REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DOSSIÊ TEMÁTICO

# *Linguagens, Mediações e Práticas de Ensino: Perspectivas Contemporâneas*

Organizador
Antônio Márcio da Silva (University of Essex)



*v. 3, n. 2*
*ISSN Eletrônico 3085-6248*

**EQUIPE EDITORIAL**
Editores-chefe: Carlos Ventura Fonseca, Camille Johann Scholl, Dioni Paulo Pastorio, Gláucia Helena Motta Grohs, Lucia Rottava

UFRGS

REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

# SUMÁRIO

**Apresentação do Dossiê Linguagens, Mediações e Práticas de Ensino: Perspectivas Contemporâneas ..... 3-12**
*Antônio Márcio da Silva*

**Carregar água na peneira: literatura, experiência e humanização na formação do leitor..... 13–27**
*Sabrina Würdig Dziedzinski; Adauto Locatelli Taufer*

**Do ledor ao leitor: um percurso docente da materialidade do livro à profundidade da palavra na formação literária..... 28–45**
*Lubianka Reis de Morais Nobre; Adauto Locatelli Taufer*

**"Me ajuda a olhar": mediação literária e formação do professor-mediador..... 46–61**
*Katiene Azevedo Belmonte; Láurea Letícia Jorge da Silva; Adauto Locatelli Taufer*

**A arte de tecer mundos: a formação do leitor entre a poética de Marina Colasanti e a teoria de Eliana Yunes ..... 62–80**
*Juliana Wanessa Goulart*

**Literatura, experiência e empatia: uma proposta de leitura de *Felicidade Clandestina* no Ensino Fundamental II ..... 81–98**
*Bárbara Evitta de Fraga dos Santos; Adauto Locatelli Taufer*

**Da prática docente ao letramento literário: uma proposta de mediação de leitura de *Era uma vez Dom Quixote* no 7º ano do Ensino Fundamental..... 99–114**
*Nayane Caroline Ludwig Staffen; Adauto Locatelli Taufer*

**O direito à literatura na escola pública: letramento literário a partir de '*Olhos d'água*' de Conceição Evaristo..... 115–131**
*Matheus de Lima Borges; Vanessa Maia Kochhann*

**Do horizonte de expectativas à contracolonização: escrevivência e formação do leitor literário no ensino fundamental..... 132–144**
*Luciana Silveira Aguirre; Adauto Locatelli Taufer*

**Redescobrindo vozes indígenas na literatura brasileira: uma proposta didática para o ensino médio ..... 145–170**
*Itanny Souza Mortari; Alan Silvio Ribeiro Carneiro*

**Subverting racial and linguistic power relations in the translation of *Blonde Roots*: a pedagogical comparative proposal..... 171–186**
*Mazal Oaknín*

**O ensino de conteúdo por meio da língua e o trabalho docente: uma proposta baseada no conto *The Happy Prince* de Oscar Wilde ..... 187–205**
*Júlia Folle Alves; Lucia Rottava*

**Práticas multimodais em Literatura, Leitura e Cinema: ações do PET Letras para a formação de profissionais de Letras..... 206–227**
*Rafaela Gloger; Ediele Maria R. de Lima; Emily Mello Rodrigues; João Manoel Pinto Alves; Letícia Silveira Carvalho; Luísa Lacerda Barcellos; Maria Luiza S. Domingues; Rafaela Rasia Fonseca; Stefanie S. de Oliveira; Yasmin M. Silva de Britto; Lucia Rottava*

**A história sob recomendação: algoritmos, plataformas de *streaming* e a mediação da memória histórica..... 228–247**
*Thiago Groh; Rodrigo José Rodrigues Maciel*

**Alfabetização científica nos anos iniciais: práticas lúdicas do PIBID em Belém do São Francisco–PE..... 248–264**
*Diego Augusto Oliveira Dourado; Cleonice da Silva Oliveira; Maria do Patrocínio Canário Barbosa Cabral; Anito Alves Barbosa; Geyza Kelly Alves Vieira*

REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

# Apresentação do Dossiê
# Linguagens, Mediações e Práticas de Ensino: Perspectivas Contemporâneas

Antônio Márcio da Silva
0000-0002-4628-4091[1]

Desde o último século, temos testemunhado uma mudança considerável nas práticas de leitura e de interação com textos em seus múltiplos significados e formatos. As transformações têm impactado não somente o significado do que se constitui uma prática de leitura, como também uma variedade de textos que, além de diversos gêneros textuais, aparecem em diferentes formatos e línguas no nosso cotidiano. Muito além dos livros didáticos como o canal de acesso à leitura na escola, estudantes leitores têm sido expostos cada vez mais a distintas formas de leitura, processo impulsionado pelas transformações digitais contemporâneas, que também têm alterado a maneira como a leitura é consumida.

As experiências de leitura e produção de sentido têm sido diversas. Essa diversidade repercute em mudanças relativas às práticas de ensinar e de aprender no mundo contemporâneo e demanda uma ampliação nas ações que envolvem a leitura e a produção de sentidos em ambientes sociais, educacionais e do cotidiano. Portanto, surge a inquietação sobre que práticas de linguagens e quais línguas estão sendo acessadas, como são mediadas e disponibilizadas ao leitor e de que mecanismos de ensino contemporâneos necessitam para exercer um papel significativo na formação do leitor crítico.

A expansão da digitalidade no corrente século tem impulsionado uma multiplicidade de línguas e linguagens a todo momento, com algoritmos indicando o que o leitor deve ler. A mediação entre textos originais e o leitor tem se expandido em um processo multimodal

[1] Professor associado, University of Essex, Reino Unido. Email: antonio.dasilva@essex.ac.uk

acelerado, com exemplos que incluem histórias em formato de *cards* e *reels* no *Instagram* que apresentam diversos temas de filmes e de obras literárias. Porém, como ocorre em toda transformação social, tais mudanças têm trazido desafios, incluindo a preocupação com as habilidades necessárias para uma leitura crítica nas várias linguagens disponibilizadas, sendo um exemplo claro as *fake news* que têm impactado diferentes áreas do conhecimento no mundo contemporâneo (Higdon, 2020).

Estas experiências de "multiletramentos" (Cazden et al., 1996) significam que a diversidade cultural e linguística, assim como os modos de acesso e produção de sentidos, devem ser levados em conta em um contexto que inclui tanto a diversidade local como uma conexão cada vez mais global. As inquietações causadas por este contexto e por seu impacto nas práticas de leitura deram origem à proposta do presente dossiê.

A pergunta inicial focaria em como o uso de literatura e cinema em aulas de línguas adicionais tem sido impactado pelas mudanças tecnológicas e pelas mídias digitais e o que significava usar estes dois meios textuais em salas de aula dessas línguas na presente década. Entretanto, a partir dos primeiros estudos recebidos, a proposição já mostrava sinais de que havia a necessidade de redimensionar o foco para contemplar o entendimento do uso de multiletramentos e linguagens, tema recorrente na atualidade. Outras inquietações foram trazidas, e os estudos ampliaram o horizonte para leitura, mediação, formação docente, tradução, identidade, multimodalidade, audiovisual e interdisciplinaridade, cuja ênfase contemplou o modo como estas diferentes áreas problematizam práticas de leitura e de consumo de linguagens multimodais.

