Figura 1). As informações sobre a obra – título da obra, autor, editora –, que corriqueiramente aparecem na capa, aqui estão concentradas dentro da silhueta do personagem principal. Dessa forma, percebemos uma característica marcante da obra de Gustavo Piqueira: a transgressão, a ruptura com o tradicional. Piqueira rompe com o formato tradicional do livro, já a partir da capa



Figura 1 Capa, falsa folha de rosto e folha de rosto.



Fonte: Piqueira, Ar Condicionado, 2018, n.p

A guarda do livro é preta, causando certo suspense. Em seguida, nos deparamos com uma falsa folha de rosto, em que a silhueta do personagem está numa posição de observador do título da obra (Figura 1). O personagem está de braços cruzados, como se pensasse a respeito do título, dessa vez em letras grandes, extrapolando os limites da página. A folha de rosto, com as informações de título, autor, editora, local e ano de publicação, vem a seguir, novamente dentro da silhueta do personagem que agora se move, como se tivesse se apropriado das informações ali contidas.

Na página em que poderia estar uma dedicatória, o autor faz uma advertência ao leitor: “Caro leitor, ainda que não pareça, este livro foi feito para ser lido”. O tamanho pequeno das letras do texto contrasta com o tamanho grande das letras da falsa folha de rosto, o que aguça a curiosidade do leitor, reforçando a importância da materialidade para toda a narrativa. O jogo com o tamanho das letras é intencional e convida o leitor a não perder nenhum detalhe durante o processo de leitura.

Numa primeira folheada de páginas, o leitor desavisado percebe tratar-se de um livro de imagens. Não há qualquer referência na capa ou nas folhas de rosto de que se trata de uma novela gráfica. Também não há, no relance, elementos que nos remetam aos quadrinhos, como balões de fala ou divisão em quadros, por exemplo. Para compreender a história em sua totalidade, é necessário ler os textos reproduzidos no interior das silhuetas dos personagens (conforme advertência do autor), atentar-se para os movimentos dessas silhuetas, perceber as cores que compõem os cenários, enfim, tudo que envolve a trama, até mesmo o que não está ali representado. É o envolvimento do leitor com a leitura e a materialidade narrativa que sustentarão a compreensão profunda da obra.

A escrita no interior da silhueta, como na capa do livro, aparece em cada personagem ilustrado na obra. Ela não reproduz falas, mas os pensamentos dos personagens, num fluxo de consciência que nos leva a conhecê-los mais profundamente, demonstrando que somos formados por nossos pensamentos, compactuando com a Filosofia da Linguagem de que somos sujeitos da e de linguagem. E mais ainda: o discurso de cada personagem circunscrito em sua própria silhueta delimita suas



Mediação Literária: Literatura infantil e juvenil, múltiplas linguagens e a relação com a imagem



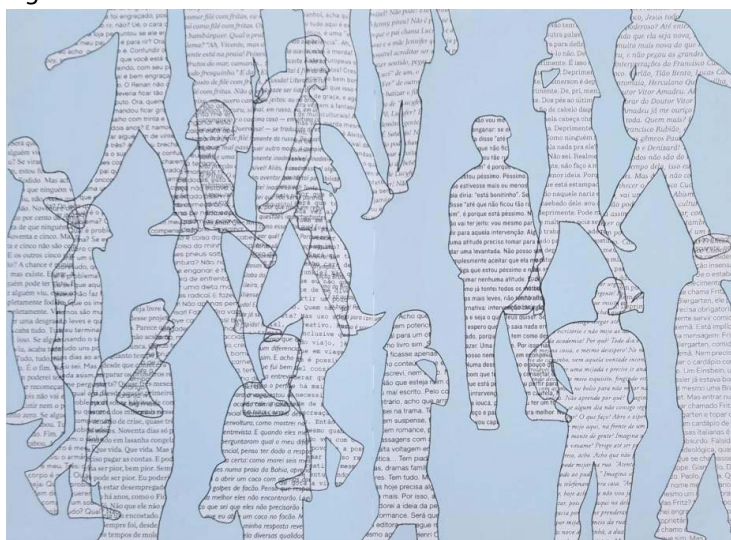
características: o discurso marca a pessoa, mas a pessoa também determina seu discurso por suas limitações, seus contornos.

É assim que os personagens são construídos. Se acompanharmos cada um deles, conseguimos traçar suas características psicológicas, seus anseios e desejos, revelados também por suas próprias silhuetas que apontam características físicas peculiares.

A história começa com o personagem se encaminhando para o escritório. O primeiro cenário, de fundo azul claro, retrata várias pessoas andando, aparentemente num ambiente externo, como se estivessem nas ruas. Mas não há desenhos de ruas nem calçadas, são somente silhuetas, preenchidas por textos escritos. E, de fato, como na advertência do autor sobre tudo ser para ler, cada silhueta é preenchida por um texto completo, que representa os pensamentos dessas pessoas. O fundo azul claro nos remete ao ar e a uma questão: já é condicionado? Pode-se imaginar que sim, pois os personagens se cruzam sem se comunicarem, numa situação que retrata o cotidiano das grandes cidades.

Os textos reproduzidos nas silhuetas são um acúmulo de informações sem um propósito definido, sem interrelação uns com os outros, a não ser a possibilidade de demonstrar a superficialidade dos personagens, seus pensamentos aleatórios, o fluxo mental que não cessa. São pensamentos frívolos, sem comprometimento⁵: (1)⁶ “Noventa dias só pensando em lasanha congelada. Que vida. Que vida. Mas preciso pagar as contas. E podia ser pior, bem pior. Sempre pode ser pior. Eu poderia estar desempregado há anos.”; (2) “Não tenho outra palavra para defini-lo. Deprimente. O Emerson é deprimente. Dos pés ao último fio de cabelo daquela cabeça chata. Como ninguém diz nada pra ele? Não sei, realmente, não sei.”; (3) “Todo dia é a mesma coisa, o mesmo desespero! No meio do caminho, vem aquela vontade incontrolável de dar uma mijada e preciso ir andando desse jeito meio esquisito, fingindo estar com as mãos no bolso para não mijar nas calças. Não aprendo por quê?” (Figura 2).

Figura 2 Transeuntes caminhando na rua.



Fonte: Piqueira, Ar Condicionado, 2018, n.p.

(Os números foram inseridos para facilitar a análise - interferência da autora)

5 Serão reproduzidas apenas algumas frases, pois os textos de cada personagem são extensos.

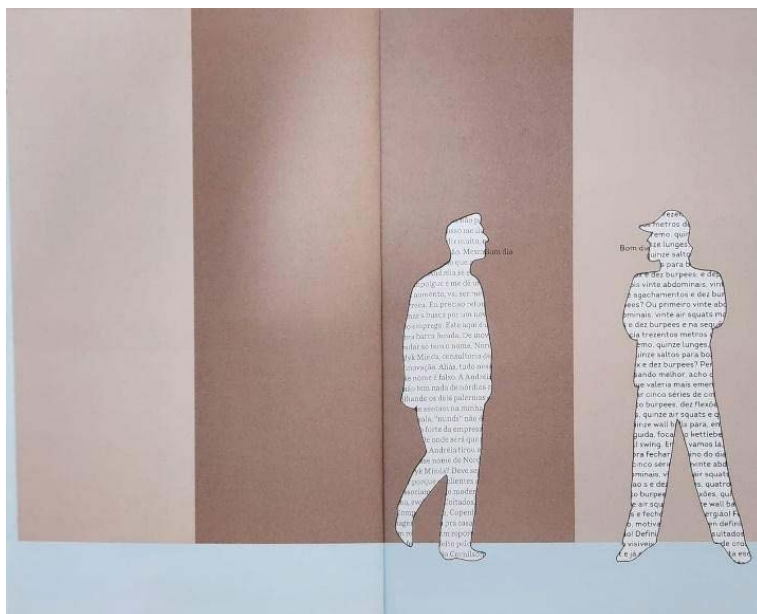
6 O personagem de número 1 é Leo, o protagonista da novela gráfica Ar condicionado, de Piqueira.



Ainda no aspecto da escrita nos corpos, o jogo com a tipografia, marca das obras de Piqueira, mostra que, de acordo com Navas (2021, p. 81), “as letras e palavras são exploradas também em sua visualidade, enquanto elemento material, presença corpórea”. Em *Ar condicionado*, Piqueira utiliza um tipo de fonte tipográfica para cada silhueta, a título de marcar a individualidade de cada um. O texto materializa o que acontece no cotidiano de cada personagem, enquanto a silhueta o despersonaliza, como se fosse apenas mais uma pessoa na multidão. O silêncio está fora, representando a (não)convivência.

A chegada do personagem principal ao prédio é marcada por breve cumprimento ao segurança. Nada além de “Bom dia” - “Bom dia”, reforçando o distanciamento entre os personagens. Interessante ressaltar que tais falas não estão inseridas em balões, mas aparecem soltas, saindo das bocas das silhuetas, como se observa na Figura 3. Isso acontece em outros poucos momentos em que há falas.

Figura 3 Diálogo entre Leo e o segurança.



Fonte: Piqueira, *Ar Condicionado*, 2018, n.p

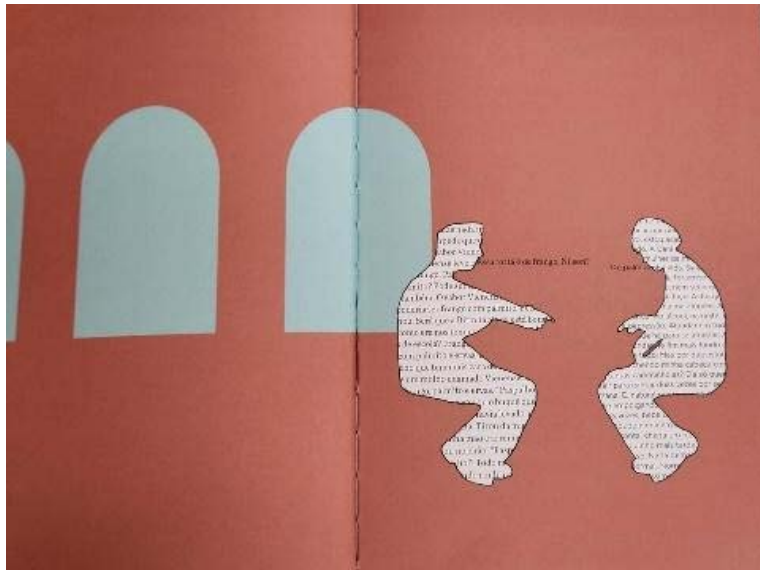
Outro aspecto em relação à materialidade narrativa a se observar está nas cores. Elas delimitam espaços, indicam passagem de tempo e estado psicológico do personagem principal. O azul claro representa o céu e o ambiente externo, de liberdade. O marrom, opressor, sugere o prédio de escritórios (Figura 3). A cor esverdeada, um carpete. O azul claro das cenas de escritório representa as janelas. Outras cores marcam espaços variados: o rosa para o tapete da personagem Andréia, chefe de Leo; o lilás para o corredor entre as salas. Quando o cinza aparece nas janelas, sugere o estado de desânimo e frustração de Leo, que volta ao azul claro quando ele se anima novamente. E a passagem de tempo se faz presente na janela nos tons de cores de final de dia, simulando o por de sol e o anoitecer.

A passagem de tempo também é marcada pelas cenas em páginas duplas. Todas as cenas são retratadas em páginas duplas, conferindo um passar de tempo mais lento. A ideia é simbolizar um dia de escritório maçante e cansativo, arrastado.



Até mesmo as quatro cenas do restaurante, da hora do almoço, são compostas por páginas duplas. No entanto, o fundo é vermelho, representando um ambiente mais agitado e animado. Ali acontece uma pequena interação entre os dois personagens Leo e Nilson. O diálogo é bastante superficial, são apenas quatro frases, e, da mesma forma que antes, as falas não estão em balões (Figura 4).

Figura 4 Cena no restaurante.



Fonte: Piqueira, Ar Condicionado, 2018, n.p

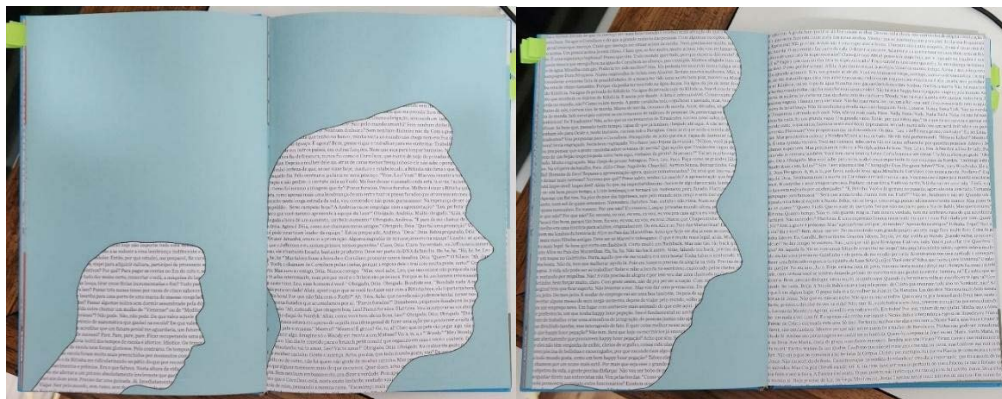
Essa torta é de frango, Nilson?
De palmito.
Que horas é sua apresentação para a Andréia?
Três e meia.

A figura 4 acentua a participação do leitor que deverá completar a cena em sua mente, a partir de suas vivências e conhecimento de mundo. Não há cadeiras, nem mesas, nem pratos ou copos no restaurante. O mesmo acontece no escritório: é pelo formato das silhuetas que inferimos o ambiente com mesas e computadores, cadeiras reclináveis, entre outros. Mesmo durante este pequeno diálogo, cada personagem continua imerso em seus pensamentos, aparentes no interior das silhuetas. Koch e Elias (2006) revelam que a concepção que se tem de leitura determina a maneira de ler. Quando o foco da leitura está na interação entre autor, leitor e texto, o sentido do texto é construído nessa interação, fazendo da leitura uma atividade interativa, que se realiza nos elementos linguísticos presentes na superfície textual, na sua forma de organização, nos elementos visuais e no conjunto de saberes presentes no evento comunicativo. Trava-se, assim, um diálogo entre leitor e texto, cujo sentido só se concretizará por meio da compreensão que ele fizer da leitura.

Outro ponto a ser ressaltado na obra de Piqueira em relação à experiência estética da leitura é o momento em que o personagem Leo está prestes a fazer sua apresentação para a chefe. Seus pensamentos se enchem de segurança e autoestima a ponto de sua cabeça ganhar destaque nas

páginas do livro. Em dado momento, a página se completa de texto e não se vê mais a silhueta do personagem (Figura 5). Leo acredita tanto que será bem-sucedido, que seu ego se infla. O texto escrito revela as pretensões do personagem, complementando a imagem.

Figura 5 A cabeça do personagem e texto ocupando toda a página.



Fonte: Piqueira, *Ar Condicionado*, 2018, n.p.

Após a apresentação para a chefe, malsucedida por sinal, Leo retoma sua rotina de escritório e de sua vida particular, mergulhado em seus pensamentos corriqueiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os recursos gráficos e linguísticos adotados pelo autor contribuem para a valorização da novela gráfica como texto literário, pois vão ao encontro dos apontamentos de Santaella, Kress e Van Leeuwen, Navas, entre outros autores aqui elencados, que discutem a contribuição da semiótica, da multimodalidade e da materialidade narrativa para a construção de sentidos pelo leitor.

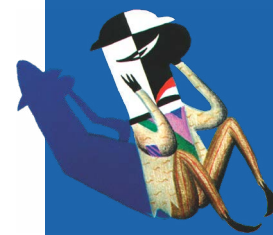
A novela gráfica de Piqueira apresenta, assim como outras obras do autor, dimensões criativas que tiram o leitor do lugar comum da leitura tradicional de livros. O conjunto de linguagens exploradas, como as ilustrações e o texto escrito, constitui função narrativa, contribuindo para a compreensão da obra. Além disso, o projeto gráfico – capa, tipo de papel, tipografia, diagramação, entre outros elementos – não se comporta como um aspecto diferenciado e de responsabilidade da gráfica apenas, mas desempenha o papel de unir o texto verbal às ilustrações, ampliando os sentidos suscitados pela leitura, numa visão holística do objeto livro.

Configura-se, também, um trabalho estruturado com fins de alcançar novas maneiras de narrar, em que a forma do livro dialoga com seu conteúdo, fazendo com que o leitor aprenda a ler todos os detalhes que compõem a obra, ampliando o repertório de seus sentidos. Tem-se, dessa forma, uma obra que aborda temática contemporânea, sobre as questões de comunicabilidade e de rotina de vida, assim como a composição do objeto livro que inclui múltiplas linguagens, formando um todo único e indissociável.

A leitura do livro/novela gráfica *Ar Condicionado* leva a uma experiência estética inovadora e perturbadora, pois tira o leitor do lugar-comum, ao trazer em sua **temática** a discussão sobre a falta de comunicação nas relações pessoais da atualidade e, em sua **composição gráfica**, a transgressão da tradição.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





REFERÊNCIAS

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design.

2.nd. London: Routledge, 2006.

NAVAS, Diana. Linguagens em convergência no livro-objeto contemporâneo: ler-ver-sentir. In: NAVAS, Diana; JUNQUEIRA, Maria Aparecida (orgs.). **Livro-objeto e outras artes**. São Paulo: BT Acadêmica, 2021. P. 71-90.

RANZ, Olalla Hernández. **Isto não é uma novela gráfica**: É um cachimbo. Tradução Dani Gutfreund. São Paulo: Livros da Matriz, 2023.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.



A TERRA DOS MENINOS PELADOS E AS REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA EM OBRAS PREMIADAS

Catarina Vieira da Guia

Universidade Federal de São Paulo, FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A obra *A Terra dos Meninos Pelados* de 1939 de Graciliano Ramos por ser um texto ganha destaque por ser um infanto-juvenil com densidade filosófica. Publicado em um período de debates sobre a literatura infantil, o livro foi duplamente reconhecido, recebendo o Prêmio de Literatura Infantil do Ministério da Educação em 1937. Esse prêmio validou a obra e a estabeleceu como um artefato cultural que moldou a concepção de infância e leitura na época.

A partir desse contexto, este artigo tem como objetivo investigar como a premiação de *A Terra dos Meninos Pelados* moldou a concepção de literatura infantil e as representações de infância. Para tanto, a pesquisa se move por duas questões principais: a primeira diz respeito como as escolhas narrativas e temáticas de Graciliano Ramos na obra dialogam com os valores culturais e pedagógicos da época e de que forma o prêmio concedido à obra influenciou a consolidação de uma “representação de infância” no cânone da literatura infantil.

Para responder a essas perguntas, a pesquisa adota uma abordagem histórico-documental, fundamentando-se na perspectiva da história cultural de Roger Chartier (1990), que nos permite compreender como as obras circulam e constroem sentido em diferentes contextos. Os procedimentos de pesquisa consistem na análise das escolhas narrativas de Graciliano Ramos e na contextualização da obra no cenário das premiações, com o apoio das reflexões teóricas de Zilberman e Lajolo (2022) e Peter Hunt (2010), que ajudam a entender a obra como um dispositivo cultural dinâmico.

O artigo divide-se em três partes: o contexto biográfico de Graciliano Ramos; a análise da subjetividade infantil em *Tatipirun*; e o impacto da premiação da obra nos ideais de leitura da época, reafirmando sua relevância histórica para a cultura brasileira.

GRACILIANO RAMOS E A TERRA DOS MENINOS PELADOS: UMA PRIMEIRA APRESENTAÇÃO

A biografia de Graciliano Ramos (1892–1953), revisitada por Marques (2022), revela uma vocação literária precoce e um estilo marcado pela prosa concisa e pelo retrato das tensões sociais. Natural de Quebrangulo, Alagoas, o autor iniciou sua produção ainda na infância, publicando o conto *O Pequeno Pedinte* aos 11 anos e fundando o periódico *Echo Viçosense* aos 13, demonstrando, desde cedo, um engajamento com a palavra escrita e o meio editorial (Marques, 2022).

Embora consagrado pelo realismo social de suas obras adultas, Ramos também se dedicou ao público infantil com títulos como *A Terra dos Meninos Pelados*. No entanto, nota-se uma desproporção na produção crítica sobre essa vertente: como apontam Borges (2009, apud Ramos Filho, 2017)



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





e Mourão (2011), seus textos infantis receberam menos atenção acadêmica, sendo tratados como marginais ao seu projeto ideológico central. Superar essa lacuna é essencial para compreender sua produção infantil como parte integrante de sua defesa da igualdade social.

Ao abordar especificamente *A Terra dos Meninos Pelados*, de Graciliano Ramos, é possível perceber que sua circulação e recepção no Brasil revelam muito mais do que a trajetória editorial de um livro infantil. A obra carrega em si marcas históricas, culturais e ideológicas que dialogam com diferentes momentos da literatura brasileira e com a maneira como o público infantojuvenil foi sendo reconhecido como leitor ao longo do tempo. Nesse sentido, como aponta Chartier (1990), os leitores são construções históricas e sociais, moldadas pelas práticas de leitura e pelos dispositivos editoriais que os visam, o que reforça a importância da circulação de obras como esta na formação da infância leitora.

Escrita em 1937, a narrativa recebeu destaque ao vencer o Concurso de Literatura Infantil promovido pelo Ministério da Educação durante o governo Vargas, o que demonstra o reconhecimento da qualidade literária da obra mesmo antes de sua publicação oficial. No entanto, sua primeira edição só foi lançada em 1939 pela Editora Globo, do Rio Grande do Sul. Após essa publicação inicial, a obra passou por um longo período de relativo esquecimento editorial até ser resgatada em 1975, quando foi reeditada pelo Instituto Nacional do Livro (INL), movimento que marca o início de uma circulação mais ativa e duradoura da obra no cenário nacional.

A partir dos anos 2000, *A Terra dos Meninos Pelados* ganhou ainda mais visibilidade com novas edições, ilustrações renovadas e adaptações para a televisão, como a série produzida pela Rede Globo em 2003. Essas reconfigurações editoriais e midiáticas evidenciam a relevância enquanto ferramenta pedagógica e crítica social.

Além disso, ao apresentar um protagonista infantil marcado pela diferença física e pelo sentimento de exclusão, Graciliano Ramos constrói uma representação da infância que foge dos padrões idealizados e romantizados apresentando a criança como sujeito sensível, crítico e capaz de imaginar e reivindicar outros mundos possíveis. Essa abordagem encontra eco em estudiosos como Borges (2018) aponta como a obra articula questões de alteridade, desigualdade e resistência, mesmo em um texto voltado ao público infantil.

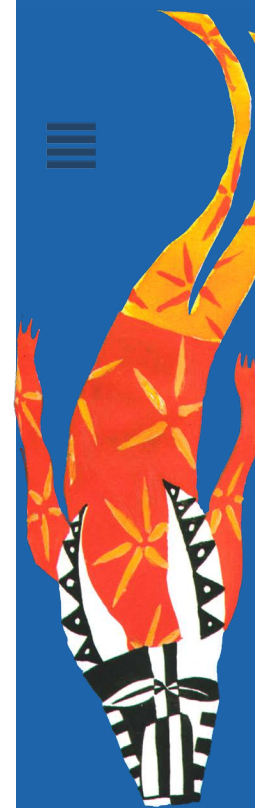
Estudiosos como Ferrari (2023) e Xoteslem (2017) também reconhecem na narrativa elementos que dialogam com a formação ética e social dos leitores, defendendo o uso da obra em contextos escolares como uma estratégia para discutir diversidade, empatia e cidadania.

A obra é frequentemente recomendada em projetos pedagógicos pois, conforme Lajolo e Zilberman (2022) e Miranda (2023), a literatura escolar atua como mediadora entre a criança e a sociedade, servindo de recurso reflexivo para debater diversidade, preconceito e a construção da identidade infantil.

A TERRA DOS MENINOS PELADOS ESCOLHAS NARRATIVAS E A INFÂNCIA COMO ESTRANHAMENTO

Havia um menino diferente dos outros meninos: tinha o olho direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada. Os vizinhos mangavam dele e gritava:

- Ó pelado! (RAMOS, 2013, p.6)



Em *A Terra dos Meninos Pelados*, Graciliano Ramos oferece uma escolha narrativa na qual a representação da infância rompe com os modelos convencionais que tradicionalmente a associam à ingenuidade e à dependência. Raimundo, o protagonista, possui características físicas que o afastam do padrão, tornando-se alvo de zombarias e rejeição, pensando nos dias atuais poderia ser associado ao que chamamos de “Bullying”; durante a obra é possível perceber que Raimundo tem vergonha das outras crianças por ser diferente, no início do livro, é mostrado que as crianças fugiam ao vê-lo, escondiam-se e questionam onde estavam o cabelo de Raimundo.

Por essas questões, Raimundo ficava sozinho e falava sozinho, criando ali na sua própria companhia um mundo de imaginação, segundo Benjamin (1994, p.238) as crianças são capazes de construir seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo, relacionando com a obra é possível ver que Raimundo diante da situação consegue se desvincular da sua realidade do seu quintal criando um lugar onde ele é aceito.

A diferença de Raimundo é apresentada como potência imaginativa, e não como limitação, estabelecendo a infância como um campo autônomo de significação. Como sugerem Lajolo e Zilberman (2022), a literatura infantil atua como um espaço de disputas simbólicas sobre a identidade da criança, permitindo que Graciliano Ramos manifeste sua rejeição às injustiças e à homogeneização social.

A solidão de Raimundo impulsiona a criação de Tatipirun, universo onde a diferença torna-se a norma. Sob a ótica de Chartier (1990), a obra atua como objeto cultural que molda novas subjetividades, transformando a leitura em experiência crítica sobre os limites sociais da infância. O trânsito do protagonista entre a realidade e o espaço utópico marcado pelo estranhamento diante de elementos fantásticos, como o automóvel falante, reforça o contraponto entre as normas rígidas do mundo real e a liberdade do imaginário.

- Está se vendo. A propósito, por que é que a senhora não tem espinhos?
- Em Tatipirun ninguém usa espinhos, bradou a laranjeira ofendida. Como se faz semelhante pergunta a uma planta decente?
- É que sou de fora, gemeu Raimundo envergonhado. Nunca andei por estas bandas. A senhora me desculpe. Na minha terra os indivíduos de sua família têm espinhos. (Ramos, 2013, p.12)

Além disso, podemos ver outra situação:

“Que lugar! Não faz calor nem frio, não há noite, não chove, os paus conversam. Isto é um fim de mundo.”(RAMOS, 2013, p. 43)

A experiência de Raimundo em Tatipirun representa mais do que uma simples fuga da realidade é a vivência de um universo que subverte as normas do mundo adulto. O contraste entre os dois mundos evidencia como os valores impostos pela sociedade podem ser questionados pela lógica própria da infância. O espanto diante da ausência de espinhos na laranjeira ou da fala dos objetos revela um estranhamento inicial que logo se converte em aprendizado e aceitação.

Como observa Lajolo e Zilberman (2022), o universo infantil na literatura pode operar como espaço de resistência simbólica. Em Tatipirun, não há adultos regulando o comportamento das crianças, há liberdade e horizontalidade. A ausência da figura adulta representa uma crítica à pedagogia auto-



ritária e à tentativa de controle da experiência infantil. Borges (2018) também analisa esse universo como parte do projeto estético graciliano, ao apontar que o estado de exceção vivido pelas crianças na obra transcende a narrativa infantil e se conecta a críticas sociais mais amplas.

A sensibilidade de Raimundo, expressa por meio de sua percepção aguçada de cheiros, sons e sentimentos, desafia frontalmente a concepção da criança como uma “tábula rasa”. Ao invés de um ser passivo, o protagonista apresenta uma subjetividade que se opõe à racionalidade dominante do mundo adulto. Para Hunt (2010), a literatura infantil não apenas reflete a infância, mas a constrói ativamente em diálogo com as expectativas sociais sobre o que as crianças devem ser.

Esse olhar é corroborado por Laughton (2016), que identifica na narrativa fantástica uma estratégia para desvelar as camadas de discriminação e os preconceitos sofridos pelo personagem. Ao legitimar a sensorialidade e o imaginário como meios de apreensão da realidade, Graciliano Ramos permite que a obra atue como um espaço de resistência, onde a percepção da criança ganha status de conhecimento legítimo frente às normas estéticas e sociais que buscam marginalizá-la.

Além disso, ao tratar do imaginário que é marca presente no livro, cabe destacar que Pesavento (1995, p.12) disserta que “o imaginário é sistema reprodutor de ideias e imagens, que suporta, na sua feitura, as duas formas de apreensão do mundo: a racional e conceitual que formam o conhecimento científico e a das sensibilidades e emoções, que correspondem ao conhecimento sensível”, a partir dessa perspectiva, a imaginação de Raimundo não é inferior à razão dos adultos. Pelo contrário, ela é uma manifestação completa e legítima de conhecimento.

Podemos pensar que a literatura de *A Terra dos Meninos Pelados* serve segundo a Literatura a serviço de um bem, qual seja, conscientizar os leitores aos poucos, ir imbuindo a consciência de maus procedimentos e suas consequências, levar a pensar nesses assuntos, que às vezes passam despercebidos. “Podemos dizer, taxativamente, que nenhum escritor poderá criar um universo literário significativo [...] em sua mensagem, se não tiver a orientar sua escritura uma determinada consciência-de-mundo ou certa filosofia de vida” (LAUGHTON, 2025 Apud COELHO, 1984, p.28).

Como defende Hunt (2010), a literatura infantil pode atuar como uma “descolonização” simbólica dando voz a infâncias múltiplas, inventivas e não normatizadas. A experiência de Raimundo em Tatipirun transforma-se, assim, em metáfora para uma infância que escuta, sente e comunica por outros meios e que, por isso mesmo, deve ser legitimada em sua diferença.

“Eram milhares de criaturas miúdas, de cinco a dez anos, todas cobertas de teias de aranha, descalças, um olho preto e outro azul, as cabeças peladas nuas.”
(RAMOS, 2002, p. 28)

Nesse trecho, a população corre em direção a Raimundo, invertendo a lógica da exclusão: em Tatipirun, o interesse substitui o medo. A igualdade física dos meninos todos com um olho de cada cor e calvos elimina distinções e sentimentos de inferioridade. Assim, a ilha configura-se como uma utopia da infância, onde as normas sociais são subvertidas para consolidar um espaço de plena aceitação e pertencimento.

Outro ponto interessante na análise da construção da obra é a linguagem usada pelo autor, no mundo imaginário de Graciliano Ramos em *A Terra dos Meninos Pelados*, a linguagem não é uma



barreira, mas sim uma ponte que conecta todos os seres com facilidade. Essa forma de comunicação é universal e reconhecida no país Tatipirun.

“— Por que é que você se esconde? perguntou o tronco baixinho. Está com medo?”
(RAMOS, p.17)

“-Boa Tarde, d.Aranha. Como vai a senhora ? -Assim, assim, respondeu a visitante”
(RAMOS, 2013, p.20)

“Querem ver que isto por aqui já é a serra de Taquaritu? pensou Raimundo -Como é que você sabe ? roncou um automóvel perto dele.”
(RAMOS, 2013, p.11)

Nessas falas das personagens, é notável que é um lugar onde a comunicação vai além das convenções. Animais e até objetos, como árvores e rios, falam a mesma língua. Não há hierarquia entre eles; todos são iguais. Diálogos fluem naturalmente entre seres tão diversos quanto um automóvel e um sapo, mostrando um mundo onde a voz de cada um tem o mesmo valor.

Além disso, o texto é composto de uma forma mais informal, quando utilizada na linguagem escrita, normalmente é para dar maior fluidez ao diálogo, na tentativa de uma aproximação mais efetiva com o leitor, principalmente voltado para as crianças. Essa escolha contribui para criar uma narrativa mais próxima do leitor, despertando empatia e facilitando a identificação com os personagens.

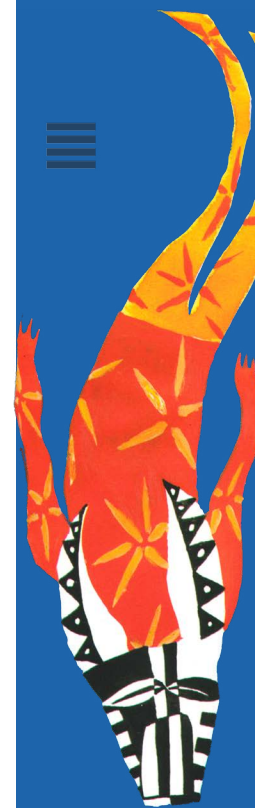
PREMIAÇÃO DA OBRA *A TERRA DOS MENINOS PELADOS* COMO DISPOSITIVO CULTURAL

A premiação de *A Terra dos Meninos Pelados* no Concurso de Literatura Infantil promovido pelo Ministério da Educação em 1936, a obra de Graciliano Ramos foi premiada em 1937 e o livro só foi publicado em 1939, pela primeira vez, já com o selo de obra premiada. representa um marco relevante para a história da literatura infantil no Brasil.

Esse prêmio não foi apenas um reconhecimento isolado do talento literário de Graciliano Ramos, mas um sinal claro das mudanças que se delineiam nas políticas culturais do Estado Novo, especialmente no tocante à formação do leitor infantil. Segundo Fraccaroli (1955), os concursos promovidos pelo Ministério da Educação durante a década de 1930 tinham como objetivo valorizar obras que colaborassem com a construção de uma identidade nacional, alinhada aos ideais modernizadores e nacionalistas do regime de Vargas. Ao estimular a produção literária para crianças, o governo buscava consolidar um imaginário coletivo voltado à moral, à cidadania e ao civismo, mas também abria espaço para uma literatura que explorasse temas da subjetividade e da sensibilidade infantil.

Para Lajolo e Zilberman (2022), a obra reflete a transição da literatura infantil brasileira de moldes didáticos para uma estética menos utilitária. A premiação de um texto que aborda a diferença de forma não estigmatizante evidencia o deslocamento das concepções de infância rumo à valorização da subjetividade e autonomia do leitor.

A representação da infância em Graciliano Ramos reconfigura o cânone literário ao ressignificar a exclusão de Raimundo, tratando sua inadequação aos padrões sociais como fundamento de uma nova percepção de mundo. Conforme Hunt (2010), a literatura infantil opera como um dispositivo



cultural capaz de moldar as noções de sociedade. Nesse sentido, *A Terra dos Meninos Pelados* consolida um modelo de infância pautado na imaginação e na resistência à normatividade adulta. Ao afastar-se da visão da criança passiva, Ramos transforma a diferença em ferramenta de crítica social e afirmação do sujeito.

A premiação da obra atua, portanto, como um gesto simbólico de transformação do cânone. Tapirun surge como metáfora da própria literatura: um espaço utópico onde a diferença é celebrada, os sentidos são aguçados e as crianças constroem suas próprias regras de convivência.

A circulação continuada de *A Terra dos Meninos Pelados*, intensificada após a reedição pelo Instituto Nacional do Livro em 1975, demonstra sua incorporação definitiva ao repertório escolar e cultural brasileiro. Como aponta Miranda (2023), a presença constante da obra em listas de leitura obrigatória e suas diversas adaptações midiáticas consolidam seu status canônico e seu valor estratégico na formação leitora. Freire (2023) reforça que a atualidade da obra reside em sua abertura interpretativa sobre preconceito e alteridade. Como “texto aberto”, transcende seu contexto histórico e permite múltiplas apropriações pedagógicas, consolidando seu status permanente no cânone literário nacional.

A obra também pode ser analisada à luz da perspectiva de Chartier (1990), ao compreendê-la como um objeto de mediação entre o autor, o leitor e a sociedade. A leitura de *A Terra dos Meninos Pelados*, ao ser feita nas escolas e espaços educativos, não é neutra: ela envolve práticas de leitura orientadas por valores institucionais e pedagógicos.

A forma como o texto é lido, discutido e apropriado pelo leitor infantil está diretamente ligada aos discursos sobre o que é infância e sobre o que é formar um leitor. Nesse sentido, o prêmio de 1936 não apenas conferiu visibilidade à obra, mas a colocou em circulação dentro de um circuito oficial de leitura que a consolidou como paradigma de literatura infantil de qualidade.

A obra de Graciliano Ramos contribui para a compreensão da história da educação no Brasil ao revelar como a literatura infantil foi institucionalizada como ferramenta pedagógica e de formação de valores. Sua legitimação por concursos oficiais e a adoção escolar demonstram a transição dos paradigmas educativos: a infância deixa de ser apenas alvo de instrução para tornar-se espaço de reflexão e resistência. Estudar *A Terra dos Meninos Pelados* ilumina, portanto, os tensionamentos entre o controle estatal e a liberdade emancipatória, evidenciando como a escola e o Estado buscaram moldar sujeitos por meio da leitura.

Historicamente, o desenvolvimento da literatura infantil brasileira entre o final do século XIX e a década de 1970 é marcado pela tensão entre a formação moral e a experiência estética. Segundo Lajolo (1995), a leitura literária constitui um campo de disputa simbólica entre visões que buscam disciplinar a infância e aquelas que visam emancipá-la. A obra de Graciliano Ramos insere-se na vertente emancipatória, oferecendo uma alternativa à pedagogia tradicional ao afirmar a infância como um espaço de criação, resistência e transformação.

Em suma, o prêmio concedido a *A Terra dos Meninos Pelados* constitui um marco simbólico na afirmação da literatura infantil brasileira como campo autônomo e esteticamente relevante. A obra de Ramos estabelece um ponto de inflexão ao propor uma infância plural, sensível e livre, inscrevendo-se no cânone como uma literatura que transcende o entretenimento para atuar na formação ética



e política dos leitores. Como dispositivo cultural dinâmico, o texto permanece atual, interpelando novas gerações e mantendo-se essencial ao debate sobre educação e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a profundidade da literatura infantil de Graciliano Ramos, cuja incursão no gênero revela um compromisso crítico com temas como exclusão e alteridade. Ao retratar Raimundo, um protagonista que transmuta a rejeição social em potência imaginativa, o autor redefine a infância como um período de resistência e construção de identidade. O universo de Tatipirun consolida essa visão ao funcionar como um espaço utópico de acolhimento, estabelecendo um contraponto à rigidez das normas sociais.

Sob uma perspectiva histórico-documental, a obra dialoga com a própria formação das estruturas sociais e familiares brasileiras. Assim como a análise de dados demográficos e censitários revela as tensões e as organizações da sociedade em diferentes períodos, a narrativa de Graciliano funciona como um documento sensível das exclusões e das buscas por pertencimento. A articulação entre uma linguagem acessível e a densidade temática permite que a obra atue como um recurso reflexivo atemporal, essencial para o debate sobre diversidade no contexto escolar contemporâneo.

A premiação da obra em 1937 marcou uma transição simbólica nas políticas educacionais: a literatura deixou de ser meramente disciplinadora para tornar-se uma ferramenta de formação ética e estética. Em última análise, *A Terra dos Meninos Pelados* consolidou-se como um dispositivo pedagógico que fomenta a empatia e o senso crítico no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORGES, Liliân Alves. A terra dos meninos pelados e o estado de exceção: um projeto estético graciliânico. Revista Letras & Letras, v. 12, n. 18, 2018..
- BORGES, Liliân Alves. **O projeto estético de Graciliano Ramos: por uma literatura sem adjetivos**. 2021. 172 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1990.
- FERRARI, Tiarla Isidoro. **A terra dos meninos pelados: uma análise do ethos na narrativa de Graciliano Ramos**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, 2023.
- FRACCAROLI, Lenyra. **Bibliografia de literatura infantil em língua portuguesa**. São Paulo: INL / Jornal dos Livros, 1955.
- FREIRE, Débora. **A Terra dos Meninos Pelados seus desdobramentos e a leitura literária**. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (SIMELP), 8., 2022, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: USP, 2023.



GOUVÊA, M. C. FARIA FILHO, L. M.; ZICA, M. A. **A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades, limites e algumas explorações.** In: OLIVEIRA, M. A. T. Cinco estudos em história e historiografia da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** Tradução de Álvaro Faleiros. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

LAUGHTON, Patrícia. **Refletindo sobre as críticas sociais presentes na obra “A terra dos meninos pelados” de Graciliano Ramos.** Caletrosópio, v. 4, n. esp., 2016.

MARQUES, H. **Graciliano Ramos: histórias de uma vida, uma vida de histórias.** Revista Estudos em Letras, v. 3, n. 1, p. 8–29, 2022.

MIRANDA, Luciana. **Literatura infantil como recurso reflexivo: diversidade e discriminação a partir de A Terra dos Meninos Pelados de Graciliano Ramos.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 9., 2023, Campina Grande. Anais

[...]. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

PESAVENTO, Sandra. **História e literatura: uma velha-nova história.** Uberlândia: EDUFU, 2006.

RAMOS, Graciliano. **A Terra dos Meninos Pelados.** Rio de Janeiro: Record, 2013.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura e história.** In: SEVCENKO, Nicolau. Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SOUZA ROCHA, Maria; MAGALHÃES, Suiane Cabral. **A humanidade às avessas em A Terra dos Meninos Pelados, de Graciliano Ramos.** Revista Mosaico, v. 12, n. 1, p. 60–67, 2021.

XOTESLEM, Delma; SILVA, Eduardo; SILVA, Uelma. **Ser diferente é ser normal: A Terra dos Meninos Pelados, de Graciliano Ramos.** Revista Ininga, Teresina: UFPI, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.



A LEITURA COMO VOO TRANSFORMADOR: PRODUÇÃO COLABORATIVA DO LIVRO INFANTOJUVENIL “O VOO DE TÉO” NO ÂMBITO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO DO IFMA CAMPUS BURITICUPU

Karen Letícia Trindade Bertoldo

Bibliotecária do IFMA, Campus Buriticupu, MA, Brasil. Mestra em Ciências pelo ProMusPP da EACH-USP.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura configura-se como uma prática social fundamental para a formação humana, intelectual e cidadã, sobretudo quando articulada a ações educativas que extrapolam os limites formais da sala de aula. Em contextos marcados por desigualdades sociais, econômicas e culturais, como o município de Buriticupu no estado do Maranhão, iniciativas voltadas à democratização do acesso ao livro e à formação de leitores assumem papel estratégico na construção de uma sociedade mais igualitária.

Nesse cenário, a escola e a biblioteca escolar ocupam posição central no processo de mediação cultural, atuando como espaços privilegiados de socialização do conhecimento e de estímulo à leitura crítica do mundo. Conforme Freire (2011), a leitura da palavra está indissociavelmente ligada à leitura da realidade, sendo, portanto, um ato político e transformador. Assim, promover práticas leitoras que dialoguem com o cotidiano dos sujeitos implica reconhecer a leitura como instrumento de conscientização, humanização e transformação social.

É nesse contexto que se insere o Projeto de Extensão **Encantando o Natal, através da leitura!**, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Buriticupu, no ano de 2023. A iniciativa teve como propósito incentivar o gosto pela leitura por meio de atividades culturais, lúdicas e artísticas, envolvendo a comunidade interna e externa da instituição, com especial atenção ao público infantil em situação de vulnerabilidade social.

Como desdobramento dessa experiência extensionista, emergiu a produção colaborativa do livro infantojuvenil *O Voo de Téó*, obra que materializa, de forma simbólica e pedagógica, os princípios que nortearam a ação: empatia, solidariedade, resiliência e o poder transformador da leitura. A narrativa apresenta a trajetória de um menino que, diante de adversidades socioeconômicas, encontra na leitura um caminho para ressignificar sua realidade e projetar novos horizontes de vida. Assim o problema que orienta este artigo consiste em compreender de que modo a extensão universitária, articulada às práticas de leitura e à produção coletiva de uma obra literária, pode contribuir para a formação leitora, o fortalecimento do protagonismo juvenil e a reafirmação da função social da biblioteca escolar.

Parte-se da premissa de que a leitura, quando vivenciada de forma significativa e contextualizada, ultrapassa sua dimensão técnica e instrumental, constituindo-se como prática social capaz de promover mudanças subjetivas e coletivas.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





A relevância deste estudo reside na possibilidade de refletir sobre a biblioteca e o bibliotecário como agentes de mudança social, conforme defende Vergueiro (1988), bem como sobre a leitura enquanto prática libertadora, à luz da pedagogia freireana (Freire, 2011). Dialoga-se, ainda, com as leis da Biblioteconomia propostas por Ranganathan (2009), especialmente aquelas que concebem o livro como recurso destinado ao uso efetivo e a biblioteca como um organismo vivo, em permanente transformação.

Metodologicamente, trata-se de um artigo de natureza qualitativa, caracterizado como relato de experiência extensionista. O percurso metodológico fundamenta-se na análise documental do projeto, nos registros de planejamento e execução das atividades, bem como na descrição e interpretação dos resultados alcançados.

EXTENSÃO, LEITURA E BIBLIOTECA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A extensão universitária constitui-se como um dos pilares da educação, ao lado do ensino e da pesquisa, assumindo a função de promover a interação dialógica entre a instituição e a sociedade. No âmbito dos Institutos Federais, a extensão adquire contornos ainda mais significativos, ao articular formação técnica, compromisso social e desenvolvimento local.

Nesse contexto, a biblioteca escolar deixa de ser compreendida apenas como espaço de guarda e preservação do acervo, passando a ser reconhecida como centro dinâmico de aprendizagem, cultura e socialização do conhecimento. Ranganathan (2009) já sinalizava essa concepção ao afirmar na primeira lei da biblioteconomia que os livros são para usar e que a biblioteca é um organismo em crescimento, ideia que se contrapõe a práticas restritivas e excludentes historicamente associadas a esses espaços.

A leitura, por sua vez, é entendida neste trabalho como prática social e cultural que possibilita ao sujeito a leitura do mundo e de si mesmo. Freire (2011) destaca que ler não se resume à decodificação de palavras, mas implica um ato de amor, de diálogo e de conscientização. Assim, promover a leitura em comunidades com acesso limitado a bens culturais significa criar oportunidades de participação, reflexão e transformação.

Sob essa perspectiva, o projeto **Encantando o Natal, através da leitura!** insere-se como uma ação que articula biblioteca, escola e comunidade externa, reforçando a função social do bibliotecário como mediador cultural e agente de mudança social. Sobre isso o bibliotecário Waldomiro Vergueiro traz em seu artigo intitulado *Bibliotecário e mudança social* que:

[...] A biblioteconomia não é neutra ou simplesmente um conjunto de técnicas desvinculadas da sociedade em que ocorrem. É necessário aos bibliotecários brasileiros procurar caminhos para uma nova prática bibliotecária, que responda melhor às necessidades de um país subdesenvolvido (Vergueiro, 1988, p.207).

METODOLOGIA DE EXECUÇÃO DO PROJETO

O projeto foi desenvolvido no período de setembro a dezembro de 2023, no IFMA Campus Buriticupu, com caráter interdisciplinar e abrangência interdepartamental. A metodologia adotada



pautou-se em princípios de participação, criatividade e interação, envolvendo servidores e estudantes voluntários na concepção e execução das atividades. Como atividade inicial preparou-se um *card* para a identidade visual do Projeto (Figura 1).

Foram realizadas oficinas voltadas para crianças de 2 a 10 anos, organizadas por faixa etária, destacando-se as oficinas *Brincarte*, voltadas à expressão artística por meio de desenhos, pinturas e produções manuais, e *LÊbrincando*, que estimulou a leitura e a produção de textos escritos e imagéticos. As atividades foram mediadas por momentos de contação de histórias, que serviram como fio condutor para as experiências propostas.

Figura 1 – Card de divulgação do Projeto

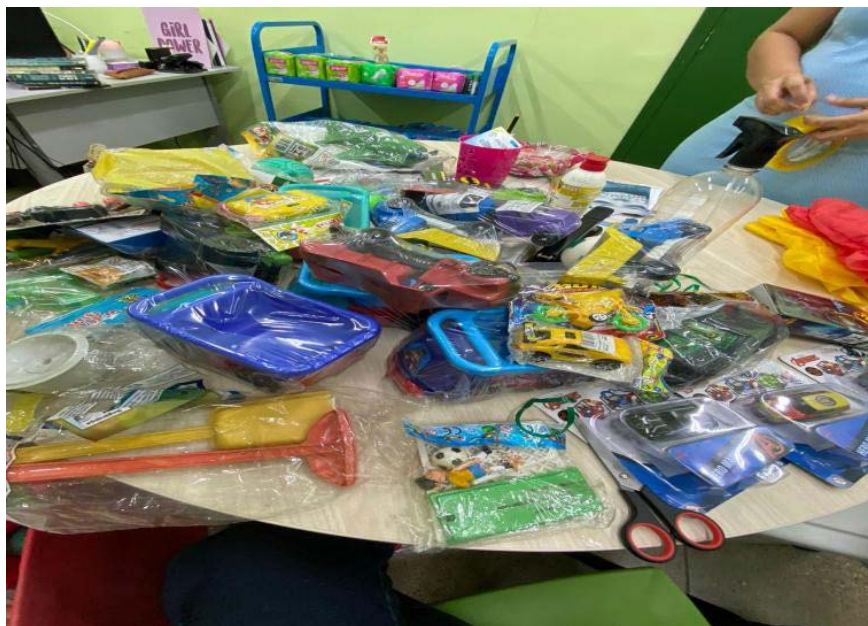


Fonte: Elaboração própria

Como culminância do projeto, realizou-se uma leitura em forma de representação teatral da história *O voo de Téo*, integrando leitura, artes cênicas e música.

As crianças participantes receberam brinquedos (Figura 2) arrecadados por meio da política de multa solidária adotada pela Biblioteca Chico Mendes do IFMA Campus Buriticupu, reforçando a dimensão ética, solidária e comunitária da ação extensionista.

Figura 2 - Conferência e arrumação dos brinquedos para distribuição



Fonte: Acervo pessoal

Paralelamente às atividades extensionistas, desenvolveu-se antes da culminância do Projeto, a construção coletiva da narrativa *O Voo de Téo*.

A obra foi escrita de forma colaborativa pela coordenadora do projeto e bibliotecária Karen Letícia Trindade Bertoldo, juntamente com as alunas Shanmylla Eville Andrade Pedrosa e Luana Sousa Maciel, do curso Técnico Integrado em Química, e ilustrada digitalmente por Enzo Pietro Monteiro de Almeida, também estudante curso Técnico Integrado em Química do IFMA Campus Buriticupu.

Encontros sistemáticos foram realizados para elaboração do enredo, revisão textual e discussão de elementos gráficos e pedagógicos, evidenciando o protagonismo discente no processo criativo.

RESULTADOS E IMPACTOS DO PROJETO

A culminância do projeto ocorreu no dia 12 de dezembro de 2023, no povoado Vila 21 de Maio, distante cerca de 20 km da sede da cidade de Buriticupu-MA, envolvendo uma equipe de servidores e discentes voluntários.

Ao todo, 52 crianças participaram das atividades, que incluíram contação da história *O Voo de Téo*, oficinas lúdicas, apresentações culturais e a distribuição de brinquedos e lanches.

Os resultados evidenciam impactos significativos tanto para o público atendido quanto para os estudantes e servidores envolvidos.

Para as crianças, a experiência possibilitou o contato com o livro, a leitura e as artes de forma lúdica e afetiva, contribuindo para o despertar do interesse pela leitura, para a ampliação do repertório cultural e para a valorização do imaginário infantil.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





Para os discentes participantes, o projeto favoreceu o desenvolvimento de competências sociais, culturais e educativas, além de fortalecer o senso de responsabilidade social, trabalho em equipe e cidadania.

Assim, considera-se que essa vivência extensionista contribuiu para a compreensão do papel social da escola e da biblioteca no território em que estão inseridas.

Em consequência, a produção e publicação do livro *O Voo de Téo* pela Editora IFMA (EDIFMA), em formato e-book de acesso gratuito, constitui-se como o principal produto extensionista do projeto.

Portanto o livro infantojuvenil *O voo de Téo* pode ser consultado no endereço: eletrônico: <https://editora.ifma.edu.br/index.php/edifma/catalog/book/97> (Figura 3). Importante ressaltar que também houve uma tiragem de 250 exemplares com recursos da Editora IFMA através da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PRPGI) do IFMA.

Figura 3 – Capa do Livro *O voo de Téo*



Fonte: Site da Editora IFMA

A obra materializa portanto a experiência vivenciada, amplia o alcance da ação e reforça o papel da extensão como espaço de produção de conhecimento, cultura e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato da experiência do Projeto de Extensão **Encantando o Natal, através da leitura!**, desenvolvido no IFMA Campus Buriticupu em 2023, evidencia de forma consistente a potência da extensão universitária como estratégia de promoção da leitura, de fortalecimento do protagonismo

juvenil e de aproximação efetiva entre a instituição e a comunidade externa. Mais do que uma ação pontual, o projeto consolidou-se como prática educativa capaz de articular ensino, cultura e compromisso social.

Os resultados alcançados permitem afirmar que a biblioteca, quando concebida como espaço vivo, dinâmico e socialmente comprometido, assume papel central nos processos de formação leitora e de transformação social. Ao romper com uma lógica meramente de atendimento e guarda do acervo, a Biblioteca Chico Mendes reafirma sua função enquanto ambiente de mediação cultural, diálogo comunitário e acesso democrático à informação e ao conhecimento. Nesse sentido, a atuação do bibliotecário ultrapassa o âmbito técnico, configurando-se como prática educativa e socialmente engajada.

A leitura, compreendida como prática social e emancipadora, mostrou-se elemento estruturante das ações desenvolvidas. Ao ser mediada por atividades lúdicas, artísticas e afetivas, a leitura possibilitou às crianças participantes não apenas o contato com o livro, mas a construção de sentidos, o fortalecimento do imaginário e a ampliação de perspectivas de vida. Tal experiência reforça a concepção freireana de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, e de que ambas se complementam como instrumentos de conscientização e mudança social.

A produção e a publicação do livro infantojuvenil *O Voo de Téo* representam um dos aspectos mais relevantes do projeto, na medida em que materializam e perpetuam a experiência extensionista. Enquanto produto cultural, pedagógico e social, o livro amplia o alcance da ação, permitindo que seus efeitos ultrapassem os limites temporais e geográficos do projeto. A publicação pela Editora IFMA (EDIFMA), em formato *e-book* e de acesso gratuito, reforça o compromisso institucional com a democratização do conhecimento e com a valorização da autoria coletiva e do protagonismo discente.

Além disso, a experiência de participar da escrita e ilustração de uma obra literária contribuiu de maneira significativa para a formação integral dos estudantes envolvidos e da bibliotecária, fortalecendo competências criativas, críticas e sociais. A autoria compartilhada do livro evidencia que a extensão universitária também é espaço legítimo de produção de conhecimento e cultura, rompendo com a ideia de que tais processos se restringem exclusivamente ao âmbito da pesquisa formal.

Por fim, destaca-se que iniciativas como esta reafirmam a biblioteca e a leitura como instrumentos efetivos de mudança social, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Projetos de extensão que articulam leitura, artes e comunidade demonstram que é possível construir práticas educativas humanizadoras, inclusivas e transformadoras. Assim, o projeto **Encantando o Natal, através da leitura!** e a obra *O Voo de Téo* constituem-se como exemplos concretos do compromisso social do IFMA com a formação cidadã, a promoção da leitura e a transformação da realidade social por meio da educação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. PEDROSA, Shanmylla; BERTOLDO, Karen; SOUSA, Luana. **O voo de Téo**. São Luís:

EdIFMA, 2025. Disponível em: <https://editora.ifma.edu.br/index.php/edifma/catalog/book/97> . Acesso em: 17 jan. 2026.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem



PIMENTEL, Graça; BERNARDES, Marcelo Santana. **Biblioteca escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

RANGANATHAN, S. R. **As cinco leis da Biblioteconomia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. Bibliotecário e mudança social: por um bibliotecário ao lado do povo. In: **Revista de Biblioteconomia**, Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/000790019.pdf> . Acesso em: 17 jan. 2026.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





OFICINAS DE LEITURA, LITERATURA E ARTES: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO ESTÉTICA E LITERÁRIA

Jéssica Oliveira de Pádua

PPGED/UFRN - SEEC/RN - SME/Natal/RN

DA TEORIA À PRÁTICA: AS OFICINAS DE LEITURA, LITERATURA E ARTES

Esta comunicação se propõe a divulgar dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada “Ler com arte: a potencialidade estética na mediação literária”⁷, além de focalizar as contribuições metodológicas percebidas na prática da mediação de literatura infantil junto as outras artes, tratadas inicialmente no artigo homônimo a pesquisa de mestrado supracitada, publicado nos anais do VIII CILIJ, em 20238.

A pesquisa, fundamentada na questão - como as linguagens artísticas podem intensificar a satisfação estética na leitura literária -, analisou a interação de outras formas de arte à literatura durante a mediação da leitura, visando aumentar o prazer estético do leitor. Na hipótese que “a arte potencializa a leitura literária quando, aliada às linguagens das artes visuais, da música, do teatro e da dança, desenvolve a percepção cognoscível da narrativa poética para além do texto” (Pádua, 2023, p.245), foi explorada na aplicação de 7 sessões de leitura, nomeadas Oficinas de Leitura, Literatura e Artes (OLLA). Assim, observa-se que o exercício da leitura multimodal, concomitante a experiência estética pela literatura infantil, promove o desenvolvimento de habilidades pertinentes a leitura frutiva, como a expressividade criativa, a escuta ativa e poética, a interpretação e compreensão da linguagem simbólica, além da leitura referencial e do senso criativo do leitor iniciante.

Desde modo, este artigo disserta sobre as estratégias didáticas aplicadas na combinação entre a abordagem metodologia da Andaimagem (Graves; Graves, 1990) e as metodologias ativas para o ensino das artes. Apesar de abordado diversos método ativos, nesta comunicação dá-se ênfase as linguagens artísticas do teatro, da dança e da música. Pouco vinculadas ao exercício da leitura literária, as quais as experiências foram reveladoras. Destaca-se, no exercício do teatro, os jogos cênicos formulados por Viola Spolin (2010); na dança, a metodologia de dança coral de Rudolf Laban (Araújo et al., 2020); e, para a música, a percepção sonora de Murray Schafer (2011).

A LEITURA MULTIMODAL NA EDUCAÇÃO ESTÉTICA E LITERÁRIA

A leitura de literatura infantil, que alia as linguagens verbal a visual - e, nessa pesquisa, a outras expressões poéticas e criativas da linguagem, como o som, o gesto, o movimento e o jogo -, exige do leitor a habilidade da multimodalidade de leitura para a fruição desse gênero literário. Esta chave de leitura, segundo Roxane Rojo (2012)

⁷ Pesquisa de mestrado orientada pelo Profa. Dra. Marly Amarilha e com Coorientação da Profa. Dra. Alessandra Cardoso de Freitas do PPGED/UFRN, defendida em 2025.

⁸ Ver PÁDUA, 2024; IN: LOPES et. al., 2024.

é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemióse dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (Rojo, 2012, p. 19).

O multiletramento que exige esforço, repertório e reflexão, ao relacionar o discurso de linguagens distintas, amplia os sentidos e habilidades de recepção do leitor. Para dar suporte ao leitor iniciante em nossa pesquisa a mediação literária, por meio da abordagem da Andaimagem, explora-se a multimodalidade de leitura nos momentos de pré-leitura e pós-leitura, com “a construção de andaimes através das linguagens artísticas, experienciadas através das metodologias ativas do ensino de arte. Frisamos que, nessa experiência, a arte não é ferramenta, e sim, suporte” (Pádua, 2025, p.101). O mediador deve acercar-se das estratégias metodológicas, construindo andaimes para a compreensão.

Citamos Rubem Alves (2023) na observância de que “a primeira tarefa da Educação é ensinar a ver... É através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo” (Alves, 2023, p.31). Aprender a ver/ler/olhar uma obra artística, seja ela literária, cênica, cinematográfica ou visual, compõe uma das competências leitoras que buscamos reforçar com a promoção da multimodalidade de leitura em nossas estratégias de pré-leitura e pós-leitura na metodologia da Andaimagem.

No intuito de ensinar a olhar através do teatro, promovemos jogos de improviso e da voz para a percepção da narrativa na 1ª OLLA. A obra lida, “Bicho, pra que te quero” (Soares; Osternack, 2014), exige do leitor a resolução de problemas de forma criativa, além de suscitar as características dos personagens através da argumentação, feita pela “voz” dos personagens. A presente obra literária apresenta seu clímax sem desfecho: há necessidade da família protagonista mudar-se para uma casa menor, com um quintal igualmente pequeno. Cada personagem argumenta em torno de um animal doméstico apresentado na história (vacas, galos-de-campina, burro, galinhas, a cachorra Babi), apresentando suas qualidades e benefícios materiais, com exceção de Amin, o caçula da família, defendendo a cachorra Babi por sua importância afetiva. Há convivência da narrativa visual de Osternack que ilustra alguns personagens com caixas e malas, no entanto, sem mostrar o destino daquela família. Neste ponto, tanto Soares quanto Osternack impelem ao leitor a refletir para encerrar a saga, fazendo-o coautuar na narrativa. Como suscita Umberto Eco: “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte do seu trabalho” (Eco, 1994, p.9).

Abordamos o teatro em dois momentos desta oficina: no momento da pré-leitura, na prática da pantomima - no qual o ator utiliza somente gestos e expressão corporal, sem usar som nem fala - no jogo de visualização física de Spolin, quando há “a utilização de imagens para conseguir uma qualidade de personagem” (Spolin, 2010, p. 235). Esta atividade cênica foi promovida através da leitura das ilustrações da obra, na narrativa visual de Osternack, no livro de Soares (2014). Nosso intuito era, além de promover uma leitura mais atenciosa das ilustrações da obra, o de desenvolver a criatividade pelo exercício em grupo, através da espontaneidade exercida junto à ludicidade do jogo (Spolin, 2010, p.251). Divididos em dois grupos – atores e plateia – os participantes apresentaram a cena e os outros observaram, para posteriormente dizer o que haviam percebido.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





A primeira dupla apresentou a cena a partir da ilustração, quando um aluno ficou de pé, lavando prato imaginário, e o outro ficou de joelhos ao seu lado, apontando para diagonal esquerda, como se estivesse mostrando algo ao companheiro de cena. No segundo grupo, com um dos alunos escolheu representar um veículo, andando apoiado nos joelhos, o que gerou incompreensão na plateia.

Elencamos outro exercício cênico como atividade na pós-leitura, retomando a linguagem teatral, agora através da voz. Sugerimos que os estudantes fizessem uma simulação de argumentação, utilizando as características das falas descritas por Soares (2014) como um jogo vocal, onde cada um defenderia um animal a sua escolha, atentos a vocalizar como os personagens fizeram. Um participante mais desenvolvido iniciou fazendo a mãe defendendo as vacas, emitindo uma voz aguda e estridente em volume moderado, gerando risos; o mesmo estudante seguiu, fazendo uma voz trêmula com a dicção espaçada, usando a boca em formato côncavo, imitando um senhor defendendo o burro, dizendo *“eu quero levar o burro porque ele pode me levar, que eu tô cansado”*, gerando mais risos e divertimentos entre os presentes. Vários alunos fizeram vozes diferentes e acabaram gesticulando como se fossem personagens da família da narrativa escrita por Soares.

Os jogos vocais, no teatro-educação, têm o intuito de dar vida ao texto e desenvolvem o gosto pela narrativa a partir da brincadeira criativa com a voz. O pesquisador Tadeu Grazioli (2007) disserta que o ato de narrar é intrínseco às artes, atravessando várias das suas linguagens, vinculando as inúmeras formas narrativizar as expressões artísticas (Grazioli, 2007, p.83). Outrossim, a pesquisadora Clarisse Lopes (2009) disserta sobre as qualidades do jogo vocal, esclarecendo que seu exercício pode amplificar a relação de sentidos do texto, aliado a expressão daquele que o lê/interpreta o texto de outrem, experimentando nuances sonoras das qualidades do som, pausas e silêncios (Lopes, 2009, n.p.).

Percebe-se que os jogos teatrais, evocados na oficina promoveram a compreensão da literatura, através da interpretação do texto visual - transmutado em cena -, e da expressão do texto verbal através da voz cênica. Além disso, a estrutura dos jogos de Spolin, que divide os participantes entre atores e plateia, promove a leitura e a expressão cênica junto a interpretação da narrativa, além da escuta ativa e poética entre os pares. Desta forma, afirmamos que o teatro também ensina a ler.

Acerca das estratégias metodológicas ligadas as artes cênicas, evocamos a prática da dança e brincadeiras corporais na percepção dos textos lidos na 5ª Oficina. Nesta OLLA, em que lemos a obra *“Reconto que passa”* (Soares, Negro, 2016), aplicamos como estratégia artística atividades concernentes à linguagem da dança: a brincadeira de mão *“Babalu”*, a brincadeira musical *“Yapo”* e a criação coreográfica coletiva proposta na Dança-Coral de Rudolf Laban.

Na 5ª OLLA, foram lidas duas obras: o reconto *“Dona Baratinha”* de Ana Maria Machado (1996), lida inicialmente para contextualizar a obra *“Reconto que passa”* (Soares; Negro, 2016), em que Salizete Freire Soares e Maurício Negro dão continuidade a clássica história da Dona Baratinha. O conto folclórico de Machado relata a história da personagem que, após achar uma moeda, se acha afortunada e decide se casar e busca um noivo. Já conto acumulativo de Soares e Negro conta o desdobramento da perda trágica do noivo da personagem, sem afrontar o texto original. Promove-se o retorno ao clássico, encerrando a obra com a famosa pergunta da personagem: *“quem quer casar com a Dona Baratinha que tem fita no cabelo e dinheiro na caixinha?”*



Explorando a oralidade inerente a literatura popular escolhemos fazer a leitura em forma de jogral. Essa forma de leitura cênica, segundo Leni Guardiano (1971), consiste em uma “apresentação vocal de um trecho qualquer (poesia ou prosa), com unidade e beleza por um grupo de atores ou amadores”. O jogral tem origem do teatro grego, com o Coro - grupo de atores que falavam textos em uníssono -, como narradores ou comentadores da trama da peça.