Desta multiplicidade de ideias que se comunicam entre si originou-se o presente número "*Linguagens, Mediações e Práticas de Ensino: Perspectivas Contemporâneas*". No título, "linguagens" contempla a pluralidade de modos e práticas de leitura; "mediações" remete à leitura em si, ao seu ensino, ao acesso por meio da tradução e ao papel mediador das tecnologias no acesso a representações culturais e linguísticas; e "práticas de ensino" tornou-se um eixo comum entre os estudos, mostrando como o foco de cada um se materializa por meio do ensino, contribui para um letramento crítico e dialoga com estudos que já exploram temas conectados, por exemplo, a grupos sociais minoritários, à justiça social e à educação linguística no contexto brasileiro, como mostra Martins Neto (2025) em uma revisão sistemática sobre educação crítica em língua inglesa no Brasil.

A pedagogia dos multiletramentos foi inicialmente proposta pelo grupo de autores de várias áreas conectadas a letramentos que se reuniram no que ficou denominado New London Group (Cazden et al., 1996). Para o grupo, a multiplicação de canais de comunicação e a crescente diversidade linguística e cultural, na época, demandavam um entendimento sobre literácia, que deveria ir além das abordagens tradicionais focadas em língua por si só, uma vez que multiletramentos facilitam negociações comunicativas demandadas nos mundos do trabalho, cívico e pessoal dos estudantes, envolvendo as habilidades de que necessitam para negociar com o outro em um contexto de diferentes variedades linguísticas e culturais. Ou seja, o multiletramento não tem como foco apenas a escrita, mas o uso da linguagem em diferentes formas e contextos sociais onde cada vez mais textos multimodais têm predominado.

A multimodalidade não deve ser entendida como um sinônimo de digital. Como argumentam Lim, Toh e Nguyen (2022), textos multimodais articulam vários recursos semióticos, mas podem estar em formatos digitais, impressos ou performativos, mostrando que formas multimodais estão conectadas ao desenho pedagógico e à construção de sentido textual e não são, necessariamente, um resultado exclusivo da expansão e do acesso à tecnologia.

Em uma revisão sistemática de 98 estudos empíricos publicados entre 2010 e 2021 que focam em pedagogias multimodais em aulas de inglês na educação primária e secundária, Lim, Toh e Nguyen (2022) identificaram cinco temas recorrentes: textos conectados aos modos de vida dos estudantes; pedagogias críticas, criativas e culturalmente responsivas; ensino explícito do letramento multimodal; dimensão afetiva; e desafios de avaliação. Ademais, Si, Hodges e Coleman (2022) corroboram a proposição de que letramentos multimodais não estão restritos a ambientes digitais, mas que a ampliação dos modos de significação repercute na interpretação e na produção de sentidos, independentemente da forma como são acessados.

Apesar do impacto e da acessibilidade proporcionados pelos avanços tecnológicos da corrente década, a digitalidade educacional é um fenômeno complexo e deve ser vista como uma condição da contemporaneidade em vez de ser interpretada como inovação automática. Como argumentam Wohlfart e Wagner (2023), embora exista uma relação entre o letramento digital docente e a integração tecnológica, é necessário levar em conta condições

institucionais, processos, resultados e múltiplos atores envolvidos, pois estes elementos impactam os multiletramentos e os usos da cultura digital.

Ao se ler ficções digitais, como apontam Moraes e Fittipaldi (2024), é necessária atenção às relações entre modos semióticos, à função desses modos na obra, assim como é preciso considerar novas formas de narrar que são facilitadas pelo ambiente digital. Faz-se premente compreender como linguagens são disponibilizadas e mediadas em certas práticas de multiletramentos por meio da digitalidade e como isso impacta práticas de ensino, sendo o engajamento com textos literários um campo fértil para entendermos estas relações.

Na literatura digital, relações entre modos semióticos criam desafios interpretativos e novos vínculos do leitor com o texto, e essa forma de engajamento com o texto literário demanda uma mediação docente específica. Tais desafios remetem à discussão empreendida por Balça (2023) quando enfatiza que, para além de dominar as regras, convenções e protocolos relacionados ao texto literário, importa promover o gosto e o prazer pela leitura, uma vez que ler literariamente envolve elementos afetivos e emocionais conectados à subjetividade do leitor, contribuindo, assim, para uma abordagem que busca passar do paradigma de "ensinar literatura" para "a promoção de uma educação literária" (2023: 16).

Esta inquietação sobre a abordagem do ensino de literatura também é discutida por Dias (2016), ao argumentar que, no ensino da literatura, a ênfase não está em falar "sobre" literatura, mas em uma leitura efetiva do texto e no compartilhamento dos sentidos produzidos a partir dela. Ou seja, o encontro com o texto é essencial, assim como a experiência estética, favorecendo uma construção compartilhada de sentidos, facilitada pelo contexto digitalizado contemporâneo.

Compartilhar a relação leitor-texto significa abordar multiletramento como prática social, na qual questões conectadas a experiências leitoras anteriores, bem como a voz dos estudantes, ocupam lugar na produção de sentido. Como mostra Alencar Nunes Macedo (2019), em seu estudo sobre a mediação com perguntas abertas no ensino de literatura nos anos iniciais, pode-se estabelecer uma relação entre o texto e experiências prévias dos estudantes e criar um espaço para suas vozes na construção de sentidos.

Por isso, a formação do professor-mediador se faz necessária (Balça, 2023), uma vez que este exerce um papel em que participa de um processo de coaprendizagem e autoria (Fernandes; Amarilha; Freitas, 2025), partindo da transmissão para uma relação formativa e

recíproca, facilitando a experiência do estudante-leitor em seu engajamento com o texto literário e o desenvolvimento de multiletramentos.

Multiletramentos envolvem experienciar uma variedade de textos e áreas temáticas que facilitem o desenvolvimento do leitor crítico. Faz-se necessário um currículo que possibilite o engajamento com textos significativos, porém, como argumentam Teles e Oliveira (2025), não é suficiente integrar temas, como justiça social, e esperar que garantam uma prática de leitura crítica. Para as autoras, a agência docente é fundamental ao se problematizar limites, ampliar vozes e articular materiais complementares e experiências dos estudantes. Alcanfor e Panizzolo (2025) apontam elementos importantes como a criticidade e a responsabilidade do docente em expandir estes repertórios e contemplar mudanças legais no currículo, como questões conectadas à decolonialidade e aos saberes locais, de modo a repensar matrizes euro-ocidentais, promovendo, assim, a "valorização de culturas que sempre estiveram relegadas à margem da história" (Alcanfor; Panizzolo, 2025, p. 15).