A primeira atividade da pré-leitura foi a brincadeira musical “yapo”, canção popular de origem Maori (povo originário da Nova Zelândia), adaptada e registrada pelo grupo Palavra Cantada. A brincadeira é cantada junto a percussão corporal acelerada no decorrer do jogo. No primeiro momento, o grupo apreciou o vídeo da brincadeira, apresentado pelos artistas supracitados, passando logo à experimentação, com a mediadora.

O desafio da brincadeira corporal - de desenvolver o senso rítmico e a coordenação motora envolve memória, corporeidade, criatividade e musicalidade -, atrelado a metodologia ativa brincante, amplia as capacidades corporais, intelectuais e sensoriais. Como múltiplas competências, a dança desenvolve nos dançarinos, como exemplifica a pesquisadora e bailarina Dafne Michellepis (2022): “Brincar de dançar e dançar como se estivesse brincando podem ativar caminhos de busca, investigação, descobrimento e aperfeiçoamento das capacidades de discernimento crítico, cognitivo e sensível” (Michellepis, 2022, p.23).

A segunda atividade proposta na pré-leitura da 5ª OLLA foi a brincadeira “Babalu”. Esse jogo de mão exige coordenação motora e sincronia rítmica, por ser feita em conjunto com outra pessoa, a partir de movimentos espelhados. O divertimento foi executado por todos, trocando as duplas ao final de cada rodada e gerou alegria e engajamento, com palavras de incentivo trocadas entre os pares.

Na brincadeira, além do engajamento e da ludicidade, há manifestação da aprendizagem pela experiência do corpo pelo esforço, que é um dos componentes principais do sistema Laban. No Método Laban (1971) o autor ressalta: é no lúdico que a experiência ensina - “a brincadeira é de grande valia para o crescimento da capacidade de esforço e para sua organização” (Laban, 1971, p.41).

Fizemos a coreografia da narrativa “Reconto que passa” (Soares; Negro, 2012) como atividade artística de pós-leitura, baseada na metodologia da dança-coral de Laban, que segundo Araújo et al. (2020, p.15) se desenvolve como um processo de composição compartilhada. Neste sentido, a vertente coletiva da brincadeira move-se como experiência estética educativa e democratizante.

Em nossa proposta, cada participante representaria um personagem presente na obra de Soares (2016), apresentando-o com um movimento para todos, de preferência alinhado aos acontecimentos apresentados na narrativa. Após essa instrução, fizemos uma releitura da obra e, de forma gradual, fomos coreografando a narrativa com movimentos criados pelos alunos, atentos ao ritmo da leitura. Observamos que a criatividade e a imaginação foram colocadas em prática a partir da interação, quando um participante disse a outra - escolhida para ser a árvore -, “se mexe que cai folha”. Destaca-se o envolvimento coletivo, quando todos leram juntos o desfecho da história, terminando a coreografia com uma comemoração vocal, expressando contentamento.

Nessa oficina, o brincar e o dançar, no movimento do corpo, figuraram como atividades motivadoras à leitura prazerosa e participativa, encerrando a hipótese que a leitura literária precisa de



corpos estáticos e silenciosos. Num devir criativo, a aplicação da dança junto a leitura, ressignifica a literatura através do corpo, como suscitam Steil e Neitzel (2024):

O ressignificar o texto, além da criação de outros sentidos na relação entre texto, leitura e vida, o corpo dançante revela suas marcas da vida e, na dramaturgia do corpo, na sua singularidade, deixa vir à tona movimentos dançantes da vida que potencializam saberes sensíveis e inteligíveis, os quais podem levá-los a fazer uma experiência (Steil; Neitzel, 2024, p. 10).

A partir da experiência da 5ª OLLA, com vivências de dança-coral e de brincadeiras corporais, abrimos caminho à mediação literária que aproxima o estudante do livro através de outra concepção de leitura vívida, brincante, e pelo movimento.

A linguagem da dança costuma ser rechaçada junto a atividade da leitura. No entanto, o corpo lê e se movimenta na leitura, como propõe Steil e Neitzel (2024), “pela exploração da linguagem corporal, pela dança e pela literatura, que produzisse acontecimentos pelo recolhimento, pelo sentir, e, ao dizermos o que pensamos e sentimos, o corpo se mostra (Steil; Neitzel, 2024, p. 6). O corpo, que lê e dança, pode bailar as palavras, narrativizado-as junto da leitura.

Assim como o teatro e a dança, a narratividade musical pode sensibilizar o leitor iniciante a experiência da literatura por meio da poética da paisagem sonora. Essa foi premissa proposta na 3ª OLLA, na leitura da obra “Mundo pra que te quero” (2011), escrita por Salizete Freire Soares e ilustrada por André Neves.

Nesta oficina, a atividade de pré-leitura foi feita com um jogo de percepção sonora, na apreciação auditiva de diversas paisagens sonoras, visando a sensibilização auditiva dos estudantes. No livro “Mundo pra que te quero”, a personagem passeia pelo mundo em busca de respostas, inquirindo personagens fantásticos, como o sol, as árvores, a borboleta e o rio. A fim de provocar esse passeio imaginoso, promovemos o jogo de percepção sonora intitulado “a limpeza dos ouvidos” (Schafer, 2011). Neste exercício estético, reproduzimos gravações de sons da natureza, pois, como observa Schafer (2011, p.116), a contemporaneidade nos afastou da interpretação dos sons naturais.

Para a última atividade dessa oficina de leitura, literatura e arte, foi planejada uma produção coletiva da paisagem sonora da obra lida, como uma poética da escuta. Com os mesmos sons naturais ouvidos na pré-leitura, os participantes interpretaram as imagens do livro, traduzindo-as em sons, como uma narrativa sonora. Devido ao tempo de saída se aproximando, infelizmente a proposta ficou incompleta, mas foi feita de forma surpreendente. Os alunos suscitaram sons difíceis de perceber, só possíveis na imaginação ou numa percepção musical da vida: “som do sol nascendo”, “som do fundo mar”, “som de natureza”. A proposta poética dos aprendizes aproxima-se proposta de John Cage, estudioso sobre composições da paisagem sonora e sonoplastia. Sobre tal poética, Mirna Spritzer (2020) explica que

a narrativa sonora torna-se assim **poesia sonora**, com efeitos, ruídos, pausas e vozes. Ou ainda ilustração para tornar crível, tornar real a ação dramática (...). Concretiza-se assim, a ideia de uma escuta criativa e ativa na parceria da interlocução com o ouvinte. Uma ação de escuta sensível com todos os sentidos (Spritzer, 2020, p.38).



Nossa proposta com essa oficina era poetizar o tempo, através da escuta dedicada ao texto, ao som, ao silêncio e à voz. A proposta de transformar o discurso poético sobre o tempo - no texto de Soares e nas metáforas visuais de Neves -, buscava a experiência estética da poesia sonora a partir da performance do corpo, não só da voz, mas da escuta. Deste modo, há promoção da poética juntos dos participantes, tornando-a inteligível a eles, pela leitura estética da obra. Assim, ansiamos a fruição completa, como elucida Zumthor (1990, p.25), quando busca-se “mais do que falar, em termos universais, da ‘recepção do texto poético’”, remeterá, concretamente, a “um texto percebido (e recebido) como poético (literário)”.

RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE A POTENCIALIDADE DA ABORDAGEM DA LITERATURA JUNTO A OUTRAS ARTES

Nesta discussão argumentamos sobre as percepções pedagógicas relacionadas às estratégias artísticas do teatro, da dança e da música junto à leitura literária. Temos como base as observações feitas a partir das vivências das oficinas de leitura, literatura e artes elencadas neste artigo. Voltamos nossa atenção à leitura de literatura, em seus aspectos estéticos e artísticos, pois acreditamos a fruição literária sensibiliza e transforma os sujeitos, provocando a ampliação do pensar e do sentir através da palavra.

A arte, em sua fruição - seja pelo exercício artístico, seja na apreciação e leitura de textos não verbais, seja na ludicidade dos jogos e brincadeiras - potencializa os sentidos e o desenvolve os saberes que, em encontro com a literatura - na sua função de organização de sentidos (Amarilha, 1997), promovem o avanço das habilidades de leitura.

Percebemos que cada a interação entre a literatura e as outras linguagens artísticas pode promover novas habilidades em seus exercícios estéticos. Observamos que na abordagem do teatro junto a leitura literária: os jogos cênicos promoveram a capacidade interpretativa das imagens, ampliando à compreensão dos leitores sobre os personagens; os jogos vocais oportunizam a ampliação da fruição literária através da performance pela voz, na brincadeira de dar vida a argumentação dos personagens, experienciando novas formas de leitura; a leitura jogral proporciona a participação espontânea na leitura coletiva e ativa a voz performática dos aprendizes no ato da leitura.

Já as estratégias artísticas desenvolvidas pela dança e nas brincadeiras corporais promovem a coletividade e a criatividade, concedendo novas possibilidades de participação e modos criativos de leitura. A criação a partir da dança-coral promoveu o senso criativo dos estudantes, combinando criações individuais à coreografia coletiva, como leitura que expande a concepção de narrar pela voz e pelo corpo, alinhando palavra e movimento. Ao coreografar a história do conto acumulativo, os participantes ampliaram o entendimento e a fruição da leitura da obra, dando novos sentidos e expressão ao texto. Da mesma forma, percebemos que a prática da brincadeira de mão eleva a alegria e o prazer aos estudantes, motivando-os a superar os desafios do jogo corporal de forma coletiva e compartilhada.

Finalmente, a música articulada a literatura percebe-se que a vivência dos jogos sonoros promove a escuta ativa. A atenção sonora, que permeia todas as experiências de leitura, dá sentido apreciativo ao silêncio, como ponte de entendimento e de respeito à presença do outro, fortalecendo a



coletividade e a argumentação. Outrossim, percebe-se que a criação da paisagem sonora a partir da narrativa literária viabiliza uma nova proposta de escuta poética, além de conferir um processo criativo, relacionando a narratividade verbal e sonora.

Assim, identificadas as potencialidades da aliança das outras linguagens de arte à literatura, formamos a compreensão de que essas linguagens desenvolvem a educação estética singular, sensibilizando alunos antes, arredios à leitura, a buscar uma nova relação como ela por meio da literatura.

Nesta pesquisa provocamos a experiência de alteridade das artes - no movimento, no diálogo, na sonoridade, daquilo que se expressa sem palavras e no corpo - à leitura, que por muitas vezes, é “encaixotada” numa vivência passiva, solitária e silenciosa. Nesse risco, que impulsiona o devir - o movimento intencional de avanço -, nossos resultados, ainda minoritários, mostram uma brecha metodológica. Assumida como ação política através do estético, esta réstia luminosa de saber ambiciona, além do fazer ler, o riso e a esperança pela literatura. Esta forma, de ler com a arte, aspira concretizar possibilidades outras, que unam o leitor em formação ao texto literário, sem silenciar e nem sucumbir a decodificação da linguagem. Ler com arte é esperar a leitura, pelo novo modo de ler e para novas experiências de leitura.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma educação sensível**. Org. Raquel Alves - Jandira –SP: Principis, 2023.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. Vozes, Petrópolis; Natal, EDUFRN: 1997

ARAÚJO, Jefferson de Melo de; TIBÚRCIO, Larissa Kelly de Oliveira Marques; SOUTO, Maisy de Medeiros Freitas. A dança coral na escola: estética e educação. IN: VIEIRA, Marcilio de Souza (org.). **Práticas educativas em artes cênicas**. Natal: EDUFRN, 2020. Disponível em: < <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30606> >. Acesso em 07 de novembro de 2024. P.14-32.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Companhia das Letras, 1994.

GRAZIOLI, F. T. **Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor**. (Dissertação) Passo Fundo: UPF, 2007. Disponível em: < <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/868> > Acesso em março de 2024.

GUARDIANO, Leni Leite. **Jograis. Letras de Hoje**, v. 6, n. 2, 1971.

LOPES, Clarisse Mendes. **O ensino da voz na formação do ator**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:

< <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11500/DIsserta%C3%A7%C3%A3o%20>

[Clarisse%20Lopes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11500/DIsserta%C3%A7%C3%A3o%20Clarisse%20Lopes.pdf?sequence=1&isAllowed=y) > Acesso em março de 2024.

MACHADO, Ana Maria. **Dona Baratinha**. São Paulo: FTD, 1996.

PÁDUA, Jéssica Oliveira de. **Ler com arte: a potencialidade estética na mediação literária**. Orientadora: Dra. Marly Amarilha. Coorientadora: Dra. Alessandra Cardoso de Freitas; PPGED/UFRN, 2025. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/items/3934a391-f4d8-4800-84f4-a41d69aa27e0> Acesso em 28. jan. 2026



PÁDUA, Jéssica Oliveira de. Ler com arte: arte como potencia na mediação literária. IN: LOPES, Leonardo Monte; MARTINS, Leoneide Maria Brito; SOUZA, Renata Junqueira de. (Orgs.) **Educação Literária em movimento: espaços de mediação e formação de leitores**. Ouro Preto/MG: Editora Educação Literária, 2024. Disponível em: <https://cilij.org/wp-content/uploads/tainacan-items/374/996/Eixo-7-final.pdf> Acesso em 28. jan. 2026.

ROJO, Roxane Helena R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. IN: **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P.11-32

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Trad: Marisa Trench de o. Fonterrada. 2ª ed. - São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SPOLIN, Viola. **Improvisação Para Teatro**. [tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos]. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPRITZER, Mirna. Poética da Escuta. IN: **Revista Voz e Cena** - Brasília, v. 01, n.º 01, janeiro- junho/2020 - pp. 33-44. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/vozecena/> > Acesso em 28 de junho 2024.

STEIL, Isleide; DE AGUIAR NEITZEL, Adair. **O corpo dançante na escola pela leitura do literário: uma experiência estética**. Educação, p. e27/1-19, 2024.

SOARES, Salizete Freire. **Bicho, pra que te quero**. Ilustrações: Ingrid Osternack – São Paulo: Paulinas, 2014.

SOARES, Salizete Freire. **Reconto que passa**. Ilustrações: Mauricio Negro – São Paulo: paulinas, 2016.

SOARES, Salizete Freire. **Mundo pra que te quero**. Ilustrações: André Neves – São Paulo: Paulinas, 2011.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção e Leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo, COSAC NAIFY: 1990.



NARRATIVA ILUSTRADA E CRÍTICA SOCIAL NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: TERRITÓRIOS DA INFÂNCIA EM *A PIPA*

Mariana Miranda Máximo

Unicentro, Capes

Samuel Silva Chaves

UEPG

Saulo Gomes Thimóteo

UFFS

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A obra *A Pipa* (2017), de Roger Mello, exemplo sofisticado de narrativa visual contemporânea, propõe uma reflexão social profunda a partir de uma narrativa exclusivamente imagética, sem palavras, que convida o leitor a construir sentidos a partir da observação sensível das ilustrações, dos elementos visuais: cor, forma, perspectiva e composição. Neste artigo, propõe-se uma leitura simbólica da narrativa neste livro-imagem, interpretando o embate entre a pipa, como representação da infância periférica, e o zepelim, como figura de repressão, como uma crítica poética à violência institucional e à fragilidade da liberdade infantil.

Roger Mello é um dos mais importantes autores e ilustradores brasileiros de literatura infantil/infantojuvenil contemporânea, único ilustrador brasileiro a receber o Prêmio Hans Christian Andersen, considerado o Nobel da literatura infantil. Sua obra é marcada por um forte engajamento social com narrativas que desafiam convenções, abordando temas políticos, sociais e culturais com lirismo e profundidade estética visual.

A obra narra a trajetória de uma criança que constrói sua própria pipa com alegria e orgulho, no entanto, ao deparar-se com outras pipas imponentes e sofisticadas, sua alegria dá lugar à frustração, com a criança, cabisbaixa, sentada sozinha em um cenário desértico, carregando sua pipa alaranjada. Nesse momento, surge no horizonte um imenso zepelim, seguido por figuras armadas com capacetes verdes e fardamento militar, simbolizando o poder autoritário, então, a pipa da criança é abatida com tiros e cai ferida. Em uma virada poética, a criança é levada ao céu pela pipa restaurada com esparadrapo, junto a outras crianças, cada uma com sua pipa simples, colorida, sugerindo resistência, cura e coletividade.

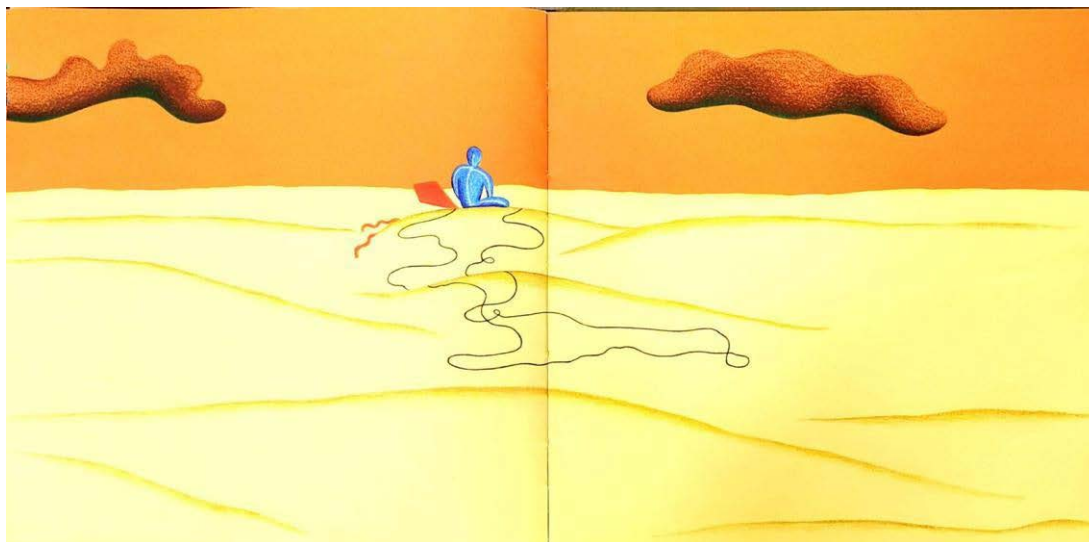


Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





Imagem 1: Desalento



Fonte: (Mello, 2017, p. 12, 13)

Neste artigo, propomos uma leitura crítica que investiga como a materialidade e a narrativa visual de *A Pipa* expõem a violência simbólica e a repressão institucional que cerceiam o direito ao brincar. Objetivamos analisar esta alegoria do confronto entre a imaginação infantil e o poder como uma crítica às desigualdades estruturais que marcam a infância periférica brasileira, violando o direito fundamental ao brincar reconhecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, buscamos promover o letramento visual e a leitura crítica da obra, que exigem do leitor a interpretação das escolhas estéticas para compreensão de seu conteúdo político.

Para sustentar esta análise qualitativa e interpretativa, o estudo ancora-se em um diálogo interdisciplinar, da crítica literária, das artes plásticas, do leiaute e da crítica geográfica: apoiamo-nos nos estudos de Maria Nikolajeva e Carole Scott, Martin Salisbury e Morag Styles para investigar a construção de sentido e a relação entre texto e imagem (já que a narrativa é acompanhada dos paratextos); em Teresa Colomer, Lajolo e Zilberman para fundamentação da leitura crítica na literatura infantojuvenil; Modesto Farina, Israel Pedrosa e Fayga Ostrower na construção das imagens, desde suas cores até o posicionamento nas duplas páginas; do ponto de vista sociológico, o conceito de violência simbólica e reprodução social de Pierre Bourdieu; e as contribuições da Geografia Crítica de Milton Santos, Ana Fani Alessandri Carlos e Carlos Walter Porto-Gonçalves sobre a exclusão socioespacial, para compreender como os territórios urbanos marginalizados moldam a experiência da infância.

PIPA COMO METÁFORA DO TERRITÓRIO DA INFÂNCIA: NARRATIVA VISUAL E DESIGUALDADE SOCIAL

A pipa, símbolo de liberdade e criatividade, assume na obra uma função simbólica: sua trajetória, da construção alegre ao voo interrompido pela violência, espelha a experiência da infância nas periferias urbanas. O brinquedo construído pela própria criança remete à tradição popular de fazer pipas com materiais acessíveis, representando criatividade, imaginação e capacidade de sonhar, as-

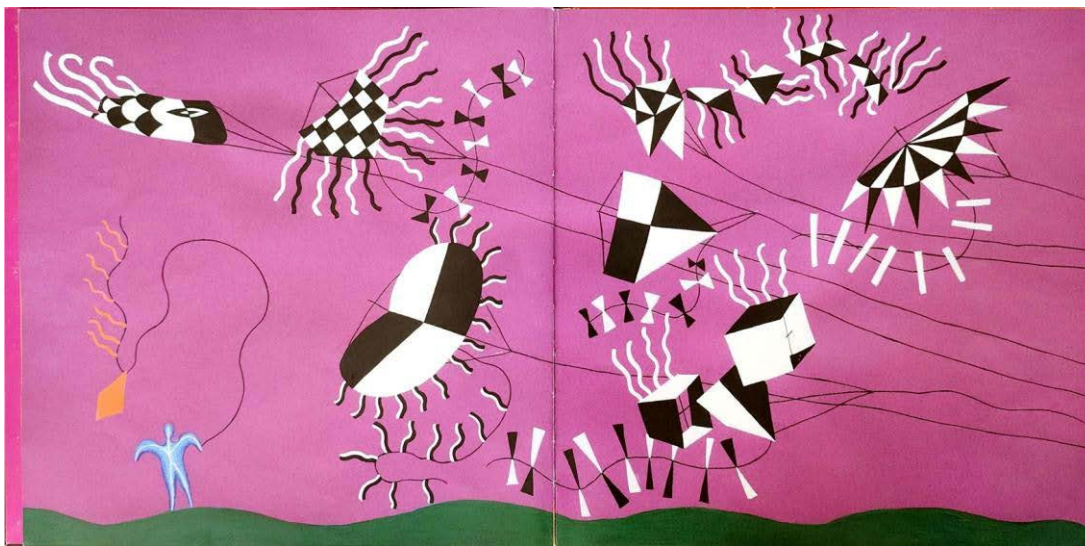


sim, brincar de empinar pipas é um gesto de apropriação do espaço urbano, especialmente do céu, que se torna um território simbólico da infância periférica, um dos poucos espaços onde a liberdade parece disponível.

Para compreender a dinâmica socioespacial da obra, o pensamento de Milton Santos é fundamental, pois o geógrafo argumenta que o espaço urbano não é um palco neutro, mas um campo de forças que tanto manifesta quanto produz desigualdades (Santos, 2002; 2008). Territórios marginalizados resultam de processos de valorização desigual, mas são precisamente nessas zonas que se consolidam novas formas de solidariedade e de ressignificação do cotidiano, de tal forma que o ambiente periférico, longe de ser apenas expressão de carência, revela-se, portanto, território fértil para resistência, reinvenção e construção de outros sentidos para o espaço vivido.

Essa disputa territorial, teorizada por Santos, materializa-se na narrativa quando a criança, ao se deparar com outras pipas já suspensas, encontra um forte contraste. As pipas alheias são lineares, sofisticadas, em formatos geométricos, até tridimensionais, mas rígidas em sua cor padrão: quadrado xadrez preto e branco, evidenciando uma desigualdade de condições que leva a criança a perceber a suposta inferioridade de sua criação e a se afastar, frustrada. Então, o brinquedo, que deveria ser instrumento de lazer, torna-se emblema de exclusão, momento em que o cenário desértico e amarelo acentua sua solidão, sugerindo que até o direito de brincar é afetado pela estrutura socioeconômica.

Imagem 2: As pipas sofisticadas



Fonte: (Mello, 2017, p. 8, 9)

A presença marcante de pipas temáticas e industrializadas ressalta o peso da mercantilização na infância, substituindo a produção artesanal que expressa identidade e criatividade local. Na obra, quando a criança se depara com um céu dominado por pipas padronizadas, ela se recolhe, vivenciando a desvalorização do seu gesto criativo, como analisam Marcelo Lopes de Souza (2006) e Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006), a mercadoria redefine a lógica do território, limitando o espaço para a singularidade e tornando o brincar subordinado ao consumo.



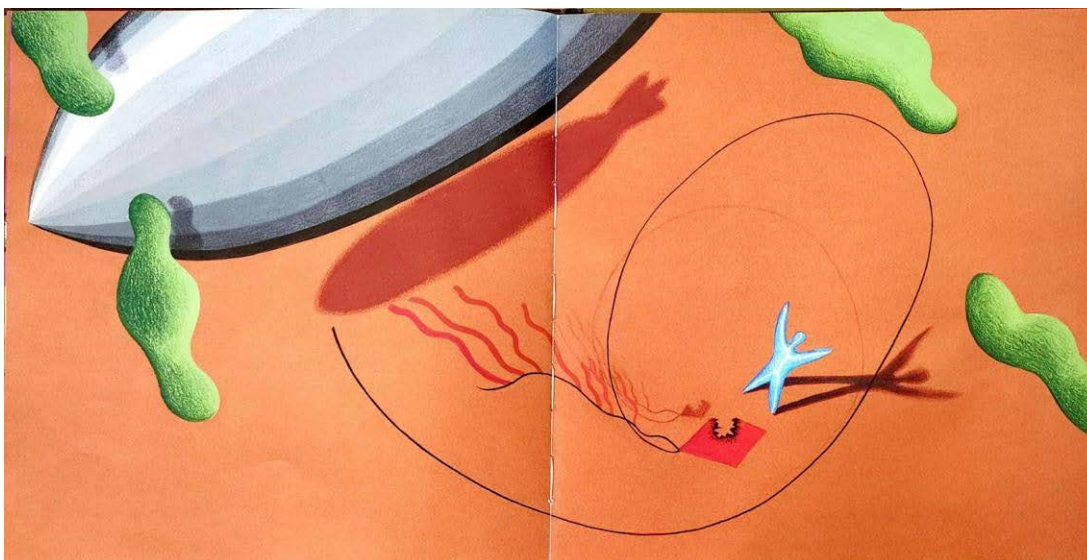
Ao analisar a trajetória da pipa, percebe-se como o espaço urbano, construído pela interação constante entre objetos, ações e relações sociais, se transforma simultaneamente em cenário de sonho e campo de disputa, o cotidiano da criança no território periférico é atravessado por forças que moldam sua experiência de liberdade. A obra literária demonstra, assim, que a liberdade do brincar não é universal, mas profundamente condicionada pelo contexto socioeconômico e cultural em que a infância se desenvolve, onde pertencimento e exclusão são recriados a cada nova configuração material e simbólica.

Ressaltamos ainda o quanto essa brincadeira está atrelada ao gênero, sendo considerada “brincadeira de meninos”, o que fica explícito na sinopse do livro. Embora a identidade de gênero não seja delimitada na narrativa visual, a reflexão é pertinente, pois se o protagonista é excluído por sua pipa artesanal, uma exclusão agregada ocorreria se se tratasse de uma menina, adicionando outra camada de segregação à análise.

O ZEPELIM: VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E REPRESSÃO INSTITUCIONAL

O ponto de virada da narrativa ocorre com a abrupta entrada de um zepelim, uma figura imensa, escura e metálica, cuja presença opressora desloca o enfoque do lazer para a dimensão do poder. Sua chegada, seguida por soldados em verde militar que se assemelham a brinquedos (base no lugar dos pés), que não deixa o leitor se esquecer o foco da narrativa: o brincar. Embora a pose dos soldados (braços cruzados) gere um contraste com a ameaça de armas em riste, a cena instaura uma nova ordem, hierárquica e violenta, marcando uma mudança brusca de tom. A ação culmina quando a pipa da criança é alvejada e cai, ferida, devagar, a criança então a acolhe em seus braços, como se ela própria tivesse sido atingida.

Imagem 3: Abatida



Fonte: (Mello, 2017, p. 22, 23)



Para decifrar a profundidade desse ato, é fundamental recorrer ao conceito de violência simbólica de Pierre Bourdieu (1998), haja vista que o sociólogo a define como uma violência que se exerce por vias não físicas, como a comunicação e a linguagem, desqualificando a identidade e as práticas de grupos subalternos. Ela opera, assim, de forma suave e muitas vezes invisível, impondo novos padrões e silenciando experiências que não se alinham à ordem dominante. O ataque do zepelín, portanto, não é apenas um dano físico, mas a manifestação dessa violência.

À luz da teoria de Bourdieu, a destruição da pipa torna-se uma poderosa alegoria: o brinquedo simples, expressão da criatividade popular, transforma-se em ameaça a um poder que não tolera a diferença, o protagonismo, a criatividade, assim, o contraste entre a leveza e espontaneidade da pipa e o peso, a disciplina e a força destrutiva do zepelín, ilustra como o autoritarismo invade e desestabiliza o espaço lúdico. Este ato de repressão não é apenas uma disputa entre brinquedos (como as regras de um jogo), mas a negação do direito de sonhar e de pertencer, reafirmando a desigualdade social no próprio campo do brincar.

Imagem 4: O dono do brinquedo



Fonte: (Mello, 2017, p. 26, 27)

Entretanto a reação da criança diante dessa cena, de não apenas acolher, mas confrontar o “dono” do zepelín, ressignifica a violência sofrida, transformando a dor em resistência. Essa cena, metáfora visual, somada à opulência do zepelín e à indiferença de seu condutor, expõe essa estrutura social verticalizada, culminando em uma crítica ao sistema capitalista, que privilegia a concentração de poder enquanto marginaliza os sujeitos periféricos, demonstrando como a liberdade, mesmo na infância, é condicionada pelo lugar social de cada um.

ANÁLISE CROMÁTICA, O ESPARADRAPO E A RESISTÊNCIA

Roger Mello utiliza a paleta de forma expressiva para sublinhar as tensões sociais, as cores desempenham um papel essencial na construção do sentido da narrativa, funcionando como uma linguagem própria: o protagonista em azul-claro evoca o céu, o sonho e a leveza, enquanto sua pipa



laranja vibrante simboliza a vitalidade e a criatividade do fazer manual. Este calor cromático contrasta fortemente com o preto e branco das pipas sofisticadas, que indicam rigidez e padronização (como uma “prisão” = xadrez), o cinza metálico do zepelim e o verde-musgo dos soldados, associados ao militarismo e à opressão. A progressão cromática do cenário acompanha a jornada emocional da criança: os tons amarelos de um sol escaldante acentuam o desespero e o isolamento, enquanto os roxos e marrons marcam a frustração e o confronto, construindo um simbolismo visual coerente que transforma a leitura em uma experiência profundamente interpretativa.

Por meio do contraste cromático entre o azul do personagem e o laranja da pipa, e de um enquadramento panorâmico neste fundo amarelo que ilumina o momento (Pedrosa, 2010, p. 121), Roger Mello demonstra que a criança e o brinquedo partilham a mesma estrutura básica: uma estrutura interna em forma de cruz. Traços brancos no corpo da criança revela-se idênticos às varetas da pipa, assim, a análise visual da obra revela que a pipa funciona como uma extensão do corpo e da identidade da criança. Essa relação intrínseca estabelece ambos como protagonistas da história, um na terra e outro no céu, o que é demonstrado pelas reações idênticas de ambos: a pipa reage aos sentimentos da criança, se alegra, se frustra, sente curiosidade. É notável como Mello transmite essas emoções apenas com traços e cores, sem qualquer expressão facial, demonstrando a maestria de seu estilo.

Imagem 5: O(s) protagonista(s)

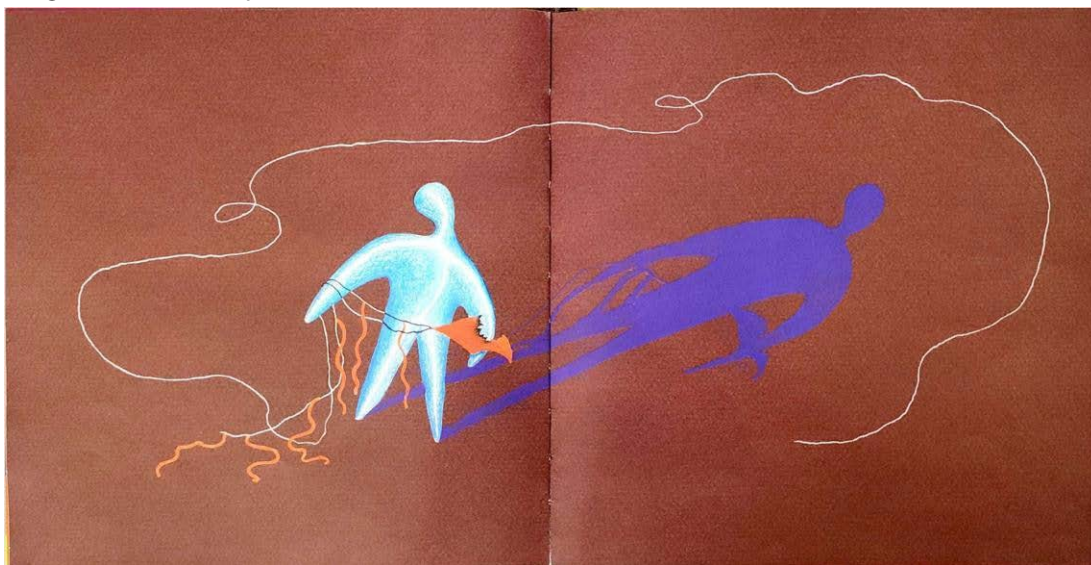


Fonte: (Mello, 2017, p. 4, 5)

A composição visual reforça a ideia de que a pipa é uma extensão da identidade da criança quando a pipa é abatida e a criança a segura, pois a sombra de ambos se funde no chão, sinalizando que a ferida é compartilhada. Nessa mesma imagem, a pipa assume uma forma dual: assemelha-se a asas em um braço e a uma espada em outro, representando a tensão entre o desejo de voar e a necessidade de combater para existir. A criança se vê em um momento de reflexão: deveria agir também com violência ou ainda seria possível sonhar?



Imagem 6: A sombra que unifica



Fonte: (Mello, 2017, p. 24, 25)

A resposta surge em um ato de resistência que substitui a violência pelo confronto ao se dirigir ao seu “algoz”, figura maior e imponente, e, em vez de reagir com agressividade, apresentar humildemente sua pipa destruída. A indiferença e a postura fechada do outro personagem reforçam a assimetria de poder, entretanto, este gesto é o prelúdio da cura, que se materializa no remendo da pipa com um esparadrapo, uma marca na “pele” que simboliza tanto a ferida quanto a capacidade de superá-la.

Imagem 7: Enfim, cores em voo



Fonte: (Mello, 2017, p. 30-31)

O desfecho da obra é um símbolo de resiliência e solidariedade, pois a pipa remendada sobe aos céus, agora acompanhada por um voo coletivo de muitas outras crianças (de várias cores) com suas



pipas simples e coloridas. O protagonista balançando-se nas linhas, seja por alegria ou por estar reaprendendo a voar, haja vista o curativo em sua representação aérea (pipa), em um ato final que transforma o brinquedo reconstruído em um emblema de insistência da vida e da imaginação após a violência. Ao articular lirismo e crítica social, a obra afirma que o direito ao brincar é um território de resistência, e a cena inspira uma reflexão sobre as muitas formas de reconstrução possíveis na infância vulnerável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *A Pipa* (2017), Roger Mello constrói uma narrativa visual que é, ao mesmo tempo, poética e crítica ao entrelaçar a ternura do olhar infantil com uma denúncia contundente do sistema capitalista e da repressão institucional. A pipa não é apenas um brinquedo, mas a própria identidade da criança protagonista e o sonho da infância periférica, enquanto sua destruição é a violência sistêmica, e seu reparo, um ato de resistência que restaura a esperança através da coletividade.

Por meio de uma composição simbólica de imagens e cores, o livro expõe as desigualdades que limitam o direito de brincar e transforma a leitura em um exercício de formação crítica, convidando leitores, crianças e adultos, a uma escuta sensível, além de reafirmar o potencial da arte como ferramenta para dar visibilidade a realidades sociais ignoradas e como espaço de resistência. É, portanto, um gesto artístico e ético que emociona, denuncia e convoca à reflexão, consolidando o lugar da literatura infantojuvenil como um espaço sensível e de engajamento político.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço (re)produzido**. São Paulo: Contexto, 2007.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das Cores em Comunicação** (Portuguese Edition). 6. ed. São Paulo: Editora Blucher. Edição do Kindle, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias & histórias**.

1. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

MELLO, Roger. **A pipa**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte** (Portuguese Edition). Revisão técnica: Noni Ostrower. – 1a ed. – Campinas, SP: SciELO - Editora da Unicamp. Edição do Kindle, 2013.

PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**. Rio de Janeiro: Senac editoras, 2010.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil e ilustrado: a arte da narrativa visual**. São Paulo: Rosari, 2013.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 2002.

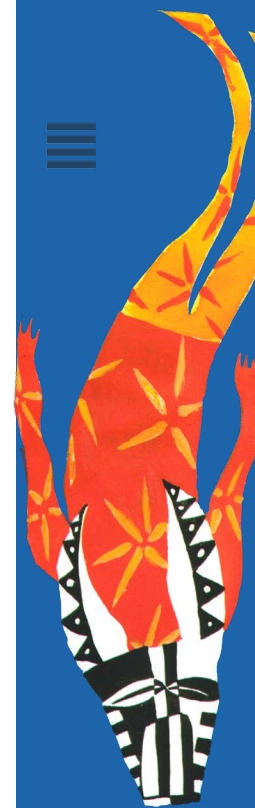
SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





PLURILINGUISMO E A INTERPRETAÇÃO DAS VISÕES PRÉ-COGNITIVAS NO CONTO *THE MINORITY REPORT* E SUA ADAPTAÇÃO FÍLMICA: UMA ANÁLISE COMPARADA

Tarcísio de Souza Peres

USP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O corpus deste estudo reúne o conto *The Minority Report* (TMR), de Philip K. Dick, publicado originalmente em 1956, e a sua adaptação cinematográfica *Minority Report* (2002), dirigida por Steven Spielberg. Em ambas as narrativas, o eixo do enredo é a previsão de delitos por indivíduos pré-cognitivos (pré-cogs) e a interpretação dessas previsões para a intervenção policial anterior ao fato (um sistema batizado de Precrime). A partir da teoria literária e dos estudos da tradução, esse eixo pode ser descrito como um problema de mediação: as visões são produzidas em um regime de significação que não coincide com o regime de significação operacional do sistema Precrime e, por isso, precisam ser convertidas em informação acionável por intérpretes humanos e por dispositivos de registro.

O tema da pesquisa é a articulação entre o plurilinguismo literário e a interpretação das visões pré-cognitivas. Neste trabalho, entende-se esse conceito em sentido ampliado, como a presença e a interação de múltiplos códigos e discursos na constituição do sentido. O artigo delimita o plurilinguismo literário como a incorporação de múltiplas línguas ou variedades linguísticas, de modo explícito ou implícito, e relaciona esse fenômeno, no plano discursivo, à coexistência de vozes e perspectivas que tensionam leituras monológicas.

No caso em exame, as visões podem ser tratadas como um código interno ao universo diegético, cuja decifração condiciona decisões institucionais e a própria construção narrativa do “futuro” apresentado ao leitor e ao espectador.

O problema de pesquisa é formulado nos seguintes termos: de que modo a multiplicidade de códigos e discursos mobilizada nas obras organiza a interpretação das visões dos pré-cogs e quais são os efeitos dessa interpretação para a distribuição de autoridade discursiva e para o tratamento de versões concorrentes do futuro. Essa formulação decorre do fato de que a interpretação não se limita a recuperar um conteúdo supostamente dado; ela seleciona, hierarquiza e estabiliza sentidos, com impacto direto na legitimidade de versões minoritárias e na administração de divergências. A relevância do tema, nesse enquadramento, reside em articular dois campos que se cruzam no corpus: (a) a discussão sobre plurilinguismo, polifonia e heterodiscurso como modos de organização textual e discursiva; e (b) a discussão, em tradução, sobre mediação, agência interpretativa e efeitos ideológicos da conversão entre sistemas de signos.

O quadro teórico apoia-se, em primeiro lugar, na noção de transficção, tal como definida por Kaindl e Spitzl (2014), para descrever obras que tematizam a tradução e a figura do tradutor, inclusive por meio de traduções fictícias e de línguas imaginárias. Em segundo lugar, mobiliza-se a discussão de



Delabastita e Grutman (2005) sobre a ficcionalização da tradução e do plurilinguismo, útil para tratar situações em que a tradução e a pluralidade de códigos são encenadas dentro da ficção como parte do funcionamento narrativo. Nesse ponto, o artigo explicita que a tradução em jogo não é interlingual, mas intersemiótica, isto é, uma conversão entre sistemas semióticos distintos: das imagens mentais dos pré-cogs para formas verbais e visuais compreensíveis aos agentes do sistema. No plano da teoria do discurso, o diálogo com Bakhtin (2015) fundamenta a leitura da multiplicidade de vozes e da tensão entre monologismo e dialogismo, em linha com a própria delimitação do plurilinguismo apresentada no texto.

O método adotado é uma análise qualitativa, interpretativa e comparativa do conto e do filme. O procedimento consiste em descrever, em cada obra, (a) os modos de apresentação e registro das visões; (b) os agentes e dispositivos responsáveis pela interpretação; (c) os critérios narrativos pelos quais uma versão se estabiliza como válida; e

(d) os efeitos dessa estabilização para a autoridade do sistema e para a circulação de versões divergentes. Esse recorte corresponde ao objetivo do artigo que consiste examinar como e com que efeitos o plurilinguismo, entendido como multiplicidade de línguas ou códigos, se manifesta na interpretação das visões, considerando que as duas obras partem de uma premissa comum e diferem na forma de tratar a mediação interpretativa.

Essas considerações iniciais delimitam, portanto, um objeto em que a interpretação das visões funciona como operação central de produção de sentido e de gestão de versões concorrentes do futuro, permitindo analisar, com base no quadro teórico indicado, a relação entre pluralidade de códigos, mediação tradutória e efeitos discursivos no conto e no filme.

O CONTO *TMR* E A PLURALIDADE DE VOZES NA NARRATIVA DE PHILIP K. DICK

No conto de Philip K. Dick (Dick, 2006), o leitor é apresentado a uma sociedade futura na qual três pré-cognitivos com capacidades de prever crimes fornecem relatórios antecipando delitos graves. A agência Precrime, dirigida pelo protagonista John Anderton, recolhe e interpreta esses relatórios para prender os futuros criminosos antes que ajam. De saída, observa-se que a própria estrutura do sistema Precrime é construída em torno de textos - os relatórios de previsão de crime - e de sua leitura, ou seja, de uma hermenêutica institucionalizada das mensagens pré-cognitivas.

Em outras palavras, o enredo se desenvolve a partir de um conflito de interpretação: Anderton precisa decifrar o significado das visões dos pré-cogs e aplicá-las ao mundo real, transformando premonições em atos jurídicos concretos. Esse cenário permite o conto uma análise sob as lentes do plurilinguismo literário e dos estudos de tradução, visto que a linguagem utilizada pelos pré-cogs (suas visões e relatórios) difere da linguagem comum, criando a necessidade de tradução e mediação. No mundo do conto, os pré-cogs, embora humanos, estão em um estado de consciência alterado e fornecem previsões que o sistema transforma em dados textuais.

Vale notar que, apesar de todos os pré-cogs estarem imersos na mesma linguagem (eles são humanos e presumivelmente pensam em termos linguísticos semelhantes), as suas previsões frequentemente não coincidem plenamente. Dick introduz assim a ideia de que podem existir múltiplas versões escritas do futuro - concretamente, um relatório majoritário e um relatório minoritário (o



minority report que dá título ao conto) quando um dos pré-cogs diverge dos outros. Temos, portanto, uma situação comparável a uma polifonia bakhtiniana, com vozes distintas oferecendo perspectivas distintas sobre um mesmo fato futuro. A *Precrime*, no entanto, ignora o relatório minoritário, confiando no relatório majoritário como único autoritativo. *Precrime* no relatório majoritário - a crença de que há uma única narrativa válida do futuro (aquela ratificada por dois dos três pré-cogs). Entretanto, a trama do conto problematiza essa visão monolítica ao colocar Anderton em contato com o conteúdo divergente do relatório minoritário. Ao descobrir que um dos pré-cogs previu um desenlace diferente (no caso, a não ocorrência do crime que ele próprio supostamente cometeria), Anderton é forçado a confrontar a existência de múltiplas linguagens do futuro. Surge, assim, o dialogismo: há mais de uma fala sobre os eventos vindouros, e a compreensão plena da situação exige considerar esse jogo dialógico entre relatórios conflitantes. Em termos de tradução, o relatório minoritário funciona como uma alternativa tradutória - uma versão diferente do mesmo texto (o futuro) - que desafia a tradução dominante aceita pelo sistema. É como se o futuro fosse um texto plurilíngue, aberto a múltiplas interpretações e traduções. Esse quadro lembra o que Roman Jakobson chamaria de tradução intralingual ou reformulação: o relatório minoritário é uma reformulação interna do futuro em outra versão verbal.

A presença concomitante de versões majoritária e minoritária da profecia insere um elemento de heteroglossia (no sentido bakhtiniano de coexistência de múltiplas vozes/discursos) no conto. Essa heteroglossia futurística tem implicações éticas e políticas claras: ela questiona a infalibilidade do sistema e introduz ambiguidade na qual se pretendia certeza absoluta. Podemos fazer um paralelo com a ideia de Deleuze e Guattari (2014) sobre literatura menor. Segundo esses autores, uma literatura menor é aquela em que uma voz minoritária dentro de uma língua majoritária subverte e desterritorializa a linguagem dominante. No conto de Dick, o relatório minoritário cumpre o papel de “voz subalterna” que desafia a narrativa oficial sustentada pelos outros dois pré-cogs e pela burocracia estatal. A *Precrime*, enquanto regime monolíngue do futuro, procura suprimir essa voz dissidente para preservar a hegemonia de uma única interpretação do porvir. Esse fenômeno pode ser associado ao conceito derridiano (2016) de monolinguismo epistemológico, ou seja, a crença de que há apenas uma língua legítima, apagando todas as outras.

Anderton, ao tomar consciência dessa pluralidade, passa por um dilema tradutório e moral: qual texto do futuro traduzir em realidade? A decisão que ele toma - que culmina em efetivar a profecia majoritária (ele acaba causando a morte do General Kaplan, conforme previsto pelo relatório da maioria, para preservar a credibilidade do *Precrime*) - é carregada de ironia. Para manter a coerência do sistema (ou seja, para validar a língua dominante da *Precrime*), ele sacrifica a voz minoritária e age de modo a tornar verdadeiro o futuro predito pela maioria. Numa leitura tradutológica, Anderton escolhe, conscientemente, uma estratégia de domesticação: ele domestica a pluralidade do futuro, impondo uma versão oficial e apagando a estranheza e a diferença do relatório minoritário. A domesticação, como define Lawrence Venuti (1992), é um tipo de tradução que adapta o texto estrangeiro aos valores do público-alvo, apagando elementos dissonantes. Aqui, o futuro é traduzido em uma narrativa única aceitável ao status quo, e a versão alternativa é eliminada.



O conto TMR configura um interessante caso de plurilinguismo interno: há várias línguas do futuro competindo - ou seja, várias versões narrativas do porvir - e a tensão central reside em como interpretá-las e qual delas seguir. Esse contexto pode ser avaliado sob as lentes do fenômeno da ficcionalização da tradução, uma vez que a trama dramatiza o ato tradutório (interpretação de mensagens opacas) como parte do enredo. Também exemplifica a problemática das vozes minoritárias numa estrutura de poder. À guisa de Homi Bhabha (1998), pode-se falar em uma “tradução cultural” do futuro: a maneira como Precrime traduz as visões dos pré-cogs em decisões políticas e jurídicas cria uma narrativa oficial que domina e silencia outras possibilidades. No final do conto, em vez de abraçar a coexistência de múltiplas vozes, a narrativa se encaminha para uma restauração da ordem monológica: Anderton confirma o relatório majoritário e aceita o exílio, reafirmando o sistema. Assim, a pluralidade é contida, e o conto termina com a sensação de que o monolinguismo do futuro foi reafirmado, ainda que às custas de suprimir uma verdade alternativa.

A TRADUÇÃO DAS VISÕES NO FILME *MINORITY REPORT* (2002) E O DIÁLOGO ENTRE CÓDIGOS

Na adaptação cinematográfica dirigida por Steven Spielberg, o cerne do enredo permanece: três *pré-cogs* antecipam crimes, e John Anderton (interpretado pelo ator Tom Cruise), agora um detetive da Precrime, deve interpretar essas premonições para impedir assassinatos. Contudo, a transposição para o cinema - uma mídia visual e audiovisual - intensifica a noção de que estamos lidando com diferentes linguagens que precisam ser traduzidas. Se no conto os relatórios eram essencialmente textos escritos (saindo de máquinas impressoras), no filme as visões dos *pré-cogs* são apresentadas sob a forma de imagens holográficas e vídeos fragmentados. Anderton, então, atua literalmente como intérprete de imagens, utilizando um dispositivo que lhe permite editar as visões: ele manipula as sequências com movimentos gestuais, como se estivesse montando um filme. A interpretação das visões torna-se um ato performativo de tradução intersemiótica - a conversão de signos visuais (as visões) em ações concretas.

No filme, John Anderton é, em essência, um intérprete de uma língua visual. As visões dos *pré-cogs* constituem uma língua virtual ou idioma fictício no contexto ficcional - nenhum outro personagem fora da Precrime é capaz de compreendê-las diretamente. Essa língua das visões é composta por flashes desordenados de futuros possíveis, exigindo uma organização e interpretação. Lawrie Barnes e Chantelle Van Heerden (2006) discutem em seu estudo sobre línguas virtuais na literatura de ficção científica como autores frequentemente criam idiomas simulados ou codificados para certos grupos em seus mundos ficcionais. No cinema, Spielberg realiza algo análogo através da *mise-en-scène*: as premonições são uma linguagem audiovisual codificada. Assim, quando Anderton lê as imagens, ele funciona como aquilo que Kaindl e Spitzl (2014) definiriam como um personagem tradutor ficcional - alguém cuja função narrativa é mediar significados entre códigos distintos. O filme, ao tornar o processo visual e manual, enfatiza a materialidade da tradução: não se trata apenas de receber um texto pronto, mas de construir sentido a partir de fragmentos.

Um aspecto crucial que diferencia o filme do conto é que Spielberg confere voz literal a um dos *pré-cogs*, algo ausente na narrativa dickiana. Agatha, a *pré-cog* feminina e - na adaptação filmica - a



mais poderosa dos três, eventualmente é retirada de sua interface aquática e passa a interagir diretamente com Anderton. Nesse momento, ocorre uma mudança simbólica: a fonte das mensagens deixa de comunicar-se apenas em sua linguagem cifrada (imagens) e começa a falar diretamente em inglês, dialogando com o protagonista. Em termos tradutórios, é como se o autor estrangeiro (a língua das visões) finalmente emergisse e conversasse com o tradutor, questionando a versão dominante. A sala dos *pré-cogs*, chamada de “templo” no filme, era um lugar onde a voz dos *pré-cogs* era sacralizada mas silenciada - eles eram venerados como oráculos, porém privados de agência. Ao retirar Agatha, Anderton a reintegra como sujeito, dando-lhe voz. Essa escolha narrativa intensifica o aspecto plurilíngue do filme, pois transforma as visões em um diálogo real entre sujeitos.

Enquanto Agatha está conectada à máquina, tudo o que sai dela é imediatamente traduzido em imagens para uso da Precrime. Mas quando ela está livre e falando, ela pode escolher o que dizer ou omitir. Em uma cena tocante, por exemplo, Agatha faz Anderton parar em um *shopping* e pronuncia frases aparentemente desconexas (“espere... agora!”) para sincronizar seus movimentos e evitar captura - ela está usando sua precognição de forma espontânea, não mediada pelo aparato, e assim orientando John. Tal situação é simbólica: a voz minoritária, antes submersa no sistema, agora guia o protagonista diretamente. A cena do *shopping* também ilustra a tensão entre o determinismo do Precrime e a possibilidade de escolha e improvisação, reforçando a ideia de que a tradução das visões não é linear nem absoluta. A análise interpreta esse gesto como um ato de insubordinação linguística: Agatha se recusa a ser apenas uma fonte passiva de previsões e passa a intervir no sentido produzido. Além disso, Agatha direciona Anderton a entender uma verdade oculta - a morte de Anne Lively e o envolvimento de Burgess. Ao fornecer informações que o sistema não havia traduzido corretamente, ela expõe a falibilidade da tradução oficial.

Comparado ao conto, o filme enfatiza muito mais a necessidade de diálogo e de reconhecimento da alteridade. Enquanto no final do conto o protagonista opta por manter a ordem anulando a diferença, no filme Anderton, ao ouvir Agatha e acreditar nela, opta por confrontar a instituição. O resultado é a libertação dos *pré-cogs* e o encerramento do programa Precrime - uma clara valorização da voz antes subjugada. Sob a ótica do plurilinguismo, podemos entender esse desfecho como uma celebração do diálogo entre as línguas conflitantes (a língua das visões e a língua do Estado) e uma rejeição ao silenciamento da voz minoritária. Mikhail Bakhtin chamaria isso de vitória do dialogismo sobre o monologismo: em vez de uma única narrativa oficial, o filme abraça a multiplicidade de perspectivas.

Sob a perspectiva dos estudos de tradução, o filme também ilustra a tensão entre duas estratégias tradutórias presentes em Venuti (1992): domesticação vs. estrangeirização. No começo, a Precrime praticava uma total domesticação: as visões estranhas dos *pré-cogs* eram imediatamente convertidas em narrativas policiais familiares, adequando-as ao idioma do status quo (por exemplo, gerando as balas de madeira com nomes das vítimas e perpetradores - uma tradução literal das visões em elementos concretos e utilitários). Esse processo minimizava a estranheza das visões, fazendo-as parecer dados objetivos e infalíveis. Contudo, conforme a trama avança, Anderton e os espectadores são confrontados com a estranheza irreduzível de algumas visões, repetições e ambiguidades, exigindo uma postura mais estrangeirizante. A aparição repetida de Anne Lively, por exemplo, é um



elemento estrangeiro que insiste e não pode ser facilmente integrado ao discurso oficial. Além disso, o filme mostra como a *Precrime* distorce (ou omite) certas mensagens - como no caso do assassinato de Anne Lively - para manter a narrativa dominante. Quando Anderton descobre essas falhas, ele precisa retraduzir as visões, incorporando elementos antes ignorados. A estrangeirização, então, seria a atitude de aceitar a alteridade das visões, reconhecendo que elas contêm mais do que o sistema tenta domesticar. O final, com os *pré-cogs* vivendo livres e anônimos, sugere que certas línguas não devem ser capturadas e domesticadas pelo poder, mas podem existir autonomamente.

COMPARAÇÃO E DISCUSSÃO

O conto de Dick e o filme de Spielberg oferecem estudos de caso contrastantes de como um mesmo conceito narrativo - prever e interpretar o futuro - pode ser moldado por enfoques distintos em termos de plurilinguismo. No conto, prevalece ao final uma restauração do monolinguismo narrativo: a multiplicidade de visões é reconhecida apenas para ser neutralizada, e a história se fecha reafirmando a autoridade de uma única versão dos eventos (a que foi traduzida em realidade). No filme, ao contrário, o plurilinguismo (metafórico) é catalisador de transformação: a coexistência e o choque entre a visão majoritária e a minoritária resultam na dissolução do sistema opressivo e na libertação da voz subalternizada.

Mikhail Bakhtin via a polifonia (múltiplas vozes independentes) como uma forma artística altamente evoluída, exemplificada nos romances de Dostoiévski (Bakhtin, 1981), em oposição à narrativa monológica que impõe uma só consciência dominante. TMR mantém certa polifonia latente durante a trama - há vozes discrepantes (os relatórios) e um conflito interpretativo - mas no desfecho ela opta por um movimento monológico, pois Anderton age para confirmar a voz hegemônica, silenciando as demais. Já *Minority Report* tende a uma conclusão mais polifônica ou dialógica: ao dar voz a Agatha e incorporar sua perspectiva, o filme permite que a narrativa final seja resultado da interação entre vozes divergentes.

A metáfora tradutória também se desdobra de formas distintas. No conto, a tradução (interpretação das previsões) é tratada como um processo técnico-burocrático, relativamente invisível - até Anderton descobri-la falha. Predomina a noção de tradução como transferência transparente de informação (ilusoriamente neutra) do pré-cog para o relatório, e daí para a ação policial. É apenas quando o erro (ou divergência) acontece que se nota a opacidade do processo. Isso remete à invisibilidade do tradutor criticada por Lawrence Venuti: a sociedade do conto toma como garantido que as previsões são perfeitamente traduzidas em verdades, ignorando a subjetividade e a possibilidade de múltiplas interpretações. No filme, por sua vez, o tradutor (Anderton) é tornada visível e central. O processo de interpretar as visões é dramatizado como edição de imagens, um trabalho ativo e humano. Essa visibilidade reforça a ideia de que qualquer tradução envolve escolhas, cortes, reorganizações - e, portanto, poder.

Também é produtivo analisar as obras com os conceitos de tradução cultural. Bhabha nos lembra que as identidades e significados na era pós-colonial nascem no entre-lugar das traduções culturais, na quais nenhuma cultura é fixa e pura, mas todas são fruto de hibridez e negociação. No conto, não há espaço para um verdadeiro entre-lugar: o híbrido (a coexistência de dois futuros possíveis) é rapi-



damente suprimido em favor da pureza de um só discurso. A cultura de Precrime permanece intacta e impermeável - não há uma reconfiguração social, apenas a reafirmação do status quo. Já no filme, o confronto entre a cultura dos pré-cogs (sua alteridade) e a cultura da justiça convencional gera um terceiro termo: a sociedade do futuro decide abolir Precrime, ou seja, cria-se uma nova configuração social em que os crimes voltam a ocorrer, mas a liberdade individual é retomada. Isso se aproxima da ideia de tradução cultural como espaço de negociação e transformação.

Outro ponto de comparação é como as duas obras lidam com o tema da responsabilidade do tradutor/intérprete. No conto, Anderton - quando ainda ignorava o relatório minoritário - representava o tradutor ingênuo que acreditava piamente na equivalência entre a visão e a realidade futura. Ao descobrir o erro, ele então se vê responsável por uma escolha moral: qual versão tornar realidade? Sua decisão, como argumentamos, foi tornar verdadeira a previsão original e salvar o Precrime. Assim, ele assumiu a responsabilidade de confirmar a tradução dominante, mesmo sabendo que havia outra possível. No filme, Anderton também começa confiando cegamente no sistema, mas ao se tornar ele próprio o acusado, ele passa a questionar o processo tradutório. Sua fuga com Agatha é uma espécie de experimento de retradução: ele tenta retraduzir seu destino com ajuda da fonte original (Agatha) e opta por expor a verdade do relatório minoritário, mesmo que isso destrua a instituição. Em outras palavras, no filme o tradutor torna-se eticamente responsável não por manter a equivalência com o discurso de poder, mas por ser fiel à alteridade e à verdade marginalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que *The Minority Report* de Philip K. Dick e *Minority Report* de Spielberg, apesar de partirem do mesmo núcleo narrativo de ficção científica, desenvolvem temas subjacentes de formas divergentes ao serem lidos sob a ótica do plurilinguismo e da tradução. Ambas as obras colocam em cena um choque de idiomas - de um lado, a língua ou código peculiar das visões pré-cognitivas; de outro, a linguagem ordinária das personagens e instituições - e dramatizam o esforço de mediação entre eles. Essa estrutura dual funciona como metáfora poderosa para o processo tradutório: interpretar o outro (o estrangeiro, o futuro) nunca é neutro, e toda tradução envolve escolhas éticas.

No conto de 1956, o plurilinguismo literário manifesta-se como polifonia sufocada: há múltiplas vozes, mas o desenlace privilegia a manutenção de uma voz única, ilustrando os perigos de um monolingüismo interpretativo que apaga divergências em nome da ordem. Já no filme de 2002, o plurilingüismo assume a forma de diálogo transformador: a interação entre as diversas línguas (visões, falas, símbolos) conduz ao colapso criativo de uma estrutura opressiva e à emergência de uma nova compreensão, ainda que isso signifique abdicar da certeza absoluta. A comparação evidencia, portanto, como a adaptação cinematográfica reinterpreta o material original de Dick, transformando uma narrativa sobre a manutenção do controle em uma narrativa sobre a necessidade de ouvir a voz minoritária e aceitar a pluralidade como forma de justiça.



REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARNES, Lawrie; VAN HEERDEN, Chantelle. Virtual Languages in Science Fiction and Fantasy Literature. **Language Matters: Studies in the Languages of Africa**, v. 37, n. 1, p. 102-117, 2006.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

DELABASTITA, Dirk; GRUTMAN, Rainier. Fictional representations of multilingualism and translation. **Linguística Antverpiensia**, New Series - Themes in Translation Studies, v. 4, p. 11-34, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 [1975].

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. Tradução de Fernanda Bernardo. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2016.

DICK, Philip K. **The minority report**. In: DICK, Philip K. The minority report and other classic stories. New York: Citadel Press, 2002. p. 71-106.

KAINDL, Klaus; SPITZL, Karlheinz. **Transfiction - Research into the Realities of Translation Fiction**. Amsterdam; New York: John Benjamins, 2014.

Minority Report. Direção: Steven Spielberg. [S.l.]: DreamWorks Pictures; Twentieth Century Fox, 2002. Filme (140 min), son., color.

VENUTI, Lawrence (org). **Rethinking Translation: Discourse, Subjectivity, Ideology**. New York: Routledge, 1992.

Este texto integra o Projeto de Pesquisa **O conto The Minority Report e sua adaptação para o cinema: análise dos aspectos de Inteligência Artificial e de Pós-Humanismo**, apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos do Doutorado do autor, sob orientação da Professora Dra. Sandra Trabucco Valenzuela.



UMA CHAPEUZINHO VERMELHO: O NÃO QUE VIROU SIM

Gláucia Luciana Drumond Bispo

SME/RJ

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho investiga a potência das múltiplas linguagens nos movimentos de leitura de obras literárias, tomando como base uma experiência pedagógica com uma turma de alfabetização (1º ano) de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. O estudo parte do seguinte problema: como a integração entre a literatura e o faz de conta pode mediar conflitos interpessoais e favorecer o processo de simbolização em crianças recém ingressas no Ensino Fundamental?

A justificativa desta pesquisa reside na observação de interações agressivas no cotidiano da turma, que demandavam estratégias de manejo para além das rodas de conversa convencionais. A relevância do tema destaca-se ao demonstrar que a literatura, quando transbordada para outras linguagens, torna-se uma ferramenta de subjetivação e autonomia, essencial no processo de alfabetização inicial.

No plano teórico, a análise ancora-se na *Perspectiva Histórico-Cultural*, dialogando com os conceitos de mediação e funções psicológicas superiores de Vigotski (2005), além da teoria do brincar e do espaço potencial de Winnicott (1975). Para discutir a relação entre sujeito e linguagem, recorre-se a Smolka (2012) e Andrade (2015), que fundamentam a interlocução e o vínculo com o objeto livro como potências para a interação com a língua escrita.

O método de análise adotado é o relato de experiência de cunho qualitativo, com viés reflexivo. A partir do registro de práticas, analiso como a leitura das obras *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray (2012) e *Este é o lobo*, de Alexandre Rampazo (2020) permitiu que a agressividade, antes dirigida aos pares e professora, encontrasse um canal de simbolização por meio do teatro, da dança circular e do faz-de-conta.

Em um primeiro momento, situo o contexto que desencadeou a busca por linguagens que extrapolassem o texto verbal. Em seguida, apresento a reflexão sobre as “pontes” entre o lido e o vivido, demonstrando como a aventura coletiva do brincar alterou a relação entre professora, alunos e livros. Concluo que essa experiência viabilizou caminhos pedagógicos para um retorno ao objeto literário com maior autonomia, desejo e fortalecimento dos vínculos afetivos e cognitivos.

O CONTEXTO

A experiência aqui registrada configura o desfecho positivo de uma trajetória marcada, em suas etapas iniciais, por turbulências, frustrações e limites. No entanto, entre os desafios, sobressaíram-se momentos de alegria e a potência do faz de conta. Antes de aprofundar a narrativa, faz-se necessário situar o leitor no cenário macro que serviu de pano de fundo para esses acontecimentos.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





A Unidade Escolar onde a experiência foi realizada situa-se no bairro de Guadalupe, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Trata-se de uma região suburbana marcada por contrastes, onde a rotina é atravessada pelos desafios da vulnerabilidade socioeconômica e pelas tensões de segurança pública comuns às periferias cariocas.

Esse cenário externo frequentemente reverbera no interior da escola, manifestando-se em comportamentos que refletem a exposição das crianças a contextos de conflito. Conforme indicam os dados sociodemográficos da unidade, sistematizados pelo portal *QEdU* (2024), a escola em questão constitui o principal, e muitas vezes único, polo de acesso ao capital cultural e literário para as famílias da região. Assim, a ‘agressividade’ observada inicialmente no grupo não pode ser dissociada dessa realidade, tornando o trabalho com a simbolização e o faz de conta uma ferramenta pedagógica urgente para o processamento das vivências sociais dos alunos.