Os estudos neste número apontam necessidades e inquietações ao lidar com questões de autoria, mudanças curriculares, legitimação de saberes, repertórios e relações de poder para além da representatividade. Também discutem como estas áreas impactam os multiletramentos e as multimodalidades que os estudantes encontram em suas práticas diárias e como o educador assume seu papel de mediador diante dos desafios conectados a transformações contemporâneas no ensino de linguagens que envolvem a ampliação das formas de ler, produzir sentidos, ensinar e aprender. Estas inquietações permeiam os estudos que compõem este dossiê, apresentados a seguir.

Em ***Carregar água na peneira: literatura, experiência e humanização na formação do leitor***, Sabrina Würdig Dziedzinski e Adauto Locatelli Taufer estabelecem uma interlocução entre o poema "*O menino que carregava água na peneira*", de Manoel de Barros, e temas como humanização, participação do leitor, mediação e letramento literário. Para tanto, reforçam a ideia de que ensinar literatura não se reduz a transmitir informações sobre autores e obras, mas proporcionar um engajamento com o texto por meio da mediação, da leitura compartilhada e da abertura de espaço para a participação do estudante na construção de seus sentidos.

Práticas de mediação na leitura literária e formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio são o foco do artigo ***Do ledor ao leitor: um percurso***

***docente da materialidade do livro à profundidade da palavra na formação literária***, de Lubianka Reis de Morais Nobre e Adauto Locatelli Taufer. Os autores oferecem uma reflexão sobre "percurso que afasta o texto da superfície utilitária da decodificação e o devolve à profundidade da palavra" e concluem que não há um antagonismo entre o texto didático e o livro literário e que ambos coexistem na abordagem humanizadora da literatura no espaço escolar.

Katiene Azevedo Belmonte, Láurea Letícia Jorge da Silva e Adauto Locatelli Taufer abordam a mediação literária no contexto de formação do professor em ***"Me ajuda a olhar": mediação literária e formação do professor-mediador***. Os autores têm por objetivo compreender como a relação entre "momentos articulados" no ensino da literatura contribui para pensar o professor-mediador não somente levando em conta o contexto de ensino, mas também a sua própria subjetividade como leitor e sua trajetória leitora.

O foco no papel da mediação pedagógica e cultural na formação do leitor é tema do estudo de Juliana Wanessa Goulart, ***A arte de tecer mundos: a formação do leitor entre a poética de Marina Colasanti e a teoria de Eliana Yunes.*** A leitura é entendida nesse trabalho não em termos de processo mecânico de decodificação das informações, mas como "um ato de entrega, subjetivação e construção de sentidos ancorados na vida", que é base tanto para a subjetivação do leitor como para seu papel de mediador de leitura.

Este grupo de estudos demonstra, portanto, diferentes facetas envolvidas no trabalho com a educação literária e o desenvolvimento do leitor, e torna-se importante traduzi-las na prática. Esses três artigos, somandos aos próximos quatro derivam de reflexões empreendidas no Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) e que propõem unidades de trabalho a partir de diferentes perspectivas. Em ***Literatura, experiência e empatia: uma proposta de leitura de Felicidade Clandestina no Ensino Fundamental II***, Bárbara Evitta de Fraga dos Santos e Adauto Locatelli Taufer oferecem uma abordagem da leitura literária em quatro etapas articuladas entre si. A proposta se inicia com uma leitura compartilhada e se encerra com a avaliação, buscando facilitar a relação entre os estudantes e o texto literário e favorecer outros desdobramentos, tais como a articulação entre leitura e escrita e a reflexão sobre conflitos pela dramatização.

Uma proposta de mediação no ensino de literatura é foco do estudo ***Da prática docente ao letramento literário: uma proposta de mediação de leitura de Era uma vez Dom***

***Quixote no 7º ano do Ensino Fundamental***, de Nayane Caroline Ludwig Staffen e Adauto Locatelli Taufer. Os autores se propõem a oferecer aos docentes da Educação Básica uma alternativa de mediação literária, a qual se entrelaça com aspectos da formação humana, da escolarização e do desenvolvimento da experiência leitora.

Falar de formação do leitor e práticas de leitura seria supérfluo sem considerar o acesso à literatura em si, tema discutido por Matheus de Lima Borges e Vanessa Maia Kochhan em ***O direito à literatura na escola pública: letramento literário a partir de 'Olhos d'água' de Conceição Evaristo***. No estudo, os autores relatam a implementação de uma proposta de mediação literária desenvolvida com turmas do Ensino Médio, partindo do entendimento da literatura como "um bem incompressível e um direito humano indispensável para promover o letramento literário" e considerando a relação entre os estudantes e a prática de leitura literária como expressão de suas próprias "escrevivências" (Evaristo, 2020), abordagem que possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo no contexto escolar.

A escrevivência também é explorada no ensaio teórico ***Do horizonte de expectativas à contracolonização: escrevivência e formação do leitor literário no ensino fundamental***, de Luciana Silveira Aguirre e Adauto Locatelli Taufer. Partindo do pressuposto de que a literatura é um direito essencial ao desenvolvimento do ser humano, os autores tensionam o saber acadêmico e os saberes orgânicos no intuito de criar um contexto em que a construção da identidade do estudante seja favorecida por uma proposta que converte a crítica teórica em uma prática pedagógica legítima capaz de suscitar resistência política e epistemológica.

Desafiar apagamentos epistêmicos tem sido tarefa de estudos focados na decolonialidade no corrente século. Esse desafio é explorado em ***Redescobrindo vozes indígenas na literatura brasileira: uma proposta didática para o ensino médio***, de Itanny Souza Mortari e Alan Silvio Ribeiro Carneiro. Os autores apresentam uma unidade de ensino de literatura indígena que foi implementada com estudantes do Ensino Médio por meio de uma sequência didática e argumentam que os resultados indicam um alinhamento entre perspectivas educacionais e uma educação antirracista, intercultural e decolonial.

Questionar relações de poder no âmbito racial e linguístico é o cerne do estudo ***Subverting racial and linguistic power relations in the translation of Blonde Roots: a pedagogical comparative proposal***, de Mazal Oakní. A autora apresenta uma proposta

didática de tradução literária que visa não só desenvolver competências tradutórias, mas também contemplar valores como diversidade e inclusão e promover a comunicação intercultural.

O ensino de literatura em língua adicional é abordado por Júlia Folle Alves e Lucia Rottava em ***O ensino de conteúdo por meio da língua e o trabalho docente: uma proposta baseada no conto The Happy Prince, de Oscar Wilde***. As autoras desenvolveram uma proposta didática para o Ensino Fundamental que busca integrar língua, conteúdo e literatura.

A relação entre a literatura e outros meios é foco do artigo ***Práticas multimodais em Literatura, Leitura e Cinema: ações do PET Letras para a formação de profissionais de Letras***, de Rafaela Gloger, Ediele Maria R. de Lima, Emily Mello Rodrigues, João Manoel Pinto Alves, Letícia Silveira Carvalho, Luísa Lacerda Barcellos, Maria Luiza S. Domingues, Rafaela Rasia Fonseca, Stefanie S. de Oliveira, Yasmin M. Silva de Britto e Lucia Rottava. O estudo analisa práticas multimodais em atividades implementadas pelo PET Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e suas contribuições para a formação de profissionais de Letras e conclui que tais práticas são importantes para responder às demandas comunicativas contemporâneas.

Para além da literatura, o desenvolvimento da leitura crítica se dá por meio de outras áreas do conhecimento, e o cinema tem sido um instrumento nesse sentido, por exemplo, no ensino de história, como discutido no artigo ***A história sob recomendação: algoritmos, plataformas de streaming e a mediação da memória histórica***, de Thiago Groh e Rodrigo José Rodrigues Maciel. Os autores analisam como a disseminação de filmes históricos é influenciada por algoritmos de plataformas de streaming e concluem que esses mecanismos atuam como mediadores culturais que podem influenciar quais narrativas históricas circulam nos meios de comunicação. Alertam, portanto, para a necessidade de uma formação crítica sobre as formas de circulação do conhecimento.

O dossiê se encerra com o artigo ***Alfabetização científica nos anos iniciais: práticas lúdicas do PIBID em Belém do São Francisco–PE***, de Diego Augusto Oliveira Dourado, Cleonice da Silva Oliveira, Maria do Patrocínio Canário Barbosa Cabral, Anito Alves Barbosa e Geyza Kelly Alves Vieira. Os autores focalizam o desenvolvimento da leitura científica e analisam como práticas lúdicas e interdisciplinares podem potencializar a alfabetização científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, como mostram os estudos que compõem o dossiê, linguagens, mediações e práticas de ensino constituem o fio condutor dos trabalhos, sem apagar a heterogeneidade do volume. Essa diversidade reflete as práticas e experiências de multiletramentos da contemporaneidade e os modos como os educadores podem atuar como mediadores na formação do leitor crítico, capaz de se engajar com textos multimodais em suas variadas formas. Convidamos o leitor a percorrer as diferentes perspectivas pelas quais os artigos pensam leitura, ensino, formação, diversidade e produção de sentidos.

## Referências

ALCANFOR, Lucilene Rezende; PANIZZOLO, Claudia. Decolonialidade na literatura infantil e juvenil: uma nova história a ser contada. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 23, p. 1–18, 2025. https://doi.org/10.47249/rba2025839

ALENCAR NUNES MACEDO, Maria do Socorro. Letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: lendo Dom Quixote de la Mancha. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 100, n. 254, 17 abr. 2019. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3877

BALÇA, Ângela. Educação literária na escola. *Antares: Letras e Humanidades*, v. 15, n. 36, 21 out. 2023. https://doi.org/10.18226/19844921.v15.n36.12

CAZDEN, Courtney *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60–93, 1 abr. 1996. https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

DIAS, Ana Crelia. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). *Revista Cerrados*, v. 25, n. 42, p. 210–228, 2016. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25333. Acesso em: 25 ago. 2026.

FERNANDES, Gildene Lima de Souza; AMARILHA, Marly; FREITAS, Alessandra Cardozo de. Literatura e coaprendizagem na docência: um caminho pela leitura de metaficção. *Educação em Revista*, v. 41, p. e48123, 2025. https://doi.org/10.1590/0102-469848123

HIGDON, Nolan. What is Fake News? A Foundational Question for Developing Effective Critical News Literacy Education. *Democratic Communiqué*, v. 29, n. 1, p. 1–18, 2020. https://doi.org/10.7275/democratic-communique.216

LIM, Fei Victor; TOH, Weimin; NGUYEN, Thi Thu Ha. Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature. *Linguistics and Education*, v. 69, p. 101048, jun. 2022. https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101048

MARTINS NETO, Irando Alves. A systematic review of critical English language education in Brazil. *Ilha do Desterro*, v. 78, n. 1, p. 1–24, 3 nov. 2025. https://doi.org/10.5007/2175-8026.2025.e107175

MORAES, Giselly Lima de; FITTIPALDI, Martina. A abordagem da multimodalidade no planejamento de situações de mediação de obras literárias digitais: um estudo de caso no GRETEL. *Bakhtiniana*, v. 19, n. 3, 2024. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/64197. Acesso em: 8 set. 2026.

SI, Qi; HODGES, Tracey S.; COLEMAN, Julianne M. Multimodal literacies classroom instruction for K-12 students: a review of research. *Literacy Research and Instruction*, v. 61, n. 3, p. 276–297, 3 jul. 2022. https://doi.org/10.1080/19388071.2021.2008555

TELES, Gildete Cecilia Neri Santos; OLIVEIRA, Layenne Humberto de. Educação linguística e decolonialidade: a agência docente a partir de materiais didáticos. *Ilha do Desterro*, v. 78, n. 1, p. 1–24, 3 nov. 2025. https://doi.org/10.5007/2175-8026.2025.e106608

WOHLFART, Olivia; WAGNER, Ingo. Teachers' role in digitalizing education: an umbrella review. *Educational Technology Research and Development*, v. 71, n. 2, p. 339–365, abr. 2023. https://doi.org/10.1007/s11423-022-10166-0

**Como citar este artigo:**

DA SILVA, A. M. Apresentação do dossiê Linguagens, mediações e práticas de ensino: perspectivas contemporâneas. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 3–12, 2026.

*Recebido em: 2 out. 2026.*
*Aprovado em: 13 out. 2026.*

*Revisão de língua portuguesa: o autor*

REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

# Carregar água na peneira: literatura, experiência e humanização na formação do leitor[1]

## *Carrying water in a sieve: literature, experience and humanization in reader education*

## *Llevar agua en un colador: literatura, experiencia y humanización en la formación del lector*

Sabrina Würdig Dziedzinski[2]
0009-0002-0954-9449

Adauto Locatelli Taufer[3]
0000-0001-5855-4792

**RESUMO:** Este artigo reflete sobre o ensino de literatura na educação básica a partir de uma experiência de leitura em um seminário do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). O corpus é constituído pelo poema "*O menino que carregava água na peneira*", de Manoel de Barros. A leitura do texto é colocada em diálogo com as contribuições de Antonio Candido, Tzvetan Todorov, Regina Zilberman, Jorge Larrosa Bondía, Cecilia Bajour, Michèle Petit e Rildo Cosson, quanto à humanização, à participação do leitor, à experiência, à mediação e ao letramento literário. O trabalho assume caráter teórico-analítico e busca compreender de que modo os vazios e as indeterminações do texto literário podem favorecer, na leitura mediada pelo professor em sala de aula, a construção de sentidos pelos estudantes. A reflexão indica que a mediação docente não precisa antecipar todas as respostas nem reduzir a leitura à transmissão de informações sobre autores e obras. A imagem da peneira permite pensar o ensino de literatura como prática em que parte dos sentidos escapa ao controle do professor, sem que isso represente ausência de aprendizagem. Conclui-se que a formação do leitor envolve mediação, leitura compartilhada e espaço para que o estudante participe da construção dos sentidos do texto.
**PALAVRAS-CHAVE:** literatura; experiência; mediação.