O RELATO

O ano de 2024, com a turma 1102, teve um início bastante desafiador. Crianças e professora pareciam não encontrar um interesse em comum para construir, juntos, um projeto para um caminho potente em direção à alfabetização — entendida aqui não apenas como processos de codificação e decodificação, mas como um processo de inserção na cultura escrita e na vida social (SOARES, 2021).

Encontrávamo-nos em um período de adaptação e, portanto, de estranhamento. Buscando instaurar uma relação de maior horizontalidade, dediquei-me à observação atenta das microexpressões e do repertório gestual das crianças. Voltei meu olhar para a dinâmica dos corpos, buscando decodificar as demandas e as narrativas não verbais que emergiam de seus movimentos. Essa escuta e observação sensíveis (RINALDI, 2014) permitiram-me identificar que as múltiplas linguagens (gestos, dança, brincadeiras) poderiam ser o caminho para ampliar a experiência literária e o movimento de leitura da turma.

Há tempos, eu havia reparado manifestações e interações agressivas em parte do grupo — fruto de frustrações ou dificuldades de autorregulação comuns ao início do ciclo escolar. Esse cenário ganhou novos contornos com a contação da história da *Chapeuzinho Vermelho*, onde a identificação com a figura do Lobo Mau foi generalizada. Os Contos de Fadas são como “portas que se abrem para determinadas verdades humanas” (ALVES, ESPÍNDOLA, MASSUIA *apud* COELHO, 2021, p.107). Complementarmente, Bettelheim (1979) afirma que tais narrativas permitem que a criança externalize seus conflitos internos; a necessidade de “capturar” e “ser o mais forte” comunicava que a agressividade, antes dirigida aos pares, buscava agora o espaço do faz de conta como canal de simbolização.

Aproveitando esse movimento de identificação, apresentei nove variações literárias sobre o lobo, buscando oferecer um repertório que desafiasse a visão unidimensional do vilão. No entanto, foram as obras *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray (2012) e *Este é o lobo*, de Alexandre Rampazo (2020) que catalisaram o desejo coletivo.

Nesse processo, o Lobo deixou de ser apenas um papel estático e tornou-se um “lugar” de disputa, desejo e projeção. Como postula Winnicott (1975), o livro e a brincadeira que dele derivou passaram a ocupar o espaço potencial, funcionando como objetos transicionais que permitiram às crianças mediar a fronteira entre seus impulsos internos e a realidade social da sala de aula.



Essa efervescência ofereceu a oportunidade ideal para reparar o “não” coletivo ocorrido nos convites pedagógicos anteriores. A turma resistia as propostas da professora e aos próprios acontecimentos ocorridos em sala de aula para um movimento coletivo. Convites e propostas eram recusados ou boicotados por alguma ação de parte do grupo. O interesse pela imagem do Lobo e pela história da Chapeuzinho Vermelho era a chance de construir o vínculo com a turma e buscar a participação de todos, especialmente de uma das crianças mais resistentes do grupo, Bruno⁹.

Sob a perspectiva de Vigotski (2005), ao ingressarem no faz-de-conta, as crianças criaram uma *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), agindo para além de seus comportamentos habituais e substituindo a agressividade direta pela ação mediada pelo signo e pelo personagem em questão.

O interesse e o manuseio diário de ambos os livros transformaram o objeto físico em um suporte de interlocução. Segundo Smolka (2012), o sentido da leitura não reside apenas no texto, mas na qualidade das interações que ele provoca. Ao disputarem o livro e a vez de representar o Lobo, as crianças não estavam apenas brincando; elas estavam engajadas em um fazer discursivo que estreitou o vínculo com a cultura escrita.

A partir desse engajamento, a proposta de um espetáculo que unia teatro, leitura e dança circular surgiu não como uma imposição docente, mas como uma necessidade de dar forma e visibilidade àquele desafio coletivo.

O espetáculo resultante — uma tessitura que integrou representação, contação de histórias e dança circular — permitiu que o grupo vivenciasse a ambivalência do personagem. Na obra de Leray (2012), o Lobo é projetado como uma figura de força, mas revela-se também um “bobo” enganado, o vilão que sucumbe à astúcia da Chapeuzinho ao aceitar uma bala “envenenada” (conforme a interpretação singular das crianças). Já na narrativa de Rampazo (2020), o Lobo experimenta um movimento de isolamento e aproximação: ele se afasta à medida que os personagens surgem e desaparecem, mas, no desfecho, retorna ao primeiro plano do livro e aceita um convite inusitado de uma criança para brincar.

Ao realizar a leitura compartilhada em sala, utilizei o desfecho da obra de Rampazo para um ato deliberado de mediação pedagógica. Direcionei o convite do livro a Bruno, que até então manifestava uma resistência persistente em participar dos projetos coletivos. Ao inclinar meu corpo e oferecer o objeto livro como um mediador de afeto, enunciei: “Ei, seu lobo... quer brincar?”

Esse gesto clínico-pedagógico transformou o antigo “não” — a resistência — em um “sim” potente, simbolizando uma abertura e uma nova conexão com seus pares e com a professora, autora deste relato. Sob a ótica de Winnicott (1975), instaurou-se ali um espaço potencial: uma área intermediária de experimentação onde o lúdico não apenas entreteve, mas permitiu a renegociação das relações interpessoais e a superação de barreiras subjetivas que impediam o engajamento da criança no processo de aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência relatada alterou a relação das crianças com o objeto livro. A leitura, antes travada, começou a fluir de forma autêntica. O estreitamento do vínculo com o livro potencializou a interação com a língua escrita. As crianças não apenas leram; elas “moraram”

⁹ Nome fictício.



no livro e “viveram” o texto. A obra foi memorizada, manuseada e disputada. A produção do teatro foi, portanto, uma consequência orgânica desse movimento de apropriação.

No segundo livro, *Este é o Lobo*, a fluência da leitura tornou-se compartilhada e coletiva. Ver as crianças disputando quem portaria o livro pela rampa da escola, após os ensaios, é a materialização da inserção do sujeito em práticas sociais reais de leitura. A apresentação para as famílias e para a escola em uma das nossas *segundas-feiras encantadas*¹⁰ conferiu uma qualidade social superior à produção, validando a autoria infantil. A produção realizada no contexto da sala de aula, ganhou outro sentido, quando compartilhada com a comunidade escolar. A brincadeira de sala de aula tornou uma produção cultural digna de ser compartilhada em um espaço outro. A publicação do que foi produzido deu mais sentido a brincadeira e ao espetáculo (ANDRADE, 2015).

A experiência demonstrou que o fazer discursivo, quando ancorado nas múltiplas linguagens e no desejo, sobrepuja a técnica mecânica da alfabetização. Ao retornarem ao texto com autonomia e desejo, as crianças provaram que a literatura é, essencialmente, um modo de interlocução que transforma o “eu” e o “nós”.

A ALTERAÇÃO NAS RELAÇÕES DE ENSINO E A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA

A transição de uma turma marcada pela agressividade para um grupo engajado no projeto do “Lobo” não foi um evento ocasional, mas o resultado de uma mudança radical nas relações de ensino (SMOLKA, 2012). Ao substituir a autoridade impositiva pela escuta sensível das demandas corporais das crianças, a relação pedagógica tornou-se horizontal. A leitura deixou de ser uma tarefa de decodificação e tornou-se uma experiência, ou seja, “aquilo que ‘nos passa’ [...], e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 25). Nesse contexto, o objeto livro atuou como um mediador vigotskiano. A agressividade,

antes sem contorno, encontrou na figura do Lobo Mau um canal de simbolização. Segundo Bettelheim (1979), o conto de fadas permite que a criança lide com seus conflitos internos através de personagens simbólicos. Ao “brincar de Lobo”, a criança não está apenas imitando um animal; ela está, dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), experimentando papéis sociais e aprendendo a regular suas emoções em um ambiente seguro — o que Winnicott (1975) denomina Espaço Potencial, que também pode ser um ambiente assegurado pelo *holding* (WINNICOTT, 1975) – sustentação - necessário as manifestações das crianças.

A DIMENSÃO SOCIAL DA LINGUAGEM: CONVITES E CIRCULAÇÃO REAL

Um ponto crucial desse relato foi a transição da sala de aula para o espaço real de circulação social (ANDRADE, 2015). Além da produção de um espetáculo, essa experiência abriu espaço para a vivência de bastidores importantes ao processo da alfabetização inicial. As crianças produziram convites para as suas famílias, a partir da mediação da professora. A produção de convites para as famílias não foi um mero exercício de escrita, mas a experiência a partir de um gênero textual com

10 Ação que faz parte do Projeto Político Pedagógico de nossa escola. Todas as segundas-feiras cantamos o Hino Nacional e, em seguida, uma turma apresenta-se para a unidade escolar. O tema da apresentação é decorrente do que está sendo trabalhado com o referido grupo. As famílias das crianças apresentadoras também são convidadas a participar do momento, prestigiando suas crianças.



função social real (SOARES, 2021). Segundo Bakhtin (2014), a linguagem é essencialmente dialógica; escreve-se para alguém, com um propósito definido. Ao produzirem os convites, as crianças agiram como autoras que desejavam comunicar um evento importante a um interlocutor real: as famílias.

O ápice dessa circulação deu-se na apresentação no “palco” das *segundas-feiras encantadas* da escola. Esse momento conferiu à produção infantil o status de obra cultural. Apresentar para toda a comunidade escolar e para as famílias transformou o nosso espetáculo em um evento de letramento social. A criança vê sua produção ganhar o mundo, o que fortalece sua identidade como sujeito produtor de cultura e não apenas como um “aprendiz” de letras isoladas.

ALFABETIZAÇÃO COMO TRABALHO AUTORAL E DISCURSIVO

Por fim, a experiência revela que a alfabetização deve ser compreendida como um trabalho autoral. A fluidez na leitura observada durante as brincadeiras e os ensaios é o que Magda Soares (2021) define como o encontro entre alfabetização e letramento. Em outras palavras, é o encontro entre o “processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita” (SOARES, 2021, p. 27) e a “capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2021, p. 27). Portanto, as crianças leram para se apropriar de uma narrativa que ora seria lida, ora seria dramatizada no espetáculo.

A leitura “destravou” porque não era mais uma obrigação, mas uma ferramenta necessária para a performance. O “sim” de Bruno e o desejo das outras crianças de portarem o livro mostraram que o acesso à língua escrita ocorre plenamente quando há engajamento subjetivo. As crianças memorizaram e leram as obras de Leray (2012) e Rampazo (2020) porque aquelas palavras faziam sentido para as vivências do momento. A alfabetização, portanto, ocorreu através de um fazer discursivo: as crianças se tornaram leitoras porque tiveram algo a dizer, um papel a representar e um público para encantar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação aqui relatada permitiu concluir que a integração entre a literatura e as múltiplas linguagens — em especial o teatro e o faz-de-conta — constitui uma estratégia pedagógica potente para o manejo de conflitos e para a consolidação do processo de alfabetização sob uma perspectiva discursiva. Ao retomar o problema inicial desta pesquisa, evidencia-se que a “agressividade” e as resistências observadas no período de adaptação da turma 1102 não eram barreiras intransponíveis, mas demandas de simbolização que aguardavam um canal de expressão adequado.

As discussões empreendidas ao longo do relato demonstram que a simbolização como manejo de conflito foi o pilar central para a harmonia do grupo. A identificação coletiva com a figura do Lobo Mau, fundamentada pela *Psicanálise dos Contos de Fadas*, de Bettelheim (1980), permitiu que as crianças projetassem suas tensões, medos e impulsos em um campo ficcional seguro. O “espaço potencial” de Winnicott (1975) revelou-se um território de reparação e elaboração de conflitos e renegociação de vínculos; ao assumirem a “persona” do Lobo, a hostilidade direta entre os pares foi substituída pela performance lúdica, onde o conflito é mediado pela regra do jogo e pela estética da cena.



No que tange ao livro como mediador e objeto de desejo, observou-se uma transição qualitativa fundamental: o objeto livro deixou de ser um item estático na estante para tornar-se um suporte de disputa, manuseio e fruição incessante. A leitura deixou de ser encarada como uma tarefa mecânica de decifração de fonemas e tornou-se uma necessidade de interlocução para a vida. O engajamento subjetivo — exemplificado no desejo de portar o livro pela rampa da escola e no “sim” decisivo de Bruno — provou ser o motor real da fluência leitora. Conclui-se que a criança aprende a ler quando o texto “mora” nela, ou seja, quando a narrativa oferece ferramentas para ela ler a si mesma e ao seu entorno.

Quanto à função social da escrita, a experiência demonstrou que a alfabetização ganha contornos de autoria quando extrapola os muros da sala de aula. A produção de convites reais para as famílias e a apresentação no ‘palco’ da escola conferiram às crianças o status de sujeitos produtores de cultura. Sob a ótica de Bakhtin (2014) e em interlocução com Smolka (2012) e Soares (2021), a alfabetização foi vivida como um evento de letramento social pleno. A técnica da escrita serviu ao propósito maior da comunicação, do convite e da participação na esfera pública escolar.

Aprofundando a reflexão, este estudo aponta que o sucesso da proposta residiu na mediação docente como gesto de escuta (RINALDI, 2014). A alteração nas relações de ensino, que substituiu a correção impositiva pela “escuta sensível” das microexpressões e dos gestos, permitiu uma horizontalidade pedagógica necessária para o florescimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2005). O convite dirigido a Bruno — “*Ei, seu lobo... quer brincar?*” — não foi apenas uma frase, mas um ato político-pedagógico de inclusão que reconheceu a subjetividade da criança, transformando sua resistência em potência criativa.

Em conclusão, a experiência narrada acima reafirma que o trabalho com o sensível e com a estética não é um acessório ao currículo de alfabetização, mas o seu próprio fundamento ético. A “ranzinze” inicial foi convertida em um desafio coletivo porque houve uma oferta literária densa e provocativa, capaz de dialogar com a realidade sociocultural dos alunos.

Os resultados alcançados com esta experiência apontam para a necessidade de uma escola pública que reconheça a criança como sujeito de múltiplas linguagens e portadora de um saber próprio. Alfabetizar, nesse contexto, significa garantir que o acesso ao código escrito seja, simultaneamente, o acesso ao direito à beleza, à representação simbólica e à construção de uma identidade autoral e cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. E.; ESPÍNDOLA, A.; MASSUIA, C. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Benta Lúcia Tagliari (org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 107-124.

ANDRADE, L. T. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 05. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LERAY, Marjolaine. **Uma Chapeuzinho Vermelho**. Tradução de Érico Assis. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

QEDU. **Escola Municipal**: censo escolar 2023. São Paulo: Iede, 2024. Disponível em: <<https://gedu.org.br/>> Acesso em: 28 dez. 2025.

RAMPAZO, Alexandre. **Este é o Lobo**. Belo Horizonte: Autêntica Kids, 2020.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escuta, investigação e aprendizagem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. **Alfabetizar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS A VIVÊNCIAS COM A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jonherbeth Sousa

Programa de Pós-Graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEBB/UFMA)

Cristiane Dias Martins da Costa

Professora Dra. da Universidade Federal do Maranhão – UFMA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A música constitui uma linguagem humana fundamental, presente em diferentes culturas e contextos históricos, desempenhando papel central na organização de sons, ritmos e silêncios que expressam sentimentos, ideias e modos de viver. Desde a primeira infância, as experiências sonoras integram o processo de desenvolvimento humano, uma vez que a criança, ainda antes do nascimento, já se encontra imersa em estímulos auditivos que passam a ser ressignificados ao longo dos primeiros anos de vida por meio de gestos, vocalizações, movimentos corporais e brincadeiras (Brito, 2003). Essas experiências configuram formas iniciais de comunicação, expressão e interação social, fundamentais para a construção de sentidos sobre o mundo.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a música como uma das linguagens constitutivas das experiências infantis, ao integrá-la aos campos de experiência e valorizar práticas que envolvem escuta, criação, experimentação e participação ativa das crianças.

Diante desse cenário, torna-se relevante investigar como a música vem sendo trabalhada no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil do município de Vargem Grande, no estado do Maranhão. Assim, pretende-se caracterizar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de música desenvolvidas por professores dessa etapa da educação básica. Busca-se, ainda, refletir sobre possibilidades pedagógicas de iniciação musical para crianças pequenas e bem pequenas, considerando a música como linguagem essencial para o desenvolvimento, a expressão e a construção de experiências significativas na infância. O estudo procura evidenciar que, embora a música esteja presente no cotidiano escolar, ela ainda carece de planejamento e intencionalidade pedagógica para se constituir plenamente como linguagem formativa.

A pesquisa foi desenvolvida no contexto da Educação Infantil do município de Vargem Grande, no estado do Maranhão, no ano de 2023, considerando a realidade das instituições que atendem crianças pequenas e bem pequenas e que, em sua maioria, não dispõem de profissionais especialistas em música. Nesse cenário, o trabalho com a musicalização é realizado predominantemente por professores pedagogos, o que torna relevante investigar como essas práticas são concebidas e desenvolvidas no cotidiano escolar. Tal contexto justificou a escolha de uma metodologia que possibilitasse compreender tanto as práticas pedagógicas quanto às percepções docentes acerca do ensino de música. Do ponto de vista da abordagem, a pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, de caráter descritivo-analítico, uma vez que buscou articular a análise interpretativa



das práticas e concepções docentes com o levantamento de dados objetivo relacionados ao perfil profissional dos participantes.

Quanto aos procedimentos de investigação, foram utilizadas a observação em sala de aula, bem como a aplicação de questionários. A aplicação do questionário constituiu-se como principal instrumento de coleta de dados. O instrumento foi composto por perguntas fechadas e abertas, de modo a possibilitar tanto o levantamento de informações objetivas quanto a expressão das percepções dos participantes.

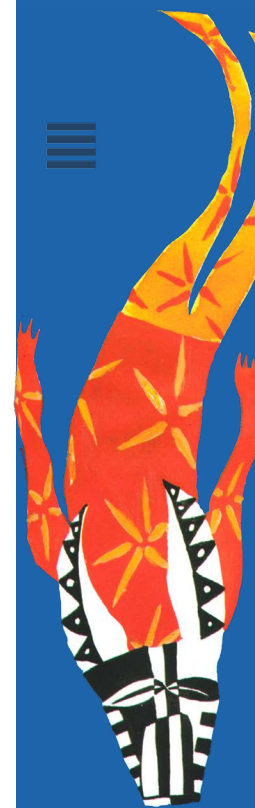
Participaram da pesquisa as doze educadoras da Escola que atuam na Educação Infantil, distribuídas em cinco salas de aula, sendo uma turma de maternal, duas turmas de pré-escola I e duas turmas de pré-escola II. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento para confirmação de aceite de participação na pesquisa. Os dados obtidos por meio dos questionários foram organizados e analisados de forma articulada, considerando tanto as respostas fechadas quanto as respostas abertas. As questões fechadas foram organizadas em planilhas e tratadas por meio de estatística descritiva simples, com cálculo de frequências e percentuais, permitindo a caracterização do perfil docente e a identificação de tendências nas práticas relacionadas à música. As respostas às questões abertas do questionário, bem como os registros provenientes da observação em sala de aula, foram analisados por meio de análise de conteúdo de orientação temática, com base em Bardin (2011).

MÚSICA COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tratar a música como linguagem na Educação Infantil significa reconhecê-la como uma forma legítima de expressão e comunicação que antecede a linguagem verbal e escrita. Na infância, a relação com o mundo ocorre prioritariamente por meio do corpo, da escuta, do movimento e da sensibilidade, o que faz com que os sons, os ritmos e as entonações assumam papel central na construção de sentidos. Nesse contexto, a música não se apresenta como um conteúdo isolado, mas como experiência que atravessa as formas infantis de perceber, expressar e significar o mundo.

A musicalidade manifesta-se de maneira espontânea desde os primeiros anos de vida, integrando o cotidiano das crianças antes mesmo de sua inserção em contextos escolares. Ao explorar sons com a voz, com o corpo e com objetos, a criança constrói formas próprias de expressão sonora, articulando emoção, movimento e interação social. Essa compreensão desloca a música de uma perspectiva instrucional para uma dimensão experiencial. Como afirma Brito (2003, p. 35) “[...] a criança não aprende música apenas quando lhe ensinamos, mas quando vive experiências musicais significativas”. A afirmação da autora evidencia que a aprendizagem musical na infância se constrói na vivência, e não na transmissão de conteúdos formais.

No âmbito da Educação Infantil, essa concepção amplia o entendimento do papel da música no desenvolvimento integral da criança. As experiências musicais favorecem a expressão de sentimentos, a ampliação do repertório cultural e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, motoras e sociais, constituindo-se como práticas formativas que dialogam com as necessidades e potencialidades da infância. Nesse sentido, Bréscia (2003, p. 24) destaca que “[...] a musicalização contribui para o desenvolvimento global da criança, estimulando aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais”.



Entretanto, compreender a música como linguagem exige superar práticas pedagógicas que a reduzem a instrumento de controle, organização de rotinas ou entretenimento. Quando utilizada apenas para esses fins, a música perde sua dimensão expressiva e educativa, tornando-se funcionalizada.

Assumir a música como linguagem implica, ainda, reconhecer a criança como sujeito ativo nas experiências musicais. Isso significa valorizar processos de escuta, criação, improvisação e experimentação sonora, respeitando os tempos e modos próprios da infância. Nessa perspectiva, a musicalização não se restringe à reprodução de canções prontas, mas se configura como espaço de produção de sentidos. Para Drummond (2009, p. 41) “[...] a musicalização infantil deve possibilitar à criança explorar sons, ritmos e silêncios, criando e recriando suas próprias formas de expressão”. A citação evidencia a centralidade da experiência criativa no trabalho musical com crianças.

Além de sua dimensão expressiva e formativa, a música desempenha relevante função cultural. Por meio do contato com diferentes repertórios sonoros, as crianças ampliam sua compreensão sobre as culturas que as cercam e constroem referências identitárias (Bréscia, 2003). Assim, as experiências musicais contribuem para o reconhecimento da diversidade cultural e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, especialmente quando dialogam com o contexto social da instituição educativa.

Dessa forma, pensar a música como linguagem na Educação Infantil requer uma prática pedagógica fundamentada na escuta sensível, na intencionalidade educativa e no reconhecimento das múltiplas formas de expressão infantil. Não se trata de formar músicos, mas de assegurar às crianças o direito de vivenciar a música como experiência formativa, capaz de articular corpo, emoção, pensamento e cultura, consolidando seu lugar como linguagem constitutiva do currículo da Educação Infantil.

A MÚSICA PARA AS CRIANÇAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A inserção da música na Educação Infantil, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), sinaliza um avanço ao reconhecer as linguagens artísticas como dimensões constitutivas do desenvolvimento infantil. Ao conceber a criança como sujeito histórico, social e cultural, a BNCC rompe com perspectivas fragmentadas de aprendizagem e reafirma o direito das crianças a experiências educativas que articulem corpo, sensibilidade, imaginação e expressão. Nesse cenário, a música deixa de ocupar um lugar acessório e passa a ser compreendida como linguagem que participa da construção de sentidos na infância. Essa concepção, contudo, ganha maior clareza quando se observa como a BNCC organiza curricularmente as experiências musicais na Educação Infantil.

Nesse sentido, a música aparece na BNCC articulada aos campos de experiência, especialmente àqueles que enfatizam as interações, a expressividade e a corporeidade. Tal organização desloca a música da condição de conteúdo isolado para inseri-la em experiências integradas, nas quais escuta, criação, movimento e convivência se entrelaçam no cotidiano das crianças.

A materialização das orientações da BNCC depende, sobretudo, das concepções que os professores constroem sobre a música enquanto linguagem educativa. Quando compreendida como experiência significativa, a música amplia as possibilidades expressivas e formativas da infância. Para



Brito (2003, p. 48), “[...] a música, quando vivenciada como experiência, favorece a escuta, a criação e a expressão, aspectos fundamentais no desenvolvimento infantil”.

Ao enfatizar a criança como protagonista de suas aprendizagens, a BNCC dialoga com abordagens da educação musical que defendem a centralidade da experimentação e da criação sonora. Nessa direção, Drummond (2009, p. 52) afirma que “[...] a educação musical na infância deve partir das experiências sonoras da criança, respeitando seus tempos, interesses e formas próprias de expressão”.

A ausência de formação específica em música entre professores da Educação Infantil constitui um dos principais obstáculos à efetivação das propostas da BNCC. Em muitos contextos, essa lacuna resulta em práticas limitadas, centradas na repetição de canções ou no uso da música apenas como estratégia de organização da rotina escolar.

Ao atribuir ao docente a função de mediador, a BNCC reforça a necessidade de planejamento, sensibilidade e intencionalidade pedagógica no trabalho com música. Mediar experiências musicais não se resume à condução de atividades, mas envolve criar ambientes que favoreçam a escuta, a experimentação e a expressão das crianças. Para Brécia (2003, p. 37), “[...] a musicalização, quando integrada ao cotidiano escolar de forma consciente, contribui para a formação integral da criança e para o desenvolvimento de sua autonomia expressiva”. Dessa forma, a música assume um papel estruturante no currículo da Educação Infantil, ultrapassando sua função ilustrativa ou complementar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção serão apresentados os resultados e discussão da pesquisa a partir das respostas obtidas, inicialmente expõe-se o perfil dos docentes, em seguida discute-se como a ausência de formação específica em música reflete nas práticas pedagógicas desenvolvidas e por último de que forma as orientações da BNCC quanto a utilização da música estão sendo de fato seguidas pelos docentes.

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E PROFISSIONAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os dados da pesquisa revelam que 100% das professoras da Educação Infantil da Escola são do gênero feminino e são pedagogas. Esse resultado evidencia que a docência nessa etapa permanece fortemente marcada pela feminização, aspecto que influencia tanto a identidade profissional quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas. Do ponto de vista deste estudo, esse perfil não se limita a um dado quantitativo, mas expressa um processo histórico de associação entre o trabalho com crianças pequenas e as funções de cuidado, o que impacta a forma como a Educação Infantil é concebida e valorizada.

Essa leitura encontra respaldo em Rosemberg (1999), ao afirmar que a Educação Infantil foi historicamente vinculada às práticas de cuidado e maternagem, o que contribuiu para a predominância feminina nesse campo. A autora destaca que essa associação influencia as condições de trabalho e as expectativas pedagógicas atribuídas às professoras, aspecto ainda presente na realidade investigada.

A distribuição etária dos professores evidencia um corpo docente predominantemente maduro, uma vez que 83,3% dos participantes possuem mais de 40 anos de idade. Esse dado permite compreender o momento do ciclo profissional em que esses docentes se encontram, marcado por



maior estabilidade, segurança no exercício da docência e domínio das rotinas escolares próprias da Educação Infantil. A presença expressiva de professores entre 40 e 45 anos (50,0%) indica uma fase de consolidação da identidade profissional, enquanto os 33,3% com 46 anos ou mais revelam educadores em estágios mais avançados da carreira, com forte vínculo institucional e acúmulo de vivências pedagógicas.

Do ponto de vista teórico, essa leitura dialoga com os estudos de Huberman (2000), ao analisar os ciclos de vida profissional do professor. Para o autor, as fases intermediárias e avançadas da carreira tendem a ser marcadas por maior segurança pedagógica e por uma relação mais estável com o trabalho docente, ainda que possam coexistir abertura ou resistência a mudanças. No contexto da música na Educação Infantil, essa maturidade profissional pode favorecer a inserção da música nas rotinas e interações cotidianas, pois o professor se sente mais seguro para conduzir atividades expressivas.

A análise do tempo de atuação docente revela um corpo profissional com saberes amplamente consolidados, visto que 83,3% dos professores possuem mais de 10 anos de experiência no magistério, sendo que metade atua há mais de 15 anos. Esse dado aponta para a produção de conhecimentos pedagógicos construídos ao longo da prática cotidiana, nas interações com as crianças, na resolução de problemas escolares e na adaptação às condições institucionais. Diferentemente da faixa etária, o tempo de experiência permite compreender como os professores aprenderam a ensinar e quais práticas se tornaram recorrentes ao longo da carreira.

Essa dimensão encontra fundamentação nas contribuições de Tardif (2007), ao afirmar que os saberes docentes são produzidos no exercício da profissão e se constituem, em grande parte, como saberes da experiência. Para o autor, esses saberes conferem segurança e legitimidade à prática pedagógica, mas também podem se cristalizar quando não são problematizados. No trabalho com a música na Educação Infantil, isso se expressa na recorrência de práticas já consolidadas, como o uso de cantigas tradicionais e músicas de rotina, que fazem parte do repertório profissional construído ao longo dos anos.

De modo complementar, Pimenta (2005) destaca que os saberes da experiência constituem a base da prática docente, mas precisam ser constantemente ressignificados por meio da reflexão crítica. Aplicado ao ensino de música, isso significa que a longa experiência profissional, embora seja uma potência, não garante, por si só, vivências musicais planejadas e intencionalmente organizadas.

Os dados retratam um corpo docente caracterizado pela maturidade etária e profissional consolidada, com potencial elevado para contribuições significativas baseadas em experiências acumuladas, mas que também requer estratégias para garantir a continuidade e renovação dos quadros educacionais no futuro. Este perfil evidencia que os saberes docentes foram forjados ao longo de extensas trajetórias profissionais, resultando em um corpo educacional experiente, preparado e com profundo conhecimento do cotidiano escolar.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE MÚSICA

A ausência de formação específica contribui para que a música seja compreendida como atividade acessória, frequentemente associada apenas ao canto, e não como linguagem formativa. Essa constatação é amplamente discutida por Brito (2003), ao afirmar que a musicalização na infância exige



formação que possibilite ao professor compreender os processos sonoros, corporais e expressivos envolvidos na aprendizagem musical.

Os dados revelam que 66,7% dos professores não possuem qualquer formação inicial ou continuada na área de música, enquanto apenas 33,3% relataram ter participado de formações continuadas. Nenhum docente afirmou possuir formação inicial específica em música. Do ponto de vista desta pesquisa, essa lacuna formativa explica, em grande medida, as concepções restritas e as práticas limitadas relacionadas ao ensino de música na Educação Infantil.

No que diz respeito às condições materiais, os dados indicam que 60,0% dos professores afirmaram não ter acesso a materiais específicos para o trabalho com música, enquanto apenas 40,0% relataram utilizar recursos disponibilizados pela escola. Do ponto de vista deste estudo, a ausência de materiais reforça práticas centradas exclusivamente na oralidade e na repetição de canções, empobrecendo as experiências musicais oferecidas às crianças. Essa análise encontra fundamento em Brito (2003), ao destacar que cabe à escola garantir espaços, tempos e materiais que despertem a curiosidade e favoreçam a exploração sonora pelas crianças. A falta dessas condições compromete a efetivação da música como linguagem na Educação Infantil.

Ao serem questionados sobre dificuldades para trabalhar música em sala de aula, 83,3% dos professores afirmaram não enfrentar dificuldades, enquanto 16,7% relataram dificuldades. No entanto, as justificativas apresentadas revelaram que a maioria dos docentes associa o trabalho com música predominantemente ao ato de cantar. Do ponto de vista desta pesquisa, essa contradição indica que a percepção de ausência de dificuldade está relacionada à simplificação da prática musical, e não a uma compreensão ampliada da música como linguagem.

Essa leitura dialoga com Chiarelli e Barreto (2005), que alertam para o risco de reduzir a música a um recurso funcional no cotidiano escolar. Segundo as autoras, quando a musicalização se limita ao canto e à organização da rotina, perde-se seu potencial expressivo e formativo, comprometendo sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MUSICAIS E ARTICULAÇÃO COM OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

Nesse cenário, compreender a música como linguagem formativa exige repensar não apenas o currículo, mas as condições concretas de trabalho docente. Os resultados evidenciam uma tensão recorrente entre as orientações curriculares expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas no contexto investigado.

Os dados referentes aos campos de experiência indicam que apenas 33,2% dos professores afirmaram utilizar a música de forma integrada a todos os campos de experiência da BNCC, enquanto os demais a restringem a campos específicos, como “Corpo, gestos e movimentos” ou “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Esse resultado evidencia que a música ainda é trabalhada de maneira fragmentada no currículo da Educação Infantil.

Do ponto de vista desta análise, essa fragmentação revela dificuldades na compreensão da música como linguagem transversal, conforme orienta a BNCC. Essa discussão é aprofundada por Drummond (2009), ao afirmar que a educação musical na infância deve articular-se ao brincar, ao movimento e



às interações sociais, respeitando os tempos e interesses das crianças. Para a autora, a musicalização adquire sentido educativo quando integrada ao cotidiano escolar, e não quando tratada como atividade isolada.

Embora a BNCC reconheça a música como linguagem integrante do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” e enfatize a importância de vivências estéticas, expressivas e sensoriais na Educação Infantil, os dados desta pesquisa indicam que tais orientações ainda se materializam de forma parcial no cotidiano escolar. A música, apesar de presente, permanece frequentemente associada à organização da rotina e ao canto, sem planejamento sistemático ou articulação intencional com os objetivos pedagógicos previstos no currículo.

Essa distância entre o prescrito e o vivido revela não uma resistência dos professores à BNCC, mas um descompasso entre as exigências curriculares e as condições formativas e institucionais oferecidas aos docentes. Conforme aponta Pimenta (2005), a implementação de propostas curriculares exige processos formativos que possibilitem ao professor compreender, ressignificar e traduzir as orientações oficiais em práticas concretas. Assim, os achados sugerem que a efetivação da música como linguagem formativa na Educação Infantil depende menos da normatização curricular e mais do investimento em formação docente e planejamento pedagógico que deem suporte à intencionalidade das práticas musicais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as práticas pedagógicas relacionadas às vivências com a música na Educação Infantil, a partir da percepção e da atuação de professores de uma creche municipal de Vargem Grande, buscando compreender como a música vem sendo utilizada no cotidiano escolar e quais condições atravessam essa prática. Os resultados evidenciaram que a música está presente de forma recorrente na Educação Infantil investigada, porém sua utilização ocorre majoritariamente de maneira espontânea e pouco planejada, frequentemente associada ao canto e à organização da rotina.

A principal contribuição deste trabalho reside na evidência de que o desafio central do trabalho com a música na Educação Infantil não está na exigência de formação específica em música por parte do professor, mas na ausência de planejamento e de intencionalidade pedagógica que permitam compreender a música como linguagem formativa.

Nesse sentido, os achados apontam para a existência de um descompasso entre as orientações curriculares que reconhecem a música como linguagem constitutiva das experiências infantis e as condições formativas e institucionais oferecidas aos professores para efetivar essas orientações na prática. A música, quando não planejada pedagogicamente, tende a assumir um caráter funcional e reiterativo, limitando seu potencial educativo no desenvolvimento integral das crianças.

Do ponto de vista da formação docente, o estudo reforça a necessidade de investimentos em processos formativos que auxiliem o professor da Educação Infantil a ressignificar suas práticas e a ampliar sua compreensão sobre o papel da música no currículo. Não se trata de exigir domínio técnico-musical, mas de promover espaços de reflexão, estudo e planejamento que fortaleçam a intencionalidade pedagógica das vivências musicais.



Conclui-se que a música ocupa um lugar legítimo e cotidiano na Educação Infantil, mas sua potência educativa depende, fundamentalmente, da intencionalidade pedagógica com que é inserida nas práticas escolares. Ao evidenciar essa questão, o presente estudo contribui para o campo da Educação Infantil ao problematizar a relação entre currículo, prática pedagógica e formação docente no trabalho com a música.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Átomo, 2003.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CHIARELLI, Lígia Karina; BARRETO, Sílvia Helena Vieira Cruz. A música como meio de desenvolvimento da inteligência e da integração social da criança. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 22, n. 69, p. 45-52, 2005.
- DRUMMOND, Elvira. **Descobrimos os sons: educação musical infantil 1. Manual do Professor**. Fortaleza: Miranda, 2009. 1v (Coleção linguagem e percepção musical).
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROSEMBERG, F. O Estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v. 20, p. 5-58, 1999
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



O OBJETO LIVRO COMO CENÁRIO FICCIONAL NA LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS: UMA ANÁLISE DA COLEÇÃO MORDISCO, DE EMMA YARLETT

Daniel Ribeiro dos Santos

Universidade Federal Fluminense

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O projeto gráfico nos livros para a infância ocupa um papel cada vez maior na mediação da leitura e na construção de sentidos narrativos mais elaborados que transitam entre a materialidade do objeto e as diferentes formas de linguagem.

Ele permite que o próprio objeto livro além de suporte da história, também atue como elemento narrativo relevante, que constrói sentidos que compactuam para o significado global da obra, sendo o objeto também parte ativa da história.

O objeto livro pode desempenhar, desse modo, seja a função de elemento interativo, lúdico, ou até mesmo de cenário ficcional no qual a narrativa transcorre, sendo ele palco de toda sucessão de eventos que compõem a história.

Toda narrativa possui, de modo geral, elementos característicos que a distinguem, tais como enredo, personagens, tempo, espaço, ambiente e narrador, sem os quais ela não existiria (Gancho, 2006). Cada um desses elementos, entretanto, desempenha um papel que pode ser fundamental ou não, conforme o tipo específico de narrativa, como um conto, um romance, uma novela ou um texto teatral, por exemplo.

No caso particular do espaço e do ambiente, eles atuam propriamente na situação e localização dos personagens em relação à narrativa. Segundo Cândida Vilares Gancho (2006, p. 27), o espaço é o lugar onde se passa a ação em uma narrativa, com a função de situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma relação, de modo a poder influenciar atitudes, pensamentos e emoções ou sofrer também, transformações ocasionadas por eles. O ambiente, por outro lado, é o espaço carregado de características socioeconômicas, morais e psicológicas, em que vivem os personagens, os situando em condições sociais, de tempo e de espaço específicas.

O espaço é a base que ampara a ação dos personagens. “Ele determina as circunstâncias locais, espaciais ou concretas, que dão realidade e verossimilhança aos sucessos narrados. Sua importância na efabulação é idêntica àquela que o mundo real adquire em nossa vida cotidiana” (Coelho, 2000, p. 76-77).

O espaço, ambiente ou cenário na narrativa, enquanto elemento estrutural, pode chegar a ser, ainda, o móvel, o fulcro, a fonte da ação (Lins, 1976, p. 67). O elemento primordial que desencadeia o fato narrativo.

Afrânio Coutinho (2015, p. 60-61), igualmente, afirma sobre isso que “o personagem surge do meio, do qual adquire as motivações de sua existência”. E acrescenta que “o ambiente é o conjunto de elementos materiais ou espirituais que formam o local onde vivem os personagens e se desenvolve a ação”.



O OBJETO LIVRO COMO CENÁRIO FICCIONAL NA COLEÇÃO MORDISCO, DE EMMA YARLETT

Nas obras de Emma Yarlett, *Mordisco: o monstro de livro* (2018), *Mordisco: o guia dos dinossauros* (2018), *Mordisco: a caçada monstruosa* (2020), *Mordisco: uma história de ninar* (2023), *Mordisco: novas aventuras do comilão* (2024), publicadas pela editora Ciranda Cultural, o cenário enquanto espaço e ambientação assume uma função essencial na construção da narrativa.

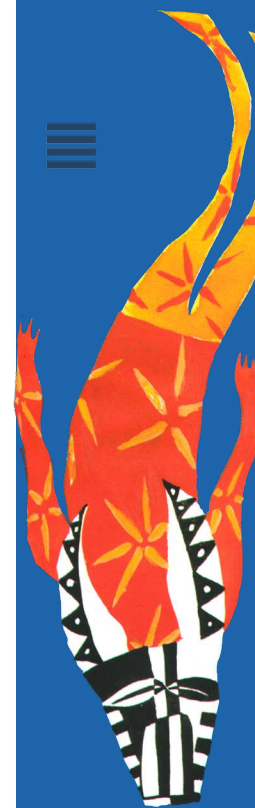
A coleção *Mordisco* narra a história de um monstrinho que come tudo o que vê pela frente, mas que tem especial predileção por morder livros. Em cada volume da coleção o protagonista vive uma aventura diferente e vivencia a seu modo outras histórias, incluindo as histórias de outros grandes personagens da literatura para crianças.

O primeiro título da coleção, *Mordisco: o monstro de livro*, editado em capa dura no formato retrato convencional, na dimensão de 25cm x 28,5cm, simula uma caixa de madeira, com panfletos, avisos e faixas que introduzem o leitor na atmosfera da narrativa antes mesmo que se abra a obra. Os cortes especiais, juntamente com a gramatura mais alta do papelão também ajudam a compor o conceito de caixa de madeira sugerido pelo projeto gráfico da capa, enquanto o design da terceira capa abre o caminho para a continuação do livro, na medida em que um recorte especial funciona como ponto de fuga de *Mordisco* do seu cenário ficcional na conclusão da narrativa. O mesmo ponto de fuga também deixa em suspenso a sugestão de uma possibilidade de continuidade da história.

Já na capa e na quarta capa do *livro*, fica evidenciada a caracterização do personagem principal que dá nome à obra, através de cortes especiais que simulam “mordiscadas” do pequeno monstro. Estes cortes especiais se repetem de forma constante no miolo do livro, como elemento essencial para concretização da narrativa e das ações do personagem principal, significando interferências e transformações, tanto físicas, quanto ficcionais, no cenário da narrativa, que é o próprio livro enquanto objeto e suporte material.

O primeiro cenário da narrativa, é portanto, o próprio objeto que registra a história, as ações e as intervenções do personagem no “cenário objeto”. O livro enquanto objeto material funciona em um primeira instância como o cenário que permite ao personagem adentrar em um novo universo. A ilustração em conjunto com demais elementos do projeto gráfico, desenharam os contornos e detalhes desse universo, que enquanto cenário objetual é também o espaço de existência dos personagens que nele habitam.

Os volumes da coleção *Mordisco* tem como base do seu projeto gráfico a representação do livro enquanto objeto, como uma caixa, cofre ou estante de livros, com os cortes especiais sendo a primeira demarcação física no objeto que o insere metalinguística e metafictionalmente na narrativa como cenário objetual. Os cortes especiais nas capas representando mordidas ou outras intervenções ficcionais do protagonista, são a primeira porta de entrada ficcional do personagem na narrativa. Eles representam uma ação intencional do protagonista para que se dê início à sua jornada, uma vez que através de suas mordidas ele age sobre o objeto, corroborando dessa forma para uma noção de cenário-livro- objeto, além de abrir caminhos para que ele mesmo possa transitar pelo objeto livro como cenário.



Curiosamente, assim como todos os volumes da coleção possuem uma porta de entrada na capa, para que se inicie a jornada do protagonista, todos eles também possuem um corte especial na contracapa simbolizando uma mordida de Mordisco e um caminho que ele abre para fugir daquele cenário objeto. Se pensarmos também a coleção sob uma perspectiva sequencial, todos os cortes especiais se tornam um ponto de conexão entre os títulos que a compõem, como se o protagonista fugisse de um livro-cenário-objeto, abandonando aquele espaço ficcional, para adentrar em outros cenários, em outros espaços narrativos, e em outro livro-cenário-objeto.

Na narrativa de Emma Yarlett, o pequeno monstro foge de seu próprio livro, abrindo caminho entre páginas com suas mordidas vorazes, aventurando-se e alimentando-se, ao invadir os livros de alguns dos personagens mais icônicos dos clássicos da literatura infantojuvenil, como *Cachinhos dourados*, *Chapeuzinho vermelho* e *João e o pé de feijão*, que são inseridos na forma de pequenos cadernos, cada qual com características gráficas, de ilustração e tipografia próprias, conforme as histórias que encerram. Esses pequenos cadernos representam as obras invadidas e comidas por Mordisco na vasta coleção em que ele encontra morada. Fato curioso, segundo a própria autora, se refere a escolha dos contos de fadas inseridos como parte integrante de sua narrativa, que segundo ela teve como critério essencial serem universais, famosos no mundo todo e acessíveis a crianças de todo o mundo. (YARLETT, 2016).

Para além desses elementos, para a caracterização do cenário objetual na obra, estão presentes, também, recursos diversos como livretos internos, janelas e abas interativas, pop'ups, cortes especiais, e as pegadas do personagem que são deixadas no livro conforme ele passeia pela história e pelo objeto. Importante salientar, entretanto, que esses recursos não são apenas elementos gráficos de design, mas estão integrados ao livro como elementos narrativos que compõem o cenário ficcional da obra

O uso dos livretos internos, inclusive, funciona na narrativa como uma segunda instância cênica, um novo cenário dentro do cenário objetual maior que é o próprio livro, permitindo outras formas de interação, ação e vivência do personagem em composições cênicas internas que possuem sua própria lógica narrativa. Estes livretos, além disso, permitem a introdução na narrativa de personagens secundários e a operação de relações intertextuais com outras obras da literatura que trazem para o objeto seus cenários característicos. Os pequenos cadernos inseridos no interior da obra propõem ainda, a ideia de livros dentro do livro, e assumem além da função de cenários ficcionais secundários, o papel de introduzir novos personagens, conflitos e estéticas, além de materializarem no cenário-livro-objeto parte do espaço retratado bidimensionalmente nas ilustrações (Figura 1).

Figura 1 - Página de Mordisco: o monstro de livro, onde se vê o livreto interno de “A chapeuzinho vermelho” e a quarta capa de “Cachinhos dourados e os três ursos”.



Fonte: O autor.

Não se pode deixar de destacar, ademais, que estes livretos internos são também cenários objeto menores, que representam um microespaço no qual o protagonista adentra e deixa as marcas de sua passagem, marcas tanto gráficas, como suas pegadas, quanto físicas, como suas mordidas.

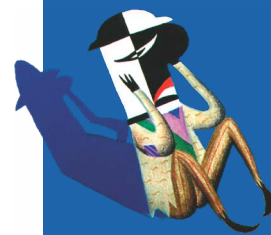
Essas demarcações de percurso ao longo da narrativa convergem para um caráter de uso do espaço narrativo como um caminho, uma jornada, uma busca através do objeto físico, em sintonia com a ideia do livro ocupando a qualidade de cenário objetual, como um espaço de existência e ação do personagem. Entretanto, apesar do “caminho” em *Mordisco* ser linear, o espaço/cenário narrativo não é mero pano de fundo. Ele leva o leitor para dentro da história, quase como se o leitor fosse um personagem oculto que também participa ativamente da narrativa em determinados momentos através de elementos interativos presentes na obra, constituindo, por exemplo, sentidos por meio da manipulação do objeto.

Em *Mordisco*, o livro enquanto objeto material e cenário ficcional em que a história se desenvolve, influi e compõe significativamente os sentidos da narrativa, com espaço e ambiente situando os personagens no tempo e espaço. Nessa perspectiva o cenário-livro- objeto se modifica constantemente conforme se desencadeiam as ações de *Mordisco*, dando continuidade e fluxo à narrativa, propiciando relações com o cenário, demais personagens e o leitor.

O espaço ilustrado, por outro lado, como elemento narrativo caracteriza de forma detalhada o cenário e o contexto no qual o personagem exerce suas ações, através de um discurso visual que assume a função de criar a atmosfera geral da obra. A ilustração busca, nesse caso, reforçar e integrar na obra as características físicas do livro como objeto-cenário que mais colaboram para o fluxo narrativo e para a concretização das ações do protagonista. Importante observar que as ações de *Mordisco* são representadas, tanto imagética, quanto fisicamente na obra através dos cortes especiais, que são possíveis apenas por atuarem como parte integrante das ilustrações. Os cortes aqui, não



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





são um dado isolado na página ilustrada, mas um dado integrado à ilustração e ao texto, com todos interagindo numa instância primária de significação e trabalhando em colaboração para construir o discurso que transcorre na narrativa.

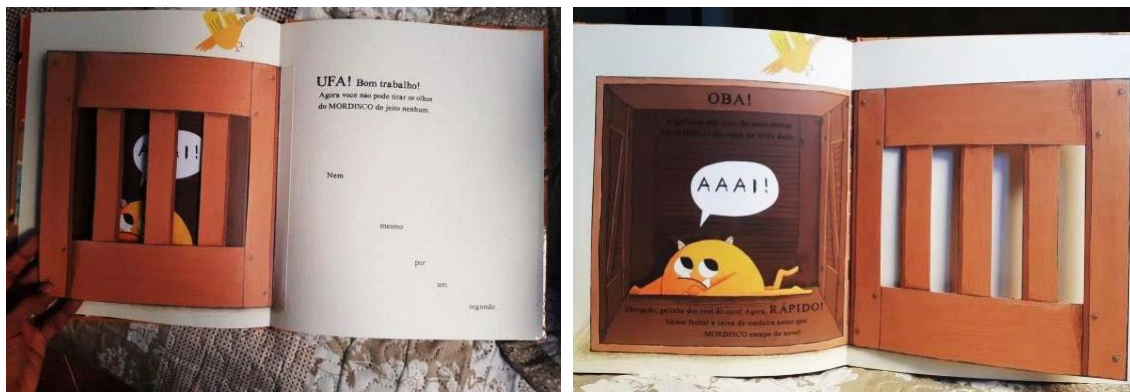
A coleção *Mordisco* por não possuir uma malha gráfica definida, com texto e imagem ocupando todos os espaços da página, corrobora e destaca o caráter de cenário ficcional do objeto livro. Essa conjunção presente na diagramação, não se limita aos enunciados verbais e visuais, mas se expande aos cortes presentes nas páginas. E em uma perspectiva macro da obra, também se poderia dizer que ela está presente na relação entre os livros dentro do livro e o próprio livro. Em termos de leitura essa interação entre texto e imagem também permite ao leitor fazer os mesmos caminhos de *Mordisco* e passear pela bagunça causada pelo personagem. A disposição do texto e da ilustração nas páginas é que, de fato, contribui significativamente para que isto ocorra.

Na coleção *Mordisco*, de Emma Yarlett, portanto, sempre teremos o cenário da ilustração dando um sentido e contexto à narrativa, gráfica e visualmente, e o cenário-livro- objeto que apontará expressamente para uma ação do personagem, para uma ação do leitor ou para um cenário interno e intertextual.

E embora o objeto livro como cenário e a ilustração atuem em instâncias distintas, eles se complementam harmonicamente para compor todo o ambiente e a atmosfera narrativa da obra, tendo em vista que a ilustração e a fisicalidade do objeto constituem o cenário da obra em plena simbiose.

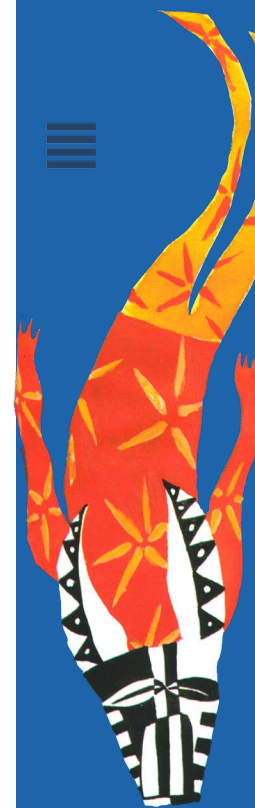
O primeiro volume da coleção, *Mordisco: o monstro de livro*, tem ainda, uma característica interessante de interação com o leitor, que aparece no início e no fim da obra. Os caixotes que prendem *Mordisco* podem ser abertos ou fechados por quem lê o livro. No caso específico da página que aparece na figura 2, no virar da página o caixote surge automaticamente para o leitor, aberto, com a sugestão do narrador para que ele seja fechado, cabendo ao leitor o ato físico que dá continuidade à narrativa.

Figura 2 – Página dupla de *Mordisco: monstro de livro*, em que no virar de página o caixote se apresenta aberto e por sugestão do narrador cabe ao leitor a responsabilidade de aprisionar o pequeno monstro comedor de livros.



Fonte: O autor.

O virar de páginas em *Mordisco*, em função dos cortes nas páginas, também representa em determinados momentos uma reconfiguração dos personagens, de suas emoções e das ações transcorri-



das, possibilitando diferentes combinações e relações entre texto e ilustração. O cenário-livro-objeto atua nessas circunstâncias como um elemento que influi diretamente sobre as possíveis ações e emoções do personagem, uma vez que o objeto impõe sua lógica cênica material ao fato narrativo.

REFLEXÕES FINAIS

Pensar um livro como “cenário-livro-objeto” significa adentrá-lo no ato de ler, não apenas como um suporte material da leitura, mas também como um objeto que é parte integrante da narrativa, atuando como cenário ficcional sem o qual as ações dos personagens não poderiam ocorrer. No caso de *Mordisco*, o personagem que dá título à obra passeia pelas páginas do livro, e é seu movimento contínuo, página a página, que dá fluxo narrativo à história.

Um livro, uma narrativa, uma ilustração, um texto, podem ser um cenário tanto para o leitor, quanto para os personagens que os habitam. Em termos de narrativa e projeto gráfico, é evidente que no livro ilustrado, texto e imagem conferem juntos, sentidos e possibilidades à história, em conjunto com todos os elementos e detalhes da materialidade do objeto.

Quando pensamos o livro, quer seja como cenário, quer seja como objeto, o pensamos como lugar de significação, de construção de sentidos e como espaço de representação.

Ler é sempre uma experiência grandiosa quando o leitor se entrega ao mundo que se abre diante dele através do livro. Quando o livro além de lhe apresentar outros mundos, permite a ele também mergulhar e interagir com esses novos mundos, e universos e galáxias, as possibilidades da leitura se tornam infinitas.

Considero cada página ilustrada como um instante do universo daquela história. É um “cenário”, uma “encenação” que faz parte de um todo. As cores empregadas dizem coisas, as expressões dos personagens, os elementos selecionados para compor as imagens, a disposição dos elementos na página, o ângulo de visão da imagem, tudo isso não pode ser gratuito, ainda que possa admitir que uma coisa ou outra foi parar ali por intuição! (SISTO, 2009, p. 89-90).

Em um livro que é lido para além das formas convencionais de leitura, com o qual o leitor interage, dialoga e vivencia a narrativa junto com os personagens, sua experiência será muito mais significativa e simbólica. No caso de crianças e jovens, que são muito mais disponíveis para novas experiências e livres de pré-conceitos, esse tipo de leitura tem o poder tanto de ampliar suas perspectivas, quanto de fortalecer os vínculos afetivos com o livro e o ato de ler. Cada página lida se torna para a criança e o jovem, um passo a mais em sua jornada literária. E cada jornada será uma nova vida no infindável universo da imaginação.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2000.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas.** 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios, 207).



LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976. (Ensaio, 20).

SISTO, Celso. Um pouco de tudo: os materiais, as texturas, o impacto. In: GÓES, Lúcia Pimentel; ALENCAR, Jakson de. (Org.). **A alma da imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores**. São Paulo: Paulus, 2009. p. 77-91. (Coleção Pedagogia e Educação).

YARLETT, Emma. **Mordisco: a caçada monstruosa**. Tradução: Monique D'Orazio. Jandira:

Ciranda Cultural, 2020.

YARLETT, Emma. **Mordisco: o guia dos dinossauros**. Tradução: Monique D'Orazio. Barueri:

Ciranda Cultural, 2018.

YARLETT, Emma. **Mordisco: o monstro de livro**. Tradução: Monique D'Orazio. Barueri:

Ciranda Cultural, 2018.

YARLETT, Emma. **Mordisco: uma história de ninar**. Tradução: Donaldo Buchweitz. Jandira: Ciranda Cultural, 2023.

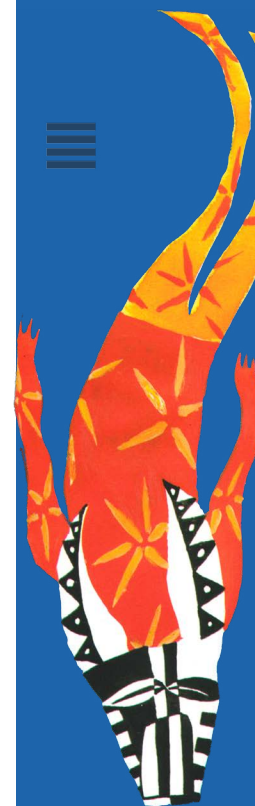
YARLETT, Emma. **Mordisco: novas aventuras do comilão**. Tradução: Monique D'Orazio.

Jandira: Ciranda Cultural, 2024.

YARLETT, Emma. *Fractured Fairytales; Which I enjoy reading and why (including the non picked ones)*.

Story Snug: open up a whole new world, [S.I.], Apr. 2016. Disponível em:

<<https://storysnug.com/2016/04/nibbles-the-book-monster/>>. Acesso em: 19 ago. 2018.



O CRONOTOPO LITERÁRIO E A TRANSPOSIÇÃO DE OBRAS CLÁSSICAS PARA O SUPORTE DE LIVROS ILUSTRADOS POR ODILON MORAES¹¹

Joyce Ap. da Silva Linard

UNESP – Marília/SP, agência financiadora (CAPES)

Cyntia Graziella G. S. Giroto

UNESP – Marília/SP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudo em destaque apresenta o recorte da pesquisa de Mestrado Acadêmico intitulada: “O cronotopo literário e os livros ilustrados de Odilon Moraes” desenvolvida juntamente ao PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Câmpus de Marília/SP, com orientação da Professora Dra. Cyntia Graziella G. S. Giroto, vinculada à Linha Teoria e Práticas Pedagógicas e ao grupo de estudos CEPLLI - Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Literatura e Infâncias. Em defesa da importância da Literatura Infantil para a formação de leitores literários, e a necessidade de proporcionar a esses mesmos leitores o acesso as mais variadas narrativas literárias, o estudo apresentou como objetivo a análise de novas versões de obras clássicas para o formato livro ilustrado (de autoria de Odilon Moraes), no cronotopo do grande tempo, e sua contribuição para a formação de novos leitores.

O conceito de cronotopo – tempo (crónos) e espaço (topos) – foi concebido pelo filósofo russo da Linguagem do século XX, Mikhail Bakhtin, para o estudo das categorias tempo e espaço representadas nas obras. “Enquanto o espaço é social, o tempo é histórico, pois é a dimensão do movimento no campo das transformações e dos acontecimentos” (GEge, 2009, p.25).

Com narrativas a trazer as vozes dos autores, de acordo com as situações vivenciadas por eles no momento da escrita de seus manuscritos, mesmo autores e leitores situados em cronotopos diferentes, tais obras, ao permanecerem no grande tempo, quando em contato com as próximas gerações, acabam por adquirir outros significados. Por isso, resgatar narrativas literárias escritas em tempo – espaço diverso, mas, com novos elementos, aqui, em nossos estudos, no formato de livro ilustrado - objetos culturais a trazer o diálogo entre o texto escrito e a imagem – serão capazes de despertar o interesse dos leitores para algo já escrito em outro momento da história, mas, agora, com e em outra produção estética.

Para Bakhtin (2011, p.362), isso acontece porque,

As grandes obras da literatura são preparadas por séculos; na época de sua criação colhem-se apenas os frutos maduros do longo e complexo processo de amadurecimento. Quando tentamos interpretar

¹¹ Recorte da pesquisa de mestrado. LINARD, Joyce Aparecida da Silva. **O cronotopo literário e os livros ilustrados de Odilon Moraes**. 2024. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2024, orientação: Professora Dra. Cyntia Graziella G. S. Giroto.

e explicar uma obra apenas a partir das condições de sua época, apenas das condições da época mais próxima, nunca penetramos nas profundezas dos seus sentidos. O fechamento em uma época não permite compreender a futura vida da obra nos séculos subsequentes; essa vida se apresenta como um paradoxo qualquer. As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no grande tempo, e além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensa e plena que sua atualidade.

Diante do exposto, a pesquisa de mestrado acadêmico desenvolveu-se norteadada pelos estudos dos filósofos russos da linguagem, especialmente, as contribuições de Bakhtin ao apresentar o conceito de cronotopo, além de cotejos com pesquisadores da área da leitura e da Literatura infantil, principalmente com os que se debruçam sobre a formação de leitores e da linguagem visual dos livros ilustrados.

Para a organização de nossas reflexões, a primeira seção deste artigo enuncia sobre o conceito de cronotopo, na sequência, diálogos com três obras de livro ilustrado: *Nem filho educa pai*, *Os dois irmãos* e *O matador*, com textos de Wander Piroli e ilustrações e projeto gráfico de Odilon Moraes, publicadas em 2008 pela editora Sesi. Após isso, as considerações finais.

CRONOTOPO - TEMPO E ESPAÇO

O conceito de cronotopo foi elucidado pelo filósofo russo da linguagem, Bakhtin em um ensaio entre os anos 1937 – 1938 para exprimir a interligação essencial existente das relações de espaço e tempo e como estão artisticamente assimiladas na literatura (Bezerra, 2018). Seu entendimento foi trazido a partir do conceito empregado nas ciências matemáticas, introduzido e baseado na teoria da relatividade de Einstein, porém, para Bakhtin, o importante na expressão, era a inseparabilidade do espaço e do tempo, conforme explica o próprio autor, (2018, p.11),

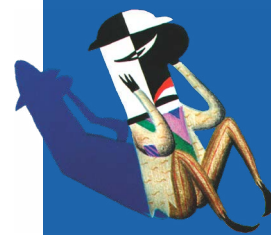
Chamaremos de *cronotopo* (que significa “tempo-espaço”) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura. Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). Para nós não importa o seu sentido específico na teoria da relatividade, e o transferimos daí para cá - para o campo dos estudos da literatura - quase como uma metáfora (quase, mas não inteiramente); importa-nos nesse termo a expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como a quarta dimensão do espaço). Entendemos o cronotopo como uma categoria de conteúdo-forma da literatura.

Bakhtin (2011) entende a habilidade do homem de ver e ler o tempo em seu todo espacial do mundo e, ser capaz de perceber a inclusão do espaço não como um fundo imóvel e finalizado, mas, sim, em um todo ainda em formação, como um acontecimento ou algo a ser realizado. Tem-se a capacidade de ler os indícios do caminho do tempo em tudo, a começar pela natureza e terminar pelas regras e ideias humanas. Conforme o filósofo, (Bakhtin, 2011, p.225),

o tempo se revela acima de tudo na natureza: o movimento do sol, das estrelas, o canto dos galos, os objetos sensoriais, visíveis das estações do ano; tudo isso, em uma relação indissolúvel com os respectivos momentos da vida humana, dos costumes, da atividade (do trabalho), constitui o tempo cíclico em um grau variado de intensidade. O crescimento das árvores, do gado, a idade das pessoas são sinais visíveis de períodos mais longos. Demais, os visíveis indícios complexos do tempo histórico,



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem



na verdadeira acepção do sentido, são vestígios visíveis da criação do homem, vestígios de suas mãos e da sua inteligência: cidades, ruas, casas, obras de arte, técnicas, organizações sociais, etc. Com base nesses elementos, o artista interpreta as intenções mais complexas dos homens, das gerações, das épocas, das nações, dos grupos e classes sociais [...] (Bakhtin, 2011, p. 225).

De acordo com Linard (2025), na literatura, ao criar uma obra, o autor o fará de acordo com sua geração, seu ponto de vista, ideias, visões, emoções, vivências e análises individuais, principalmente, por meio de uma literatura a redesenhar e reinterpretam a realidade, todavia, Bakhtin (2018), nos esclarece: o autor-criador, diante de seus escritos, situa-se fora dos cronotopos - tempo e espaço - do mundo representado por ele. Ou seja, o autor representa o mundo do seu ponto de vista, ou, por exemplo, de uma personagem participante dos acontecimentos ali representados. Mesmo o autor ao escrever sua própria biografia, não estará mais situado no tempo e espaço real e concreto dos acontecimentos, mas fora do mundo representado, em outro cronotopo. "O mundo representado, por mais realista e verídico que seja, nunca pode ser cronotopicamente identificado com o mundo real que representa e no qual se encontra o autor-criador dessa representação" (Bakhtin, 2018, p.234).

Por essa razão, as obras, "no processo de sua vida *post mortem* se enriquecem com novos significados, novos sentidos; é como se essas obras superassem o que foram na época de sua criação" (Bakhtin, 2011, p. 363), em uma cronotopia que é única, porque cada cronotopo pode incorporar outros cronotopos, sendo ilimitado.

Como obras literárias vivas e dialógicas, as trocas ocorridas entre uma obra, seu autor e leitor, sempre será ininterrupto e, tais obras, ocuparam um lugar definido no espaço. No entanto, a sua criação, o conhecimento e ensinamento resultante por cada leitor a partir destes diálogos, decorrem e transpassam no tempo (Bakhtin, 2018), através de obras constantemente a se renovar. Desta maneira, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem e, conseqüentemente, teremos uma nova literatura.

Claramente, percebem-se estas transições, inclusive de suportes dispostos e disponibilizados às obras: muitos, primeiramente escritos pelo autor em folhas esparsas, logo, publicados em periódicos - jornais e livros - e, contemporaneamente, no formato de livro ilustrado - *corpus* dos nossos diálogos. Ainda, poderá vir a ser publicada em diferente suporte, em um futuro próximo.

Bakhtin (2018, p.230) pontua,

O texto como tal não é morto: partindo de qualquer texto, passando às vezes por uma longa série de elos intermediários, sempre acabamos chegando à voz humana, por assim dizer, apoiando-nos no homem; mas o texto sempre está consolidado em algum material morto: nas fases primevas do desenvolvimento da literatura - na fase da sonoridade física, na fase escrita, nos manuscritos (em pedra, tijolo, couro, papiro, papel); posteriormente, o manuscrito pode ganhar a forma de livro (pergaminho ou codex). Entretanto, em qualquer uma dessas formas os manuscritos e livros já se encontram nas fronteiras entre a natureza morta e a cultura; se os tratamos como portadores do texto, eles integram o campo da cultura, em nosso caso, o campo da literatura.