---

[1] Este artigo resulta das discussões, das leituras e das reflexões teórico-metodológicas desenvolvidas nas aulas e nos seminários da disciplina *Literatura e Ensino*, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ministrada pelo Prof. Dr. Adauto Locatelli Taufer. As interlocuções construídas ao longo da disciplina constituíram importantes fundamentos para a concepção, para o desenvolvimento e para a elaboração deste estudo. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria CAPES nº 206/2018.

[2] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. Bolsista Capes. E-mail: sabrinadziedzinski10@gmail.com

[3] Doutor em Letras (Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-Africanas) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Docente Efetivo do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET/UFRGS), na Linha de Pesquisa Ensino, Leitura e Literatura. E-mail: adauto.taufer@ufrgs.br

**ABSTRACT:** This article reflects on the teaching of literature in basic education based on a reading experience carried out in a seminar of the Professional Master's Program in Languages (PROFLETRAS). The corpus consists of Manoel de Barros's poem "*O menino que carregava água na peneira*". The reading is discussed in dialogue with Antonio Candido, Tzvetan Todorov, Regina Zilberman, Jorge Larrosa Bondía, Cecilia Bajour, Michèle Petit, and Rildo Cosson, particularly regarding humanization, reader participation, experience, mediation, and literary literacy. The study adopts a theoretical-analytical approach and seeks to understand how gaps and indeterminacies in the literary text may foster, in teacher-mediated classroom reading, meaning-making by students. The reflection developed in this article indicates that teacher mediation need not anticipate every answer or reduce reading to the transmission of information about authors and works. The image of the sieve makes it possible to conceive literature teaching as a practice in which some meanings escape the teacher's control without implying an absence of learning. The article concludes that reader education involves mediation, shared reading, and room for students to participate in constructing meanings from the text.
**KEYWORDS:** literature; experience; mediation.

**RESUMEN:** Este artículo reflexiona sobre la enseñanza de la literatura en la educación básica a partir de una experiencia de lectura en un seminario de la Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS). El corpus es el poema "*O menino que carregava água na peneira*", de Manoel de Barros. La lectura dialoga con los aportes de Antonio Candido, Tzvetan Todorov, Regina Zilberman, Jorge Larrosa Bondía, Cecilia Bajour, Michèle Petit y Rildo Cosson, en cuanto a la humanización, la participación del lector, la experiencia, la mediación y la alfabetización literaria. El trabajo adopta un enfoque teórico-analítico y busca comprender cómo los vacíos y las indeterminaciones del texto literario pueden favorecer, en la lectura mediada por el profesor en el aula, la construcción de sentidos por los estudiantes. La reflexión indica que la mediación docente no necesita anticipar todas las respuestas ni reducir la lectura a transmitir información sobre autores y obras. La imagen del colador permite pensar la enseñanza de la literatura como una práctica en la que parte de los sentidos escapa al control del profesor, sin que ello implique ausencia de aprendizaje. Se concluye que la formación del lector implica mediación, lectura compartida y espacio para que el estudiante participe en la construcción de sentidos.
**PALABRAS CLAVE:** literatura; experiencia; mediación

## Introdução

O ensino de literatura convive, na escola, com exigências de conteúdo, atividades, avaliações e organização do tempo. Nesse contexto, a leitura literária muitas vezes aparece acompanhada de informações sobre autores, períodos, características de obras e questões de interpretação. Esses conhecimentos fazem parte da formação escolar, mas não dão conta, sozinhos, da experiência de leitura.

Esse problema atravessa a prática docente porque existe uma necessidade constante de tornar visível aquilo que foi ensinado e aprendido. Com a literatura, nem sempre isso acontece de forma imediata. Uma leitura pode permanecer em uma imagem, uma frase ou uma pergunta que não aparece necessariamente em uma atividade avaliativa.

As discussões realizadas em um seminário do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), nas aulas de Literatura e Ensino, fizeram essa questão retornar a partir da leitura

de “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros (2010). A ação apresentada pelo poema é simples e, ao mesmo tempo, impossível: tentar carregar água em um objeto que não pode retê-la. A contradição entre a tarefa e a função da peneira desloca o olhar para aquilo que, numa lógica de utilidade, pareceria não fazer sentido. Foi a partir dessa imagem que surgiu a aproximação com o ensino de literatura. Nem tudo o que uma leitura produz pode ser retido, explicado ou medido no momento em que acontece. Parte do que se lê escapa. Isso não significa, porém, que a leitura não tenha produzido algum sentido.

Importa situar, desde já, a natureza deste texto: trata-se de uma elaboração teórica sobre a mediação docente, construída a partir de uma experiência de leitura entre pares no seminário mencionado, e não de uma investigação empírica realizada com estudantes da Educação Básica. Nas seções seguintes, a reflexão desloca a imagem da peneira para a sala de aula escolar; esse deslocamento é de ordem conceitual, um modo de pensar a mediação docente a partir da experiência do seminário, e não o relato de uma intervenção pedagógica efetivamente realizada.

Há também uma questão ligada ao trabalho do professor. Ensinar literatura exige mediação, repertório e atenção ao texto; entretanto, quando a interpretação chega pronta, sobra pouco espaço para que o estudante construa sua leitura. É nesse intervalo entre mediar e não ocupar todos os sentidos que a imagem da peneira interessa a esta reflexão. A pergunta que orienta o artigo é: como ensinar literatura sem transformar a interpretação em reprodução de sentidos já estabelecidos?

Para pensar essa questão, o artigo coloca em diálogo Antonio Candido, Tzvetan Todorov, Regina Zilberman, Jorge Larrosa Bondía, Cecilia Bajour, Michèle Petit e Rildo Cosson. Nesse diálogo, Candido sustenta a discussão sobre literatura e formação humana; Todorov permite problematizar um ensino que transforma os meios de análise em finalidade; Zilberman contribui para pensar a participação do leitor diante das indeterminações da obra; Larrosa Bondía traz o tempo e a disponibilidade da experiência; Bajour e Petit aprofundam a escuta e a singularidade das leituras que emergem em espaços menos previstos da aula; e Cosson situa o letramento literário no espaço escolar. O poema de Manoel de Barros não aparece como ilustração desses conceitos: é sua imagem central que provoca o percurso da reflexão.

## Percurso metodológico

Este artigo tem caráter teórico-analítico e parte de uma experiência de leitura realizada em um seminário do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Não se trata de pesquisa empírica com estudantes nem de aplicação de uma intervenção pedagógica.

O corpus principal é o poema "*O menino que carregava água na peneira*", de Manoel de Barros, retomado a partir da edição de *Poesia completa* (Barros, 2010). A escolha decorre da leitura realizada no seminário e da relação que a imagem central do texto permite estabelecer com questões ligadas à formação do leitor e à mediação docente. A leitura do poema ocorreu como atividade de encerramento de um seminário dedicado à obra de Regina Zilberman, na disciplina Literatura e Ensino do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRGS). Após o contato com o texto, os colegas foram convidados a colaborar em um quadro coletivo, respondendo a uma pergunta que deslocava a imagem do poema para a prática docente: o que vocês carregam na peneira como professores de literatura? Embora motivada pelo encerramento desse seminário específico, a imagem da peneira permitiu revisitar também outras leituras realizadas e compartilhadas ao longo do semestre na mesma disciplina, entre elas, a leitura de Michèle Petit sobre a escuta dos jovens leitores, colocando em diálogo os diferentes teóricos discutidos ao longo do curso. As respostas construídas nesse momento coletivo alimentaram a reflexão que sustenta este artigo, sem constituir, porém, um registro sistemático dessas respostas nem sua análise como dado de pesquisa: o quadro funcionou como gesto coletivo de leitura, e é esse gesto, mais do que seu conteúdo específico, que interessa à reflexão aqui desenvolvida.

Cabe explicitar que o quadro coletivo não constitui, portanto, corpus de análise nem gera dados a serem codificados ou categorizados: sua função nesta reflexão é heurística e motivacional, e não documental. Ele registra o gesto coletivo de leitura que permitiu a passagem da leitura do poema para a discussão sobre a mediação docente, sem que isso implique qualquer tratamento metodológico das respostas dos colegas como material empírico de pesquisa.

A análise foi organizada em três movimentos. Primeiro, realizou-se uma leitura interpretativa do poema, com atenção à imagem da peneira, à impossibilidade de carregar a água e ao deslocamento da função cotidiana do objeto. Em seguida, dessa leitura foram extraídas as questões que orientam o restante do artigo, sobretudo aquelas relativas à mediação docente diante dos vazios do texto. Por fim, essas questões foram colocadas em diálogo com Candido (2011), Todorov (2009), Zilberman (2012), Larrosa Bondía (2002), Bajour (2012), Petit (2008) e Cosson (2006). A intenção não é utilizar o poema para confirmar conceitos previamente escolhidos. O movimento também ocorre no sentido contrário: a imagem poética ajuda a voltar aos conceitos e a observar o que eles permitem compreender sobre o ensino de literatura.

A expressão “pedagogia da peneira”, utilizada mais adiante, nasce desse percurso. Não tem a pretensão de designar um método de ensino nem pretende propor uma nova categoria teórica; é uma forma de nomear, dentro desta reflexão, uma postura de mediação que não procura preencher previamente todos os espaços da leitura.

## O poema: a lógica do impossível

Em *Poesia completa*, Barros (2010) apresenta sua relação com a linguagem a partir da criação de imagens e da aproximação entre elementos que normalmente não ocupariam o mesmo lugar. Ao falar de seus “desenhos verbais”, deixa aparecer uma escrita em que as palavras se afastam de usos previsíveis e experimentam outras relações.

“*O menino que carregava água na peneira*”, pertencente originalmente a *Exercícios de ser criança* e incorporado posteriormente à coletânea consultada, participa desse movimento. No poema, uma ação impossível segundo a lógica cotidiana passa a existir pela linguagem. A peneira continua tendo furos e a água continua escapando. O poema não modifica materialmente nenhum dos dois elementos. O que muda é a relação criada entre eles. Uma peneira serve justamente porque possui furos: permite separar, selecionar, deixar passar. A água não permanece nela. É a partir dessa constatação simples que o poema cria seu despropósito. A criança desloca o objeto de sua utilidade habitual, e a poesia realiza movimento semelhante com as palavras: elas permanecem reconhecíveis, mas passam a ocupar relações inesperadas.

Se a leitura busca imediatamente uma tradução da metáfora, parte desse movimento desaparece e o poema corre o risco de virar um código a ser resolvido. O menino tenta carregar a água e ela escapa; a ação não produz o resultado esperado, mas continua produzindo linguagem. O fracasso prático deixa, assim, de ser fracasso no poema. A situação permite uma aproximação com a própria leitura: também não se retém tudo o que se lê. Esquecem-se passagens, detalhes e interpretações. Isso não torna a experiência inútil. Às vezes, permanece algo menor: uma frase, uma cena ou uma palavra que volta em outro momento. O que fica nem sempre coincide com aquilo que o professor havia planejado ensinar.

É desse encontro entre uma ação impossível e uma linguagem que insiste que nascem as questões retomadas nas seções seguintes: o que a literatura forma no leitor quando não oferece modelos prontos? O que fazer, na mediação, com aquilo que o texto não resolve? E o que, na leitura, escapa ao controle do professor sem que isso represente ausência de aprendizagem? É a

essas perguntas que o artigo retorna a partir de agora, em diálogo com o referencial teórico apresentado na Introdução.

## Literatura e formação humana

Pensar a presença da literatura na escola implica ir além dos conteúdos que podem ser ensinados por meio dela. Candido (2011) inclui a arte e a literatura entre os bens ligados à integridade espiritual do ser humano e compreende a literatura como uma necessidade universal cuja satisfação constitui um direito. Essa compreensão desloca a exigência de justificar a literatura por uma utilidade imediata. Todorov (2009) ajuda a precisar o problema ao advertir para um ensino em que os instrumentos de análise passam a ocupar o lugar da própria obra. Conceitos, contextos e procedimentos são necessários, mas funcionam como meios de acesso ao texto, não como finalidade da leitura. No caso de Manoel de Barros, partir da imagem da peneira antes de classificá-la ou explicá-la preserva o encontro com aquilo que o poema faz com a linguagem.

Neste artigo, humanização é entendida, a partir de Candido (2011), como o processo pelo qual a literatura amplia a percepção do sujeito sobre si e sobre o outro, sem oferecer modelos prontos de conduta: trata-se de colocar o leitor diante da complexidade, da contradição e da diversidade de formas de organizar a experiência, e não de transmitir valores previamente definidos. É nesse sentido — de ampliação da percepção, e não de doutrinação — que o termo é empregado ao longo deste texto.

A relação entre literatura e humanização, assim compreendida, também não corresponde à transmissão de modelos de comportamento. Candido (2011) observa que a literatura pode confirmar e negar valores, apoiar e combater posições e colocar o leitor diante de conflitos que não se resolvem por uma lógica simplesmente moralizadora. Essa ideia interessa especialmente à leitura de “O menino que carregava água na peneira”. O menino é apresentado como alguém “ligado em despropósitos” (Barros, 2010, p. 470), expressão que desloca a ação para fora da lógica da utilidade. Em vez de converter o poema em uma mensagem moral, interessa observar o que esses despropósitos fazem com a linguagem e com a percepção do leitor.