Deste modo, no tempo e espaço verdadeiro repercutido na obra, onde encontram os manuscritos ou o livro, encontramos o homem verdadeiro, criador do manuscrito, da obra. E ainda, encontram-se



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





os leitores ouvintes e leitores do texto. Porém, obviamente, os homens verdadeiros - sejam autores e leitores - podem e se encontram em diferentes cronotopos, muitas vezes, separados por séculos e pela distância espacial e concreta. Todavia, mesmo quando isso acontece, esses homens poderão vir a se encontrarem em um mundo histórico real, uno e inacabado, separado do mundo representado na obra apenas por uma nítida fronteira principal (Bakhtin, 2018). Para Bakhtin (2018), podemos chamar esse mundo de mundo criador do texto, desse modo,

todos os seus elementos - a realidade no texto, os autores que o criam, os interpretadores do texto (se eles existem) e, por último, os ouvintes -leitores que o recriam e nessa recriação o renovam - participam igualmente da criação do mundo representado [...] (Bakhtin, 2018, p.230).

Nesta corrente, para Linard (2024) as versões dos textos de Wander Piroli, para o livro ilustrado realizadas por Odilon Moraes, e que aprofundaremos os diálogos na seção seguinte, acabam por ganhar novos elementos que os constituem e surgidos a partir dos diálogos de Moraes com a obra para uma nova criação, mesmo mantendo o texto original. Ocorre uma nova criação do mundo representado no texto, porém, realizada por meio de outro cronotopo. Mas, há de se destacar: o mundo real que representa e o mundo representado na obra passa por uma divisão nítida e intransponível, conforme demonstrado por Bakhtin (2018):

[...] nem se pode confundir o mundo representado com o mundo que representa (realismo ingênuo), o autor-criador da obra com o autor-pessoa (biografismo ingênuo), o ouvinte-leitor de diversas (e muitas) épocas, que reconstrói e renova, com o ouvinte-leitor passivo de sua contemporaneidade (o dogmatismo da interpretação e da apreciação). [...]

Apesar de toda a impossibilidade de fusão do mundo representado e mundo do que representa, apesar da presença irrevogável da fronteira principal entre esses mundos, eles estão indissolúvelmente ligados um ao outro e se encontram em constante interação, ocorre entre eles uma troca permanente, semelhante ao metabolismo que ocorre entre um organismo vivo e seu meio ambiente: enquanto o organismo está vivo ele não se funde com esse meio, mas, uma vez separado, ele morrerá (Bakhtin, 2018, p.231)

Assim, o cronotopo funciona como um operador assimilando o tempo e espaço histórico pela literatura e, ao mesmo tempo, permite restabelecer conexões da literatura com a história. Neste caminho, nas páginas seguintes, traremos alguns diálogos com as obras: *Os dois irmãos*, *Nem filho educa pai* e *O matador* do autor Wander Piroli em suas versões e materializadas por Odilon Moraes para o suporte do livro ilustrado.

AS OBRAS DE WANDER PIROLI E ODILON MORAES

Em uma trilogia composta pelos livros: *Os dois irmãos*, *Nem filho educa pai* e *O Matador*, o leitor não encontrará fadas ou bruxas dos contos de fadas, mas, aspectos que atravessam nosso cotidiano, tão discutidas por Piroli. Nascido em Belo Horizonte (1931- 2006), Piroli buscava retratar em seus escritos aspectos do cotidiano. Em suas obras, é possível observar a presença quase sempre de elementos de sua cidade natal, por meio de uma escrita enxuta, substantiva: quase não adjetivada. O autor traz pela escrita o seu ato de dizer e suas experiências, especialmente, ao afinar, em incansáveis reescritas, o lirismo e a economia linguística evidente nas suas produções.

Inicialmente, Odilon Moraes conheceu as obras de Wander Piroli através de um editor e o impactou desde então. Em entrevista para o programa *Entrelinhas da TV Cultura*, exibido em 26/06/2011, Moraes expressa essa sua admiração por Piroli,

Wander foi uma descoberta, um acaso maravilhoso. Chegou um editor de Minas, me ligou perguntando se eu conhecia Wander Piroli e eu falei: não, não conheço, nunca ouvi falar. Ele mandou dois livros de contos adultos. Eu falei: quem é esse cara que eu não conheço. Assim, uma coisa realmente impressionante. Eu acho que o bonito dele é exatamente que ele não tem nenhum ensinamento. O ensinamento dele é o ensinamento que você vê; um cara que presencia uma cena na vida ou vive uma cena na sua vida. São [os livros] infantis simplesmente porque são situações de uma criança, não difere nada da literatura adulta [...] (Entrevista de Odilon Moraes cedida ao programa *Entrelinhas da TV Cultura* em 26/06/2011).

Figura 1: Capas e orelhas dos livros de Wander Piroli e Odilon Moraes



Fonte: Piroli; Moraes (2018)



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





As obras publicadas pela editora Sesi (2008) foram criadas de maneira a integrar uma coleção, por isso, as narrativas apresentam algumas características em comum, a exemplo dos seus tamanhos, cores dos títulos, capa e quarta capa. Em caixa alta, cada um dos títulos são apresentados em uma cor; a mesma disposta nas contra capas de cada livro. Em *Nem filho educa pai*, temos a predominância da cor verde, *Os dois irmãos* é apresentado na cor laranja pastel, e no livro *O Matador*, no tom de azul. Na quarta capa, uma pequena sinopse de cada livro: Tião Martins assina em *Os dois irmãos*; Tavinho Moura em *Nem filho educa pai* e Fernando Brant em *O Matador*.

Dispostos no tamanho de 21 x 17 cm, os livros foram impressos em papel offset 150/m². Para Linard (2025), mais que escolher um tipo de papel composicional, no projeto gráfico de uma obra, todos os elementos são importantes para a sua construção. Logo, tudo pensado e discutido de forma coerente e particular para cada narrativa, oportuniza ao leitor, maiores sensações e experiência de leitura. “Cada projeto gráfico do livro pode não estar visível na narrativa, mas interfere sutilmente na leitura” (Moraes, 2008, p.55) e, na forma de cada leitor para realizá-la, em sequências de páginas contendo um jeito para contar e ser lido à história. Ainda de acordo com Moraes (2008, p.50),

a escolha do papel, formato, dimensão, letra, tipo de impressão, encadernação, quantidade de texto em cada página – itens que muitas vezes fogem à percepção da maioria dos leitores (e não ser particularmente notados é um mérito do projeto) – são de grande importância por interferirem no modo de construir um todo, essa proposta de leitura chamada livro.

As capas e quartas capas composicionais das obras apresentam uma visão ampliada da imagem e formam uma imagem única (Linden, 2011). Ampliam-se mais ainda com as orelhas dos livros, apresentadas quase do mesmo tamanho das capas e que dá uma sequência homogênea pedida pela imagem. Em cada uma das obras é apresentada a biografia dos autores: de Wander Pirolí, pelo amigo Tião Martins e a de Odilon Moraes, pelo próprio autor. Os títulos narrativos de cada livro são capazes de resumir a essência da história (Nikolajeva e Scott, 2011), no entanto, temos nestas obras, por meio das ilustrações, um contraponto - presentes também no decorrer das narrativas.

Na capa de *Os dois irmãos*, por exemplo, apenas a imagem de um galo é apresentada. Quem são, então, os dois irmãos? Em *Nem filho educa pai*, a presença de um cabrito provoca o leitor ao questionar sobre sua importância para a narrativa. E por fim, com o título centralizado, em *O Matador*, a ilustração monocromática, intriga o leitor: Quem matou? Quem o matou? São algumas possíveis perguntas realizadas pelos leitores e só confirmadas no decorrer da leitura.

Uma informação importante a ser salientada, refere-se à disposição do nome de Odilon nas obras. Nos três livros, o nome de Odilon Moraes está disposto em posição de igualdade - lado a lado do nome de Pirolí. Sem distinção de quem é o autor ou o ilustrador, afirma a autoria de ambos para a obra: Pirolí com o texto verbal e Odilon com as ilustrações e projeto gráfico. Embora isso possa parecer um detalhe, trata-se de uma questão significativa, uma vez que a obra é uma construção conjunta.

Para a composição das ilustrações, Odilon Moraes utiliza da técnica de aquarela, sendo uma das primeiras técnicas utilizada pelo ilustrador e que permanece atualmente em muitos dos seus trabalhos. Outro detalhe das escolhas feitas pelo ilustrador, está na diagramação e disposição das ilustrações e do texto verbal no miolo de cada uma das obras. Para as ilustrações, é possível observar



dispostas em molduras, em uma página só, imagens sangrando o par de páginas, etc. Já a organização dos textos, faz o olhar do leitor movimentar o em cima e o em baixo, ou seja, o olhar do leitor percorrer da palavra à ilustração, e vice-versa. A diagramação das páginas, - disposição do texto verbal e das ilustrações escolhidas por Odilon Moraes em cada um dos três livros -, intensifica os diálogos com a narrativa para a construção dos sentidos.

Nos livros ilustrados, a diagramação se caracteriza por uma grande liberdade durante sua composição. “A diversidade e a flexibilidade do livro ilustrado não raro se manifestam dentro de uma mesma obra. Assim, a maioria dos ilustradores apresentará, ao longo do livro, variações à organização da página” (Linden, 2011, p.83). Ao agregar e provocar diversas e múltiplas formas de leitura para a história tem nos livros ilustrados, modelos diferentes e diversificados de muitos tipos como “engessados”. Por isso, conforme nos aponta Rui de Oliveira (2008, p.45), “o programador visual ou o ilustrador devem ter um apurado conhecimento de projeto gráfico para que possam transformar o livro também em um objeto físico e sensorial de contemplação estética” e não em um simples objeto de adorno ou para ficar disposto em prateleiras.

Neste caminho, a sequência das ilustrações e o texto verbal permitem dar o ritmo para a narrativa, em uma história, “[...] também narrada pelas vinhetas, pelos espaços em branco, pelas iluminuras¹² e capitulares¹³, pelas tipografias escolhidas [...]. Sobretudo a pontuação, o tempo que vai de um elemento para o outro, de um conceito para o outro” (Oliveira, 2008, p.59). Por isso, é importante destacar que durante as leituras (estendendo para outras narrativas trazidas também pelos livros ilustrados), não podem ou devem acontecer por “pedaços” pois, caso isso ocorra, certamente estaremos bagunçando todo o ritmo proporcionado para a compreensão e sensações trazidas em cada uma das páginas durante a leitura.

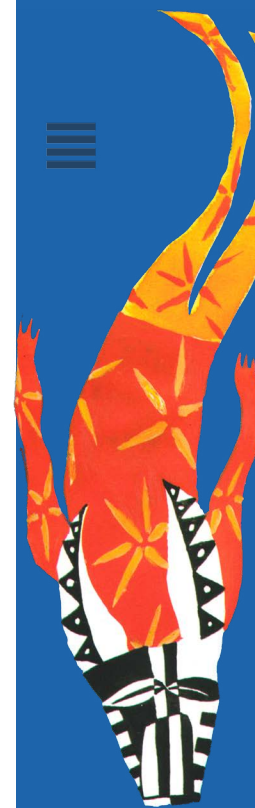
Logo, mesmo concebidas separadamente – em cronotopos diferentes – o texto verbal de Wander Piroli, e as ilustrações de Odilon Moraes se articulam e dialogam harmoniosamente entre si. Cada autor criou e cria suas obras - textos e ilustrações, “a partir de sua contemporaneidade inacabada” (Bakhtin, 2018, p.233), porém, tais obras, continuam a viver e a se renovarem, por meio de um tempo do seu autor-criador não limitado somente ao presente, mas, também, a percorrer e se afastar para um futuro ilimitado (Bakhtin, 2018).

As obras apresentadas não podem mais ser entendidas como livros de autoria somente de Piroli, porque possuem os textos originais de seu autor, mas, obras contemporâneas renovadas. O texto verbal assume outra característica para a construção e realização de uma nova forma de leitura. A leitura, por exemplo, de somente o texto de Piroli, não é igual à leitura do livro ilustrado, agora com ilustrações e projeto gráfico de Odilon Moraes.

Diante de todo o exposto, destacamos, ainda que, nos livros ilustrados, as imagens não são arranjadas nas páginas com a finalidade de interpretar o texto verbal, porém, para contar outra coisa e completar a história, como ressalta o próprio Odilon Moraes. “A história do livro ilustrado começa quando essa conversa entre os dois autores pode criar coisas que só podem ser feitas em livros ilus-

12 A Iluminura é uma arte ou ato de ornar um texto, página, letra capitular com desenhos, arabescos, miniaturas, grafismos diversos.

13 No contexto da tipografia, uma letra capitular ou letra capital é uma letra no início da obra, de um capítulo ou de um parágrafo, de maior dimensão que o restante corpo do texto.



trados... quando um deles diz uma coisa e o outro diz outra, a história acontece exatamente nessa contradição” (Moraes, 2019, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas obras apresentadas, Odilon Moraes permite o diálogo entre o texto verbal – ilustrações e o uso do suporte para proporcionar aos seus leitores, leituras carregadas de temperos, sabores, afetos, delicadezas e provocações. Mesmo sendo um objeto físico e, possuidor de tamanhos, gramatura do papel, textura, peso, formato, etc., os elementos que o constituem e presentes em cada uma das obras, ajudam e participam ativamente para a construção da história, tornando o suporte único e muito especial.

Neste horizonte, em obras a trazer o cronotopo do cotidiano, representando os momentos e o desenrolar da vida humana, “[...] do mundo em que nós também vivemos, no qual também nós poderíamos vivenciar todas essas aventuras (Bakhtin, 2018, p.242)”, temos a aproximação do mundo representado do mundo de cada pessoa ao retratar uma realidade inacabada do autor e dos seus leitores. Com isso, cada elemento presente e representado em uma obra há seu direcionamento a alguém que participa do diálogo, pois “todo texto pressupõe um outro, um contexto dialógico voltado para ele” (p.241).

Assim, por meio de relações dialógicas que são cronotópicas, onde o tempo e o espaço são inseparáveis, logo, concordamos com Bakhtin ao entender que [...] não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico [...] não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo” (Bakhtin, 2012, p.410). Afinal, a literatura é assim, provocadora, questionadora, dialógica e mutável. Sempre a se renovar em outros cronotopos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes: São Paulo, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. São Paulo, Editora 34, 2018.
- BEZERRA, Paulo. Uma teoria antropológica da literatura. In. **Teoria do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. São Paulo: Editora 34, p.249-265, 2018.
- GEGe. Grupo de Estudos dos gêneros do discurso. **Palavras e Contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João, 2009.
- LINARD, Joyce Aparecida da Silva. **O cronotopo literário e os livros ilustrados de Odilon Moraes**. 2024. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2024.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org). **O que é qualidade em Ilustração no Livro Infantil e Juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p.49-60.

OLIVEIRA, Rui. **Pelos jardins Boboli**. São Paulo: Fronteira, 2008

PIROLI, Wander. MORAES, Odilon. **Os dois irmãos**. São Paulo: SESI-SP editora, 2018.

PIROLI, Wander. MORAES, Odilon. **Nem filho educa pai**. São Paulo: SESI-SP editora, 2018.

PIROLI, Wander. MORAES, Odilon. **O matador**. São Paulo: SESI-SP editora, 2018.

ODILON Moraes - Entrelinhas 26/06/2011. **Canal TV Cultura (youtube.com)**. São Paulo, 26. jun. 2011. 1 vídeo (1:10) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2_ZgTpBWMH4&t=316s. Acesso em 10 de julho de 2025.

Jogos entre imagens: processos de criação de escritores visuais. Entrevista de Odilon Moraes cedida para Maria Paulete Herbst Kahan. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação de Educação, Arte e História da Cultura (2019).



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





A RELAÇÃO ENTRE ARTE E POLÍTICA NO LIVRO-IMAGEM “DOÇURA”

Patricia Albuquerque de Campos
(PROLELI/UFPB)

Caio Matheus Teixeira Brito
(UEPA)

Renata Junqueira de Souza
(PROLELI)



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para iniciarmos a discussão sobre a relação que há entre arte e política no livro de imagem, faz-se necessário entrarmos nos conceitos de cada um desses pontos (arte, política e livro de imagem) para que, posteriormente, façamos a relação entre eles e cheguemos ao objetivo deste texto.

A palavra “arte” é derivada do latim “ars”, que se refere à capacidade de fazer algo de forma habilidosa ou técnica. Dentro deste termo cabem muitas expressões artísticas como: a poesia, o conto, o romance, a dança, a música, o teatro, a escultura, o artesanato, a pintura, as ilustrações, etc. Por isso, é um termo amplo que, segundo o dicionário *Oxford Languages* significa:

produção consciente de obras, formas ou objetos, voltada para a concretização de um ideal de beleza e harmonia ou para a expressão da subjetividade humana. “a. literária”; 2. habilidade ou disposição dirigida para a execução de uma finalidade prática ou teórica, realizada de forma consciente, controlada e racional.

Dito isso, pode-se refletir sobre a arte e que ela sempre esteve presente desde a origem mais primitiva do homem quando pintava nas cavernas a sua forma de vida, sua rotina, por exemplo. No livro *A história da arte* de Gombrich (1999), diz que aquilo que dá o nome de arte não existe. E acrescenta que somente existem artistas; a grosso modo: os que pintavam na parede das cavernas e os que compram tintas hoje. Dentro do mundo literário que também é arte, Samuel Taylor Coleridge, no século XIX, traz a ideia de que a arte, e em particular a ficção, exige uma “suspensão da descrença” é um conceito fundamental na teoria estética e crítica literária e refere-se à necessidade do espectador/leitor de, por um momento, abandonar o seu ceticismo e aceitar temporariamente as premissas não realistas de uma obra de arte. Dessa forma, pode-se dizer que a arte enquanto ficção nos suspende da realidade para esclarecer a própria realidade.

Sobre política, segundo Aristóteles, política são ações que visam o bem comum e ele diz que o homem é um ser político por natureza. No dicionário *Oxford Languages*, encontramos a seguinte definição para o termo:

1. arte ou ciência de governar.
2. arte ou ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados; ciência política.



A palavra “política” é derivada do grego “*politikos*”, que designava os cidadãos que viviam na “polis”. Polis, por sua vez, era usada para se referir à cidade e também, em sentido mais abrangente, à sociedade organizada. Dessa forma, a origem da política remonta à participação na comunidade, à vida coletiva. Bem diferente do que se costuma pensar sobre a política como algo limitado aos partidos ou pessoas que se candidatam para ocuparem cargos de deputados, vereadores, etc. Portanto, a vida em sociedade, o que comemos, vestimos, lemos é um fazer político.

Sobre livro de imagem, pode-se definir como um livro literário com ausência de texto verbal, ou seja, um livro construído apenas por imagens que contam uma história. Posteriormente, ampliaremos a discussão sobre o livro de imagem, no qual iremos tratar sobre arte e política no livro literário “Doçura”.

ARTE & POLÍTICA: QUAL A RELAÇÃO?

Já definimos de modo breve e genérico os significados de *arte* e *política* no tópico anterior. Os dois assuntos estão intrinsecamente ligados, pois a obra de arte quando feita ou pensada não deixa de ser uma manifestação política. Chaia (2007) traz uma reflexão acerca deste assunto e diz:

Localizado no interior de uma relação social, o artista manifestante situa-se em posição que engendra uma esfera relacional fundada no desejo de luta, na responsabilidade ou na vocação social. Ele reconhece a existência de conflitos a serem enfrentados de imediato, assim como reconhece o outro[...]. (CHAIA, 2007, p.11)

Dessa forma, ao fazer uma obra de arte, o artista se coloca como um ser político, por querer de alguma forma refletir, reivindicar, lutar contra posicionamentos, ações, hipocrisias, injustiças tão comuns na nossa sociedade. Porém, não é todo e qualquer artista que está engajado politicamente com sua arte.

No texto: “Uma discussão sobre a arte contemporânea na sociedade do espetáculo”, Rosseti (2015) posiciona-se da seguinte forma:

a arte duvidosa, que se reproduz aos montes e não traz qualquer traço inovador e questionador à sociedade sempre existirá, e fortalecerá cada vez mais a sociedade do espetáculo. Mas em corrente oposta, vê-se o crescente surgimento de artistas engajados socialmente, dispostos a atribuir à arte contemporânea um significado importante e essencial, de sacudir a sociedade em uma tentativa de tornar o mundo um lugar melhor para se viver.

Como podemos perceber, não é todo artista que se envolve politicamente por uma ou mais pautas sociais. No entanto, podemos encontrar muitos artistas que sim, que há um engajamento político no seu fazer, incluindo pautas de minorias, lutas de classe, dominação, poder, etc.; e que estão mudando constantemente a dinâmica artística e social contemporânea.

Outra reflexão sobre a relação entre arte e política é trazida por Rancière (2010) o qual afirma:

Porque a política, bem antes de ser o exercício de um poder ou uma luta pelo poder, é o recorte de um espaço específico de “ocupações comuns”; é o conflito para determinar os objetos que fazem ou não parte dessas ocupações, os sujeitos que participam ou não delas, etc. Se a arte é política, ela o é enquanto os espaços e os tempos que ela recorta e as formas de ocupação desses tempos e espaços

que ela determina interferem com o recorte dos espaços e dos tempos, dos sujeitos e dos objetos, do privado e do público, das competências e das incompetências, que define uma comunidade política (RANCIÈRE, 2010, p. 46).

Para Zaccara (2016), as práticas artísticas são uma possibilidade de interferência da realidade. Para esta mesma pesquisadora,

Através de ações micropolíticas, poder-se-ia tentar mudar a dinâmica do *mainstream*, pois a liberdade conceitual, imaginativa e perceptiva das práticas artísticas que envolvem a política, pode abrigar um sonho para além das servidões e uma promessa de reconciliação com o humano em sua expressão maior. O artista, através de uma ação política, encontrar-se-ia, portanto, para além das múltiplas grades com as quais o capital burocratiza e regula tudo, inclusive a arte, incidindo em sua produção ele ofereceria uma alternativa de resistência possível para esse mundo injusto. (ZACCARA, 2016, p.34)

Por isso que resistir e o fazer artístico são formas de combater as injustiças sociais. O fato de se lutar e de se fazer resistência é um ato político. Daí a importância de se manifestar através da arte o sonho, a utopia, porque de alguma forma, mais adiante, pouco a pouco pode se tornar realidade, ou uma realidade menos cruel. Assim sendo, a arte é uma forma de resistência, mesmo que haja contradições da própria categoria. A sociedade sendo plural, não haveria uniformidade entre os fazedores de arte. No entanto, mesmo assim, é resistência, é fazer político.

LIVRO-IMAGEM: O QUE É? COMO SE LÊ?

A potência de uma narrativa visual, tecida por ilustrações, entre outros e variados recursos estilísticos, engendram um tipo de leitura rica em multiplicidades de sentidos. Mexe com a imaginação, com a fantasia, com a ludicidade, com a criatividade, o desafio, ajudando na formação e no processo cognitivo do leitor. Há neles o poder do encantamento literário e da inclusão de crianças que ainda não aprenderam a decodificar palavras ou quem não domina a língua materna de onde o livro foi lançado.

O fato de deixar em aberto a narrativa, com possibilidades de leituras e interpretações diversas, coloca-nos à frente de uma potência criativa-cultural para as crianças, que muitas vezes não têm a oportunidade de explorar o objeto-livro nem dentro de casa, nem na escola. Mediar leitura, portanto, democratiza o acesso das crianças ao mundo dos livros.

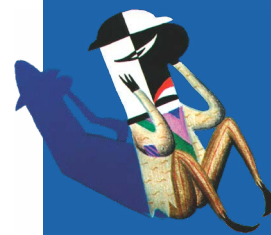
A leitura de um livro-imagem acontece pelas experiências visuais, plásticas, sensoriais que as ilustrações proporcionam. Não é uma leitura tão fácil, mas é acessível. Para Nunes (2021), não se lê imagens na busca de um conteúdo, pois tornaria uma leitura simplista e afirma que a leitura da imagem é:

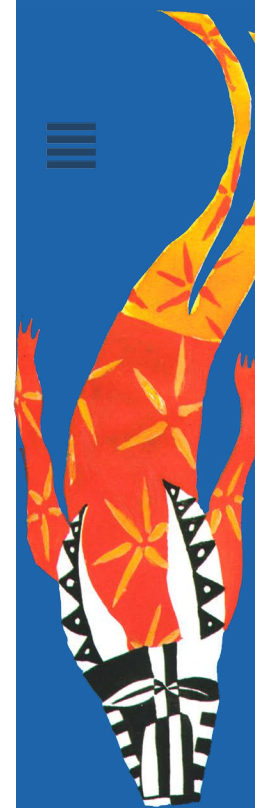
uma construção interativa que acontece tanto pelos elementos plásticos (formas, cores, espaços, técnicas), que nos possibilitam ver essa imagem, quanto pela relação com as experiências de quem lê, olha essa imagem. (NUNES, 2021, p.174)

Além disso, a forma com que se lê o livro de imagens não é a mesma forma que se lê um livro com palavras. A leitura de imagens é diferente porque quando lemos um enunciado verbal, os olhos fazem uma leitura linear: da esquerda para a direita, de cima para baixo, enquanto que na leitura do



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





livro de imagem o olhar percorre qualquer parte da página, sem necessariamente ter uma ordem fixa. Os olhos vão para o que mais chamar atenção primeiro. E numa releitura do livro, os olhos podem percorrer por outros caminhos, outras ordens e perceber leituras e sentidos diferentemente de uma primeira leitura. O livro de imagem coloca-nos em uma outra forma de leitura, totalmente diferente de um livro com palavras em que a leitura é linear. Embora, haja um fio condutor narrativo proposto. A leitura de um livro-imagem é alinear e, portanto, torna-se mais “livre”. A esse respeito, NECYCK (2007) discorre a respeito da leitura do livro de imagem:

O livro de imagem estabelece outra forma de leitura e fornece uma história aberta. A noção de que uma história não tem uma única interpretação é essencial para que cada um aprenda a descobrir, por esforço próprio, uma visão de mundo mais adequada ao seu universo emocional e cognitivo. O livro infantil contemporâneo é um convite aberto ao inesgotável trabalho de atribuição de sentido e de interpretação do mundo e da vida. (NECYCK, 2007, p.11)

No entanto, a nossa sociedade não foi acostumada a deixar em sua rotina o ato de olhar. O ato de ver também é aprendido e é uma forma de se adquirir conhecimento. Segundo Ramos (2020), as imagens precisam desse cuidado atento do olhar. Para esta autora:

Olhar é forma de perceber, mas não se trata do gesto maquinal de colocar os olhos em algo rapidamente. Refere-se ao ato de, a partir dos olhos, examinar, avaliar, correlacionar, pensar o que está sendo visto. Aprender a olhar significa sair do gesto primário de captar algo com os olhos, que é uma atividade física, e passar para outro estágio aquele em que, a partir de muitos exercícios mentais, absorvemos e compreendemos o examinado. Esse debruçar-se sobre o que os olhos captam provocará análises e, o mais produtivo, provavelmente ativará a capacidade de inventar. Olhar, portanto, é uma soma que inclui o físico, o psicológico, a percepção e a criação. (RAMOS, 2020, p.34)

Dessa forma, uma educação voltada para a educação do olhar se faz necessária para que os estudantes desde muito cedo tenham como exercício de cidadania a capacidade de trabalhar o olhar para além da escola. E isso é fundamental que os professores sejam capacitados para tal condução dos estudantes.

Linden (2011) afirma que para se ler um livro com imagens “é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar uma ordem de leitura no espaço da página” (LINDEN, 2011, p. 8-9), ou seja, tudo no livro é aproveitado para a leitura: a capa, as guardas, a contracapa, etc.; o que chamamos de paratextos. Para tanto, é imprescindível que se estabeleça ao processo de compreensão da leitura, estratégias para que essa atividade seja desenvolvida da melhor maneira e com os melhores resultados. Para DAVIS *apud* SOUZA (2010):

Como leitoras proficientes, independentes, nós temos consciência de quando perdemos o foco e sabemos como superar nossa falta de compreensão. Nossas estratégias de fixação estão internalizadas, justamente por isso são automáticas. Fazemos conexões com nossa vida pessoal, com outros livros e com o mundo a nossa volta. Sabemos como fazer perguntas e inferir. Quando lemos, usamos imagens mentais para nos ajudar a compreender as ações das personagens ou adquirir um novo conceito. (DAVIS *apud* SOUZA, 2010, p.10)

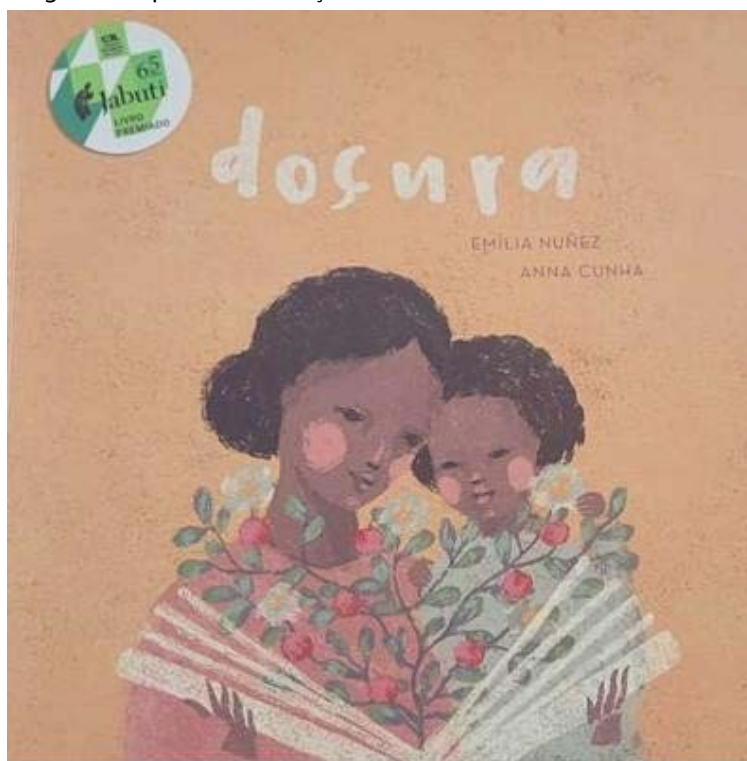


Nesse sentido, para possibilitar que o leitor utilize algumas atitudes importantes e necessárias no ato de ler, serão propostas diferentes estratégias, para que se torne um leitor fluente, ou seja, antecipa um tema ou ideias; faz verificações; elabora perguntas; faz inferências; estabelece relações com a sua vida e com o mundo a sua volta, entre outras ações a partir da leitura.

O LIVRO-IMAGEM “DOÇURA”

O livro-imagem “Doçura”, apesar de não ter texto verbal, foi “escrito” por Emilia Nunez e ilustrado por Anna Cunha. É um livro que narra a história de uma família formada por três gerações de mulheres: avó, filha e neta. Desde o ventre, tanto a avó, quanto a mãe leem livros para o bebê na barriga. Eis a capa do livro:

Imagem 1. Capa do livro “Doçura” de Emilia Nuñez e Anna Cunha.



Fonte: autores

A capa do livro já sugere o amor entre uma mãe e sua filha que juntas leem um livro e dele brota um pé de flores, que pode ser um pé de doçura, um pé de afetos mútuo com quem lê e com o próprio livro.

Sobre o enredo, o livro conta a história de uma menina que nasce e se torna amante dos livros, cresce lendo e na fase adulta se torna professora. Essa mulher se torna mãe e faz o mesmo ritual de leitura com seu bebê desde a barriga. E para trabalhar, formar outros leitores na escola e na biblioteca, seu filho fica com avó materna. Vide imagem a seguir:



Imagem 2. Páginas 19 e 20 do livro “Doçura”



Fonte: autores

A figura masculina não aparece e as personagens são mulheres pretas do campo. A cada página que conta a história a partir das imagens feitas em aquarela nas páginas da esquerda, há uma outra história sendo narrada nas páginas nobres (da direita). É como se fosse uma metáfora da vida daquela família sendo narrado por uma outra perspectiva: uma mulher que cuida da terra, prepara a terra para plantar as sementes e fazer germinar a árvore e dar frutos. Um pé de doçura. Doçura que dá nome ao livro. Este é um tipo de leitura, mas que não é a única leitura que pode ser feita. O livro de imagem abre possibilidades para muitas outras interpretações.