A impossibilidade reaparece quando a mãe compara a ação do menino a “catar espinhos na água” e a “criar peixes no bolso” (Barros, 2010, p. 469). As imagens não obedecem à função prática das coisas, mas produzem uma lógica própria dentro do poema. Todorov (2009) ajuda a compreender por que uma leitura escolar não deveria começar pela desmontagem técnica dessas

imagens: os instrumentos de análise podem apoiar a leitura, mas não substituir o encontro com a obra. A literatura cria esse tipo de deslocamento, pois não precisa negar o mundo conhecido para modificá-lo; pode reorganizar relações que pareciam dadas. Uma peneira continua sendo uma peneira e a água continua escapando, mas a combinação entre esses elementos já não é a mesma depois que entra no poema. Pensar a humanização por esse caminho evita atribuir à literatura uma função abstrata ou idealizada. A leitura não transforma automaticamente quem lê. Sua contribuição para a formação está ligada às possibilidades que abre para experimentar outras formas de perceber e organizar a realidade.

## Os vazios do texto e a participação do leitor

A questão do leitor ganha outro contorno nas reflexões de Zilberman. Ao retomar contribuições de Roman Ingarden e Wolfgang Iser, Zilberman (2012) discute a presença de pontos de indeterminação, vazios e lacunas na obra literária. Esses espaços fazem parte do texto e solicitam a atuação de quem lê. Essa perspectiva interessa ao ensino porque desloca a ideia de leitura como simples retirada de informações que já estariam inteiramente prontas na obra. O leitor não recebe um sentido acabado. Ele constrói relações a partir daquilo que o texto oferece, mobilizando também sua imaginação e sua experiência (Zilberman, 2012). Essa perspectiva aproxima-se também da noção de sujeito leitor discutida por Rouxel (2012), para quem o reconhecimento da subjetividade do leitor e de sua participação ativa na elaboração do sentido acompanha avanços teóricos importantes sobre o conhecimento dos leitores reais, tornando o próprio leitor, em certa medida, autor da singularidade de sua leitura.

A peneira aparece como uma imagem possível para pensar esse movimento, sobretudo quando o poema afirma que o menino “gostava mais do vazio, do que do cheio” e que os vazios seriam “maiores e até infinitos” (Barros, 2010, p. 470). A aproximação com Zilberman (2012) não pretende transformar o vazio poético de Barros em equivalente das lacunas formuladas pela estética da recepção. Trata-se de uma relação construída nesta leitura: em ambos os casos, o vazio não precisa ser entendido como deficiência. No texto literário, a indeterminação abre espaço para a atuação do leitor.

Isso não quer dizer que toda interpretação tenha o mesmo peso. O leitor constrói sentidos a partir do seu conhecimento de mundo, mas as palavras, a organização da linguagem e as relações produzidas pela obra delimitam possibilidades e exigem retorno à materialidade do que foi lido.

Na sala de aula, essa abertura não equivale a aceitar qualquer resposta. Entre a interpretação previamente estabelecida e a opinião sem sustentação textual, há um trabalho de leitura que se constrói na conversa com a obra e com outros leitores. É nesse ponto que a escuta passa a integrar a mediação. Bajour (2012) pensa a leitura compartilhada como um encontro entre diferentes "partituras" de leitura: aquilo que um leitor destaca se cruza com o que os outros percebem, inclusive em acordos, diferenças e silêncios. Essa perspectiva interessa ao trabalho docente porque escutar não significa retirar-se da mediação. O professor pode pedir que o estudante retorne ao poema, localize a origem de uma interpretação e confronte sua leitura com outras. A escuta, assim, não substitui o rigor; oferece matéria para aprofundá-lo.

## Experiência e tempo de leitura

Larrosa Bondía (2002) distingue a experiência da informação e chama atenção para uma situação presente também na escola: é possível acumular conhecimentos e informações sem que algo efetivamente nos aconteça. Essa distinção ajuda a pensar o ensino de literatura. Um estudante pode conhecer dados sobre um autor, identificar características de determinado período e responder corretamente a questões sobre uma obra sem que isso esgote sua relação com a leitura. Esses conhecimentos têm lugar na escola. O problema aparece quando ocupam o lugar da obra.

Há também uma questão de tempo. Larrosa Bondía (2002) relaciona a dificuldade da experiência à velocidade, à sucessão de estímulos e à falta de tempo. No espaço escolar, isso aparece de maneira concreta: períodos determinados, conteúdos previstos, atividades a concluir e avaliações a realizar. A experiência exige outro ritmo. Larrosa Bondía (2002) fala da necessidade de um gesto de interrupção, associado a parar, olhar, escutar e demorar-se. Levado para a aula de literatura, esse gesto pode significar algo bastante simples: não começar a leitura explicando. Diante de imagens como "montar os alicerces / de uma casa sobre orvalhos" (Barros, 2010, p. 470), a pergunta sobre o significado não precisa chegar antes da leitura; a imagem pode permanecer algum tempo em sua estranheza.

Esse tempo de elaboração permite que o estudante não entre no texto apenas para encontrar o que já lhe foi solicitado. Ele pode estranhar uma imagem, fazer uma associação, discordar de uma leitura ou voltar ao poema depois de ouvir outro colega. A experiência não pode ser planejada como resultado garantido. O professor organiza condições de leitura, mas não controla o modo

como cada estudante será afetado pelo texto. Reconhecer esse limite não diminui a função docente; apenas impede que se confunda ensino com controle total de seus efeitos.

## Letramento literário e mediação

As contribuições de Cosson (2006) aproximam essas questões do trabalho escolar ao compreender o letramento literário para além da simples aquisição da habilidade de ler e escrever. A literatura envolve práticas de apropriação e compartilhamento que precisam encontrar espaço na escola.

A escola participa desse processo ao garantir acesso às obras e organizar situações em que a leitura possa ser partilhada. Cosson (2006) situa o letramento literário nesse campo de apropriação e circulação da literatura; Bajour (2012), por outro caminho, chama atenção para o que acontece quando as leituras ganham voz e se encontram. A mediação, portanto, envolve tanto planejamento quanto escuta. A intervenção docente pode ampliar uma relação ainda pouco percebida, devolver uma pergunta ao grupo ou oferecer um dado que permita reler o texto. Também pode encerrar a conversa quando antecipa uma interpretação que os leitores ainda estavam construindo. A diferença não está em explicar ou não explicar, mas em reconhecer o momento e a função da intervenção.

Cosson (2006) organiza sua sequência básica de letramento literário em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa organização oferece uma possibilidade de sistematização do trabalho sem reduzir a obra a um conteúdo a ser transmitido. O risco não está na proposta de Cosson em si, mas em sua aplicação rígida ou mecanizada: uma sequência de etapas aplicada sem flexibilidade pode antecipar demais o percurso da leitura e fechar antes da hora os espaços de indeterminação discutidos por Zilberman (2012).

A sequência básica de Cosson (2006) ganha, nesta reflexão, um interlocutor produtivo em Bajour (2012) e em Petit (2008): a escuta das leituras que emergem nos momentos menos previstos da aula não substitui a organização em etapas, mas a torna mais porosa, permitindo que a sistematização acolha também aquilo que ela não havia previsto.