Destacamos aqui a seguinte pergunta: O que tem a ver o livro *Doçura* com arte & política? A resposta para esta pergunta está justamente no fato de que é inegável que literatura e ilustração no livro sejam arte. Já que nas palavras de Tiburi (2012, p.22) diz que “Arte é também libertar-se do pensamento pronto e ousar pensar, e fazê-lo de um jeito diferente. A verdade da obra está nesse lugar onde ela jamais está pronta”. Assim, é político pelo fato de a escritora e a ilustradora trazerem como protagonistas, mulheres pretas e do campo. Há por traz da história narrada uma militância por esse protagonismo e visibilidade de minorias dentro do país (apesar de sabermos que as mulheres são a maioria em números percentuais) e as suas interseccionalidades: grupo de mulheres/ mulheres pretas/ mulheres do campo. Há aqui, portanto, uma forma de agir que é pura política. Zaccara (2016) nos diz o seguinte:

A própria história da arte, até pouco tempo linear e ocidental, nos orienta no sentido de concebê-la como um campo ampliado que inclui o olhar sobre a diversidade de culturas. Trata-se de um olhar que não contempla mais tão somente a estética ocidental e hegemônica. Cada vez mais se torna necessário desenvolver uma ótica que contemple um universo de criação multicultural seja ele sul-americano, africano, asiático ou da Oceania. (ZACCARA, 2016, p.36)

Assim sendo, o escritor se torna um ser político ao escrever e dar visibilidade a pessoas excluídas ou marginalizadas socialmente, ainda que não seja feita explicitamente nenhuma crítica social no livro inteiro. A história é feita de forma muito poética e romantizada, diria até utópica, mas uma uto-



pia real, que poderia ser alcançada com justiça social. Por isso a necessidade de se ter cada vez mais artistas e mais criações multiculturais e ampliação da própria diversidade que é um fazer político.

Além disso, quanto aos diversos comportamentos do artista, Annateresa Fabris traz a seguinte afirmação:

“O artista se comporta de diversas maneiras diante do poder político. Pode acreditar na liberdade que lhe é concedida e idealizar sua prática, antepondo ou considerando mais reais as questões propriamente artísticas. Pode ter opiniões políticas manifestas, ser consciente dos mecanismos do mercado, perceber as relações de sua prática com o universo do trabalho. Pode, mesmo não fazendo política, fazer justamente a política que o poder espera dele: aceitar e perpetuar o sistema. Pode escolher a militância do engajamento e da revolução. Pode separar a militância política de sua prática artística, não querendo submeter a criação a leis exteriores.” (trecho do livro *Arte e política: algumas possibilidades de leitura*, organização de Annateresa Fabris, que está disponível na Coleção de Artes Alfredo Volpi do CCSP). <https://centrocultural.sp.gov.br/arte-e-politica-no-contexto-brasileiro-e-no-acervo-do-centro-cultural-sao-paulo/>

Dessa forma, tanto a escritora, quanto a ilustradora, ambas artistas, colocam-se como seres políticos dentro de suas atividades artísticas. Ainda que o que se escreveu não seja uma afronta ao poder público diretamente, mas indiretamente é uma manifestação a todos os setores da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido ao logo deste artigo, evidenciamos que a arte e a política andam de mãos dadas. No caso específico da literatura, trazida pelo livro *Doçura*, não seria diferente. A publicação deste livro por si só é um ato político através da arte literária. A partir da leitura, reflexão e contemplação das imagens podemos perceber que há presença de representatividade e de valorização de mulheres pretas de diferentes gerações.

Vimos ainda que o artista enquanto escritor e/ou ilustrador pode escolher o lado que lhes for mais “conveniente” diante da sociedade. Como bem disse Annateresa Fabris: pode, mesmo não fazendo política, fazer justamente a política que o poder espera que ele faça: aceite e perpetue o sistema. Porém, pode escolher a militância do engajamento e da revolução social. E sem dúvida, o livro *doçura* é um exemplo de revolução social.

REFERÊNCIAS

- GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1999
- NECYCK, Barbara Jane. **Texto e imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo**. Dissertação de mestrado em arte e design. Rio de Janeiro. PUCRJ: 2007.
- RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- NUÑES, Emília & CUNHA, Anna. **Doçura**. São Paulo: Tibi, 2022.
- RANCIÈRE, Jacques. **Política da arte**. Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas. Florianópolis: UDESC/ CEART; v. 1, nº 15, out. 2010.

ROSSETTI, M. L. **Uma discussão sobre a arte contemporânea na sociedade do espetáculo.** Sessões do Imaginário. VOL20, N. 33, 2015.

TIBURI, Márcia. **As partes.** In: Arte Contemporânea: sobre nossa dificuldade de pensar e fazer. http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smc/usu_doc/as_partes_7_dez_2012.pdf

Dicionário on-line:

https://www.google.com/search?q=significado+de+arte&oq=significado+de+arte&gs_lcrp=EgZjaH-JvbWUyEQgAEEUYORhGGPkBGLEDGIAEMgclARAAGIAEMgclAhAAGIAEMgclAxAGIAEMgclBBAAGIAEMgclBRAAGIAEMgclBhAAGIAEMgclBxAAGIAEMgclCBAAGIAEMgclCRAAGIAE0gEINjc0MGowajeoAgiwA-gHxBTov1fZW_4zT8QU6L9X2Vv-M0w&sourceid=chrome&ie=UTF-8



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





ITINERÁRIOS DE LEITURA COM LIVROS ILUSTRADOS: UM OLHAR SOBRE ADÉLIA, DE JEAN-CLAUDE ALPHEN

Tânia Márcia Tomaszewski
(PPGEDU/UFRGS)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As investigações desenvolvidas ao longo dos últimos três anos, no âmbito da pesquisa de mestrado¹⁴, conduziram-me ao estudo dos livros ilustrados, também conhecidos como livros-álbum, álbuns ilustrados ou *picturebooks*, como objeto de reflexão e análise. O interesse por esse tipo de obra decorre da complexa articulação entre linguagem verbal, linguagem visual e concepção gráfico-editorial, compreendidas não como elementos justapostos, mas como componentes que operam de forma integrada na construção de narrativas singulares, sensoriais e esteticamente elaboradas. Partindo dessa perspectiva, a pesquisa buscou compreender de que maneira tais obras podem favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora das crianças, especialmente no que diz respeito à mobilização de estratégias cognitivas e interpretativas fundamentais à formação do leitor literário.

A investigação aproximou-se da discussão sobre práticas pedagógicas capazes de qualificar a experiência estética das crianças, com o estudo voltado para os saberes necessários às professoras que atuam como mediadoras da leitura literária, considerando o planejamento de práticas intencionais, dialógicas e fundamentadas, tendo os itinerários literários como eixo organizador das ações pedagógicas, englobando desde critérios de seleção das obras até os modos de condução das leituras compartilhadas. Destaca-se, nesse percurso, a escuta atenta das crianças e a conversa literária como dimensões indissociáveis da mediação, por favorecerem a construção coletiva de sentidos e o exercício da interpretação.

Neste trabalho, apresenta-se um recorte dos estudos realizados, a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, com ênfase na análise documental, ancorada nas contribuições teóricas de Nikolajeva e Scott (2011) e Linden (2018) no que se refere ao conceito e à categorização dos livros ilustrados; Chambers (2023) sobre a busca de padrões e conexões entre os textos e sobre a conversa sobre os livros como elemento fundamental na mediação; e Munita (2024) sobre o conceito de itinerários de leitura. A fim de materializar as reflexões teóricas discutidas, são exemplificadas possibilidades de planejamento de itinerários de leitura a partir do livro *Adélia*, de Jean-Claude Alphen, publicado em 2016 pela Editora Pulo do Gato, evidenciando caminhos possíveis para a mediação da leitura literária.

ENTRE TEORIA E PRÁTICA: FUNDAMENTOS PARA A LEITURA LITERÁRIA MEDIADA

Antes de proceder à análise da obra selecionada e à apresentação de propostas de itinerários de leitura, torna-se imprescindível explicitar os pressupostos teóricos que sustentam este estudo.

14 Mestrado em Educação no PPGEDU/UFRGS, defendido em 18 de novembro de 2025, com orientação da Profª Dra. Marília Forgearini Nunes. Referência completa ao final.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





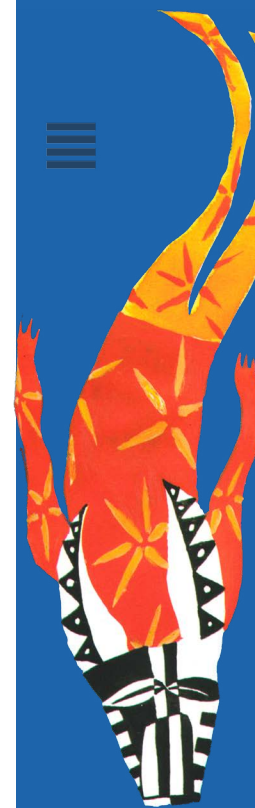
A discussão a seguir delimita alguns conceitos que orientam a discussão sobre itinerários literários enquanto estratégia de planejamento para a mediação da leitura literária, bem como a compreensão do que seja um livro ilustrado.

Munita (2024) compreende a mediação da leitura como um processo que deve promover avanços progressivos na aprendizagem literária, organizados por meio de itinerários cuidadosamente planejados. Esses itinerários pressupõem a proposição de reflexões metacognitivas que levem os leitores a tomar consciência dos procedimentos envolvidos na compreensão das obras, identificando estratégias, habilidades e recursos estéticos mobilizados durante a leitura, ampliando a experiência leitora de maneira que possam servir de referência em futuras leituras.

Nesse sentido, os itinerários literários configuram-se como dispositivos didáticos potentes, uma vez que contribuem para estruturar os processos de pensamento dos estudantes e favorecer sua inserção em formas mais complexas de participação no universo da escrita literária (Munita, 2024). Trata-se de um planejamento intencional que considera não apenas a escolha das obras, mas também a organização de sequências de leitura que estabelecem relações entre textos, leitores e contextos de leitura.

Munita (2024) destaca ainda que os itinerários, também denominados itinerários de aprendizagens literárias ou itinerários educativos de leitura, se fundamentam em interações múltiplas: “[...] entre leitores, entre os textos e entre o leitor e o texto” (Munita, 2024, p. 102). Essas sequências permitem complexificar progressivamente as experiências de leitura, construindo repertórios e consolidando estruturas necessárias à compreensão leitora. Cabe à professora mediadora oferecer apoio para que os estudantes consigam “[...] ver melhor a vasta paisagem que a literatura nos oferece” (Munita, 2024, p. 72), por meio de leituras em rede, realizadas com regularidade, continuidade e aprofundamento nos conhecimentos literários. Tais conhecimentos são um conjunto de saberes relativos às obras literárias e aos modos de lê-las, entendidos como aprendizagens passíveis de ensino quando integrados a um planejamento pedagógico intencional. Esses saberes abrangem, entre outros, aspectos relacionados às ilustrações (como técnicas, materiais, estilos e formas de representação das ideias), ao texto verbal (incluindo títulos, vozes narrativas, recursos linguísticos, tempos da narrativa e diferentes estilos discursivos), bem como ao projeto gráfico-editorial (que envolve o uso das páginas, das margens, das dobras, das tipografias, dos enquadramentos e dos formatos).

Podemos articular as ideias de Munita (2024) com as de Chambers (2023), que compreende esse processo como uma espiral literária, na qual as leituras realizadas e as conversas que delas emergem alimentam novas experiências leitoras. A construção compartilhada de sentidos, baseada na observação de evidências verbais e visuais, amplia as possibilidades interpretativas para além da leitura individual. Ao identificar padrões, estabelecer conexões entre livros, buscar pistas interpretativas e ler nas entrelinhas das palavras e das imagens, os leitores desenvolvem atitudes fundamentais para a construção de uma experiência literária significativa, ancorada no diálogo e na coletividade. Para o autor, aprender a “[...] falar bem sobre livros [...] é a melhor forma de ensaio que há para falar sobre outras coisas. Então, ao ajudar crianças a falar sobre suas leituras, nós as ajudamos a se articularem sobre todos os outros assuntos de suas vidas” (Chambers, 2023, p. 17) o que torna a conversa literária um espaço formativo central.



Nesse contexto, as chaves de leitura propostas por Bajour (2012) como estratégias para a conversa literária, operam como pontos de entrada para as obras, orientando discussões que ultrapassam o nível temático e alcançam a reflexão metacognitiva sobre os próprios processos de compreensão. Os leitores acessam a obra de acordo com o nível de conhecimentos que possuem, podendo ampliar os sentidos a partir das suas experiências individuais e também das coletivas.

Outro conceito fundamental para este estudo reside na compreensão do que se configura como livro ilustrado. Trata-se de um objeto narrativo marcado pela natureza híbrida de suas linguagens constitutivas (verbal, visual e gráfico-editorial) cuja articulação não ocorre de forma hierárquica, mas como um sistema interdependente responsável pela produção de sentidos. Nesse tipo de obra, a narrativa emerge do diálogo entre essas linguagens, exigindo do leitor uma postura interpretativa que considere simultaneamente palavras, imagens, materialidade e organização espacial do livro.

Nessa direção, Nikolajeva e Scott (2011) destacam que a singularidade dos livros ilustrados enquanto forma artística, decorre justamente da combinação entre dois níveis comunicativos distintos, o verbal e o visual, que operam em conjunto para a construção do significado. As autoras ressaltam que “[...] as palavras e imagens trabalham de fato juntas para criar o impacto do livro e [...] criam alguma tensão entre as informações trazidas pelas palavras e pelas ilustrações, de modo a colaborar mutuamente” (Nikolajeva e Scott, 2011, p. 327), sendo que cada linguagem pode fornecer informações diferentes, ou mesmo divergentes, convidando o leitor a estabelecer relações interpretativas mais complexas (Nikolajeva e Scott, 2011). Um aspecto central dessa dinâmica narrativa refere-se à organização da obra em páginas duplas, em que a fragmentação do enredo e o gesto da virada de página assumem papel estruturante. A expectativa, o suspense e a antecipação de sentidos são produzidos justamente nesse intervalo, reforçando o caráter ativo da leitura e ampliando as possibilidades interpretativas.

Complementando essa compreensão, Linden (2018) define os livros ilustrados como obras em que a imagem ocupa posição de destaque no espaço da página, podendo, inclusive, prescindir do texto verbal, os quais, no contexto brasileiro, são conhecidos como livros-imagem. Para a autora, a narrativa se constrói por meio da articulação entre texto e imagem, distinguindo-se, portanto, dos livros com ilustração, em que estas possuem uma função mais descritiva, sem interferir diretamente na progressão narrativa, com as duas linguagens sendo utilizadas de maneira independente.

A partir dessas ideias, podemos afirmar que os livros ilustrados demandam modos de leitura que extrapolam a linearidade do texto escrito, pois lê-los implica no desenvolvimento de competências relacionadas ao letramento visual, uma vez que imagens, escolhas gráficas e soluções editoriais também comunicam, sugerem e produzem sentidos. A leitura de imagens pressupõe “[...] reparar a sua essência e a sua poética, a fim de obter um alargamento das percepções e da experiência, onde os leitores são convidados a interagir sensível e cognitivamente, demorando-se nos detalhes do objeto artístico que o livro é” (Tomaszewski, 2025, p. 252), e ainda o fato de que:

Nos livros ilustrados as ilustrações podem apresentar múltiplas funções, muitas vezes simultâneas, podendo apoiar, revelar, ampliar, simbolizar, sensibilizar, expandir, contrapor, contradizer, construindo uma ou mais narrativas que transcendem o verbal, sendo essenciais para a produção dos efeitos de-

sejados pelos autores e proporcionando diversas leituras que ampliam os sentidos das narrativas. Em qualquer dos casos, o fato é que a imagem também narra (Tomaszewski, 2025, p. 251).

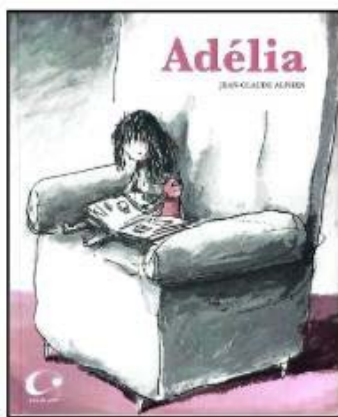
Considerando os diferentes níveis de polissemia presentes nessas obras, e no esforço de compreender as diferentes formas de articulação entre linguagem verbal e visual, tanto Nikolajeva e Scott (2011) quanto Linden (2018) propõem classificações que auxiliam nesta análise. Neste trabalho, assumem-se algumas das categorias apresentadas por Nikolajeva e Scott (2011), a saber: livros expansivos, nos quais a narrativa visual sustenta ou amplia a verbal; livros de contraponto, caracterizados pela coexistência de narrativas relativamente independentes; e livros silépticos, em que múltiplas narrativas se articulam de forma indireta à trama principal. Somam-se a essas categorias as relações descritas por Linden (2018): de colaboração, quando texto e imagem constroem conjuntamente uma narrativa única, preenchendo lacunas e produzindo sentidos complementares ou até divergentes; e de disjunção, nos quais as linguagens se mantêm paralelas, não entrando em rigorosa contradição, ou deixando a interpretação em aberto através de uma contradição total. Essas classificações não operam como modelos fechados, mas como ferramentas analíticas que permitem compreender a complexidade dos processos de leitura envolvidos nos livros ilustrados.

ANÁLISE DE ADÉLIA: UM LIVRO ILUSTRADO DE CONTRAPONTO

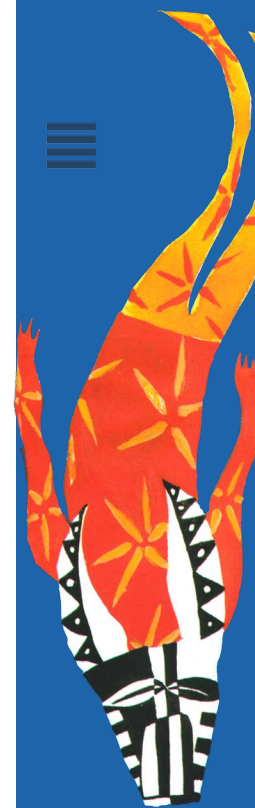
Um elemento importante para a seleção de uma obra a ser lida com as crianças é o deslumbramento da mediadora com a estética, com as surpresas e possibilidades de diálogos a partir do livro. Escolhi *Adélia* porque é um livro que se enquadra nessas premissas e pelo qual fui encantada. Inicialmente faço uma breve análise para exemplificar a questão da categorização já referida e contextualizar a narrativa, para depois propor alguns itinerários literários possíveis a partir deste livro.

Nesta obra, cujas páginas não são numeradas, as narrativas verbal e visual dependem uma da outra, ou seja, só é possível compreender os sentidos das narrativas se as unirmos. O título da obra, a ilustração da capa e da guarda inicial (Figura 1) sugerem ao leitor que Adélia é a menina que aparece retratada lendo um livro.

Figura 1- Capa do livro e página dupla da guarda inicial.



Fonte: ALPHEN, Jean-Claude (2016).

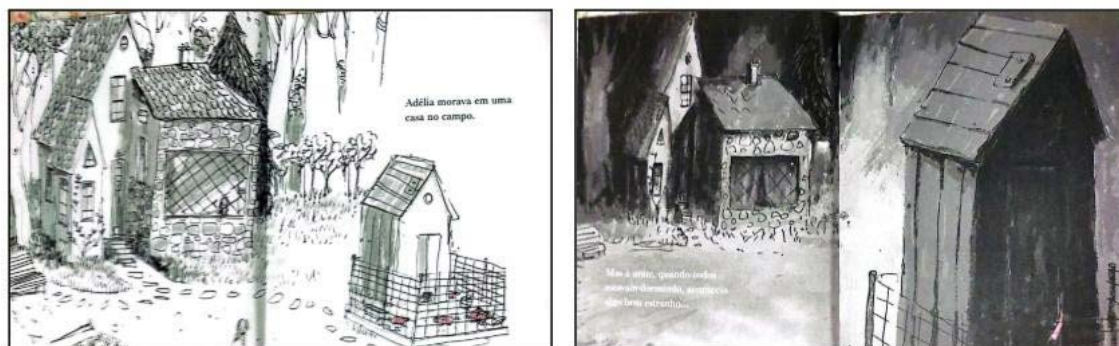


Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem



Nas páginas que as sucedem, incluindo a folha de rosto e as três primeiras páginas duplas, o leitor provavelmente continuará com a mesma percepção, a não ser que observe algumas pistas que começam a surgir nas ilustrações (Figura 2).

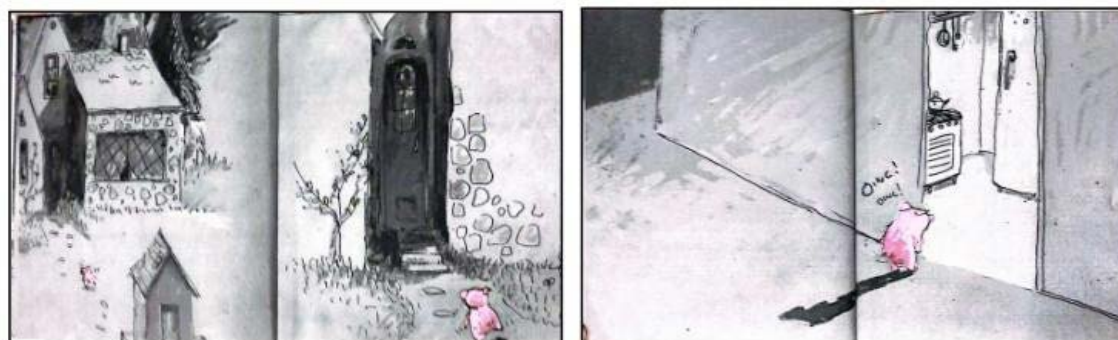
Figura 2 - Página dupla após folha de rosto e terceira página dupla.



Fonte: ALPHEN, Jean-Claude (2016).

Ainda na terceira página dupla, acima, temos o seguinte texto: “Mas à noite, quando todos estavam dormindo, acontecia algo bem estranho...” e é neste momento que surge o contraponto para a ideia que estava se formando na narrativa. Da quarta página dupla até a décima segunda, exemplificadas na Figuras 3, lemos uma sequência de narrativa visual, sem texto verbal, mostrando que o que acontece de estranho durante as noites é que uma porquinha sai do chiqueiro em direção à casa, entra e vai se esgueirando pelos cômodos até chegar num local específico: a biblioteca.

Figura 3 - Quinta página dupla e oitava página dupla.



Fonte: ALPHEN, Jean-Claude (2016).

Neste momento a expectativa que o leitor vinha construindo é quebrada, pois as imagens em sequência reconstruem o sentido até então delineado, para que este se dê conta de que a história não era sobre a menina, ou que é dela também, mas que Adélia é o nome da porquinha. É um livro de contraponto por conta de palavras e imagens fornecerem informações alternativas que modifiquem a interpretação.

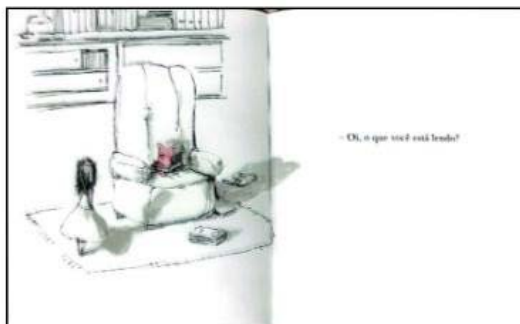
Somente na décima terceira página dupla, (Figura 4), é que se tem a certeza quanto a quem é Adélia, com a confirmação no texto verbal que volta a estar presente na narrativa. As duplas seguintes





são alternadas entre páginas com texto verbal e visual e outras apenas com visual, quando ocorre uma nova situação que podemos considerar como contraponto, que é quando a menina chamada Eveline descobre a Adélia na biblioteca (Figura 5).

Figuras 4 e 5 - Décima terceira página dupla e décima nona página dupla, respectivamente.



Fonte: ALPHEN, Jean-Claude (2016).

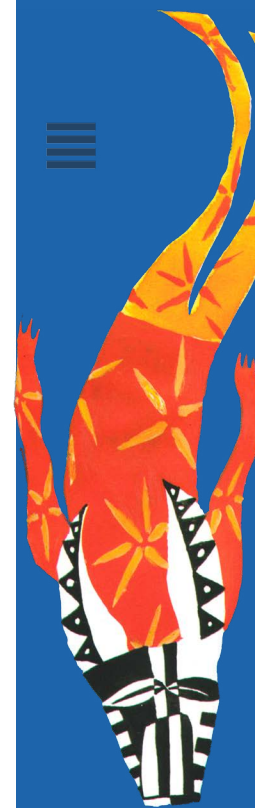
Apesar da fantasia já estar presente na narrativa (considerando que porcos não leem), neste momento as duas conversam, se tornam amigas e cúmplices do segredo das leituras da madrugada. Com isso vemos uma mistura ainda maior da ficção com a realidade, ou, como destacam Nicolajeva & Scott (2011, p. 75), nos livros ilustrados “a linha entre fantasia e realidade é mais flexível e flutuante”. Neste livro, talvez a narrativa visual pudesse dar conta sozinha das ideias do autor, mas é na junção das duas formas de comunicação que se criam os contrapontos e a história se torna mais criativa e desafiadora para o leitor.

Esta obra possui final aberto por sugerir que o segredo de Adélia e Eveline foi descoberto. Cria-se a expectativa de que adultos podem as ter encontrado (Figura 6). Duas páginas duplas depois, a imagem que lemos e que é uma das que encerra a narrativa (Figura 7), um novo contraponto surge com a perspectiva de que novos leitores, não humanos, passarão a fazer parte do grupo. Esse tipo de recurso utilizado nos livros ilustrados gera um maior engajamento dos leitores, pois desperta novas emoções e cria uma maior conexão destes com esse tipo de leitura literária.

Figuras 6 e 7 - Vigesima terceira página dupla e vigésima quinta página dupla, respectivamente.



Fonte: ALPHEN, Jean-Claude (2016).



ITINERÁRIOS DE APRENDIZAGENS LITERÁRIAS A PARTIR DE ADÉLIA

Partindo da análise sobre os convites que este livro oferece aos seus leitores, exemplifico agora de que modo é possível expandir essa experiência leitora por meio do planejamento de itinerários de leitura, com vistas a desenvolver conhecimentos literários que vão além das temáticas das obras. Aqui só serão citados os títulos na ordem em que poderiam compor uma sequência de leituras, sendo que as referências completas dos catorze livros utilizados constarão no final deste artigo. Além disso, aponto qual conexão foi pensada para tais escolhas, sendo que essa última informação não deve ser dada de imediato aos leitores, mas provocada para que eles próprios estabeleçam as conexões. Para que os exemplos que virão na sequência não figurem como uma receita, deixo a seguinte questão para reflexão: quais perguntas, para cada livro, poderiam favorecer essa provocação?

Uma primeira possibilidade é reunir livros pelo estilo semelhante das ilustrações, com uso de poucas cores, porém feitas por autores diferentes e que seus títulos sejam compostos por uma única palavra: um nome próprio (Figura 8). Um segundo itinerário pode ser proposto para o estudo da obra do autor, em que utiliza a mesma técnica de ilustração (Figura 9). Continuando com a questão das cores nas ilustrações, um terceiro itinerário poderia apresentar obras que utilizam fundos preto, branco, tons de cinza ou sépia, com poucas outras cores para destacar elementos nas narrativas (Figura 10).

Figura 8- Itinerário 1: *Adélia*, *Madalena* e *Olavo*.



Fonte: Alphen (2016), Gregorini (2019) e Moraes (2018), respectivamente.

Figura 9 - Itinerário 2: *Adélia*, *A outra história de Chapeuzinho Vermelho* e *Talvez eu seja um elefante*.



Fonte: Alphen (2016; 2016; 2017), respectivamente.

Figura 10 - Itinerário 3: Adélia, Elena também, Quando a noite chega, Neste dia lindo e Nunca aconteceu nada na minha rua.



Fonte: Alphen (2016), Frankel (2024), Miyakoshi (2023), Jackson; Lee (2023) e Raskin (2018), respectivamente.

A seguir apresento outros itinerários que poderiam ser desenvolvidos a partir dos livros anteriores, talvez após estes primeiros, com pequenas variações entre eles, porém sem considerar o livro *Adélia*. O quarto itinerário contempla livros em que o recurso utilizado para diferenciar e marcar as falas das personagens é a própria tipografia, com cores específicas que as destacam (Figura 11). O quinto com livros em que são utilizadas somente as cores preto, branco e vermelho (Figura 12). E por último, o sexto itinerário formado por diferentes versões da narrativa *Chapeuzinho Vermelho* em que também são utilizadas apenas as cores preto, branco e vermelho (Figura 13). Talvez fosse interessante, inclusive, organizar uma sequência de leituras formando um grande percurso com estes livros aqui apresentados.

Figura 11 - Itinerário 4: *A outra história de Chapeuzinho Vermelho*, *Uma Chapeuzinho Vermelho*, *Eu não morso* e *Quero meu chapéu de volta*.



Fonte: Alphen (2016), Leray (2012), Franco; Lollo (2024) e Klassen (2022), respectivamente.

Figura 12: Itinerário 5: *A outra história de Chapeuzinho Vermelho*, *Uma Chapeuzinho Vermelho* e *O sonho que brotou*.



Fonte: Alphen (2016), Leray (2012) e Moriconi (2010), respectivamente.



Figura 13 - Itinerário 6: A outra história de Chapeuzinho Vermelho, Uma Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinho Vermelho.



Fonte: Alphen (2016), Leray (2012) e Woollvin (2018), respectivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do foco no planejamento destes itinerários ser, em sua maioria, relativo às ilustrações e uso das cores, divergindo da ideia de que livros para as infâncias precisam ser muito coloridos para atraí-las, é possível que, durante a mediação, sejam descobertas outras conexões entre as obras enquanto as conversas sobre os livros acontecerem. Quanto mais os leitores estiverem inseridos nestas experiências com desafios de interpretação que extrapolam os assuntos abordados nos textos, mais terão condições de estabelecer novas possibilidades de relação entre os livros.

Classificar obras destinadas às infâncias em categorias pode ser um grande desafio, uma vez que essas frequentemente reúnem elementos sobrepostos e difíceis de delimitar. No entanto, quando essas singularidades são reconhecidas pela pessoa mediadora durante seu planejamento, é possível mobilizá-las em prol de mediações mais potentes, especialmente quando organizadas em itinerários de leitura intencionais e sensíveis.

Neste sentido, os livros ilustrados são um importante recurso no processo de aquisição de um conjunto de saberes sobre os textos, porque mais do que ler as linhas e olhar as imagens, é preciso ler nas entrelinhas, tanto das palavras quanto das ilustrações e do projeto gráfico, cujo entrelaçamento compõem os significados possíveis das narrativas e alteram os modos de ler. Esses conhecimentos precisam ser ensinados aos leitores, de maneira que possam avançar na sua compreensão leitora através de “[...] um percurso de itinerários literários periódicos em sequência, [organizados] intencionalmente [com] obras que deem ênfase a um ou mais destes conhecimentos, alternando-os como objetos de estudo” (Tomaszewski, 2025, p. 262). Assim, poderão usufruir destas ferramentas em futuras leituras, de maneira autônoma.

REFERÊNCIAS

ALPHEN, J. **Adélia**. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

ALPHEN, J. **A outra história de Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Salamandra, 2016.

ALPHEN, J. **Talvez eu seja um elefante**. São Paulo: Melhoramentos, 2017.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil,
múltiplas linguagens e a
relação com a imagem





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

CHAMBERS, A. **Diga-me:** as crianças, a leitura e as conversas. São Paulo: Cortez, 2023. FRANCO, B.; LOLLO, J. C. **Eu não morsigo.** São Paulo: PeraBook, 2024.

FRANKEL, Y. **Elena também.** Blumenau: Gato Leitor, 2024. GREGORINI, N. **Madalena.** São Paulo: Livros da Matriz, 2019. JACKSON, R.; LEE, S. **Neste dia lindo.** São Paulo: Carochinha, 2023.

KLASSEN, J. **Quero meu chapéu de volta.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2022. LERAY, M. **Uma Chapeuzinho Vermelho.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012. LINDEN, S. V. D. **Para ler o livro ilustrado.** São Paulo: Sesi-SP, 2018.

MIYAKOSHI, A. **Quando a noite chega.** Curitiba: Olho de Vidro, 2023. MORAES, O. **Olavo.** São Paulo: Jujuba, 2018.

MORICONI, R. **O sonho que brotou.** São Paulo: DCL, 2010.

MUNITA, F. **Eu, mediador(a):** mediação e formação de leitores. São Paulo: Solisluna Editora, Selo Emília, 2024.

NICOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado:** palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

RASKIN, E. **Nunca acontece nada na minha rua.** São Paulo: Ameli, 2018.

TOMASZEWSKI, T. M. **Caleidoscópio literário:** combinando escolhas, leituras e mediações a partir do livro ilustrado. 2025. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/299777#>. Acesso em 18 dez. 2015.

WOOLLVIN, B. **Chapeuzinho Vermelho.** São Paulo: V&R, 2018.



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.