Cosson (2006, 2020) descreve, além da sequência básica, uma sequência expandida de letramento literário, ambas compreendidas aqui como modos metodológicos de leitura do texto literário, entre outras práticas possíveis, e não como percurso único ou obrigatório. A sequência expandida amplia esse trabalho para além de uma única obra, articulando diferentes textos,

ampliando o repertório do estudante ao longo do tempo e explicitando papéis que já atravessam a pedagogia da peneira: o professor como mediador que planeja e sustenta a leitura, o aluno como leitor em formação e a escola como responsável pela seleção do material literário e pela garantia de acesso a obras de qualidade. Ler o poema de Manoel de Barros deixa, assim, de ser um evento isolado para se inscrever nesse processo mais longo, em que a escolha do material, mediação docente e participação do estudante seguem se articulando ao longo do tempo.

O professor conhece o texto, estudou o autor e planejou caminhos de leitura. Ainda assim, uma turma pode perceber relações que não estavam previstas. Um verso como “algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos” (Barros, 2010, p. 470) não precisa produzir a mesma resposta em todos. A conversa literária torna essas diferenças visíveis e permite voltar ao poema para sustentá-las, confrontá-las ou ampliá-las.

Petit (2008) contribui para essa discussão a partir da escuta de jovens leitores fora dos espaços mais formais da escola. A autora observa que muitos leitores relatam ter encontrado, na leitura, um espaço de elaboração pessoal que nem sempre coincide com o percurso previsto pelas atividades escolares: uma frase, uma cena ou uma imagem passam a habitar a experiência do leitor de um modo que a escola não planejou e que nem sempre consegue reconhecer. Essa atenção à singularidade da apropriação leitora interessa à pedagogia da peneira porque desloca o foco de um resultado de leitura previsto para um efeito de leitura possível, nem sempre imediato, nem sempre visível ao professor.

A interpretação também não precisa permanecer como uma relação exclusiva entre estudante e professor. Quando as leituras circulam pela turma, uma percepção pode ser questionada ou ampliada pela leitura do outro, aproximando-se da ideia de comunidade de leitores discutida por Cosson (2006). Esse aspecto interessa especialmente ao trabalho com poesia: um poema curto pode exigir mais de uma leitura e comportar relações que não aparecem de imediato. A brevidade do texto não corresponde à simplicidade da experiência de leitura.

## O poema em sala: leitura integral, retorno ao texto e construção de sentidos

Para a prática de leitura que sustenta esta reflexão, o poema precisa permanecer no centro do trabalho. É o retorno ao texto, mais do que qualquer outra entrada, que permite observar com mais atenção a organização da linguagem, as imagens e os deslocamentos construídos por Manoel de Barros. Em vez de apresentar uma lista extensa de questões logo após a leitura, a mediação pode

começar pelas marcas deixadas pelo próprio texto: que imagem permaneceu? O que causou estranhamento? O que muda quando uma ação considerada impossível passa a existir dentro de um poema? Essas perguntas não funcionam como verificação, mas como convite para fazer a leitura circular e devolver os leitores ao texto.

Esse retorno também permite distinguir leitura de opinião. Os vazios discutidos por Zilberman (2012) abrem espaço para o leitor, mas não eliminam aquilo que está escrito. Gostar ou não do poema pode ser um ponto de partida; o aprofundamento ocorre quando o estudante consegue relacionar sua percepção às escolhas do texto, inclusive depois de ouvir outros leitores. Evitam-se, assim, dois movimentos que podem empobrecer o trabalho com poesia: transformar o poema em pretexto para ensinar um conteúdo externo ou tratá-lo como texto tão aberto que qualquer leitura dispense justificativa. Entre essas posições, há espaço para acolher a experiência do estudante e, ao mesmo tempo, exigir atenção ao texto.

## A pedagogia da peneira

É desse percurso que se propõe, nesta reflexão, a expressão "pedagogia da peneira", que nasce da relação que o próprio poema estabelece entre escrita e impossibilidade quando o menino descobre que "escrever seria o mesmo / que carregar água na peneira" (Barros, 2010, p. 470). A imagem é deslocada aqui para uma questão docente: como mediar a literatura sem preencher antecipadamente todos os espaços que o texto oferece ao leitor?

O ponto de partida é simples: alguns espaços do texto podem permanecer abertos por algum tempo. O professor pode evitar preencher imediatamente todas as lacunas com informações ou interpretações, apresentar uma questão e ouvir o que a turma faz com ela antes de oferecer uma resposta.

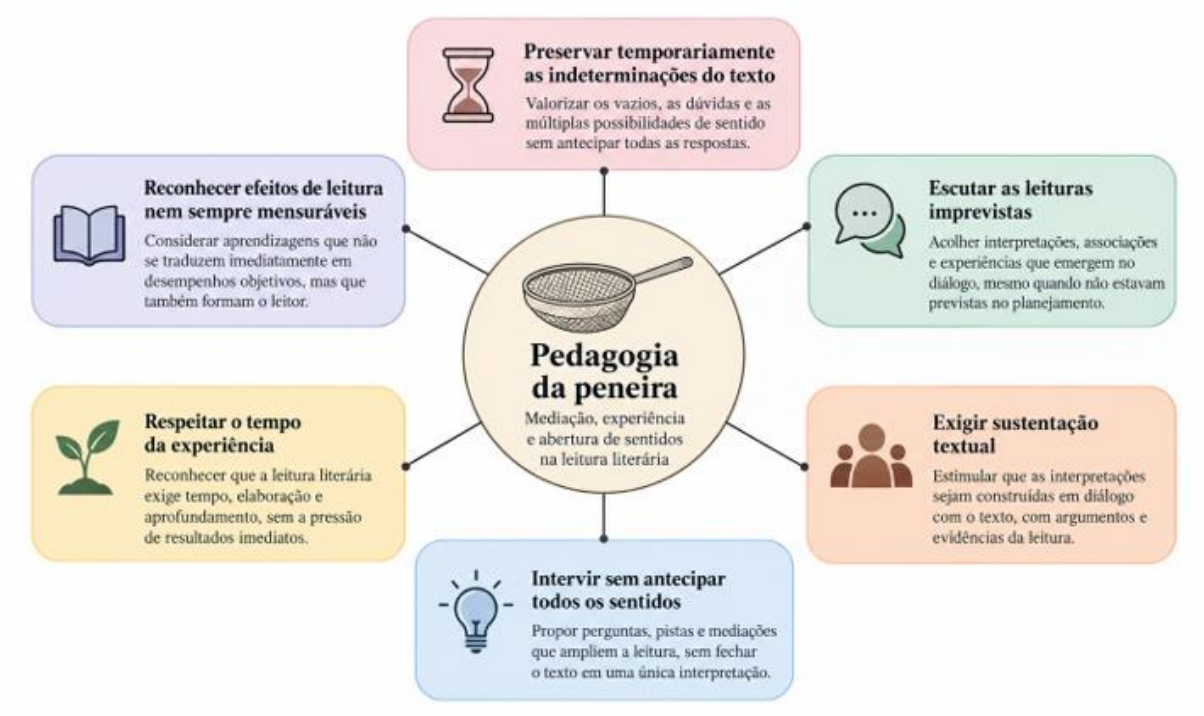
A partir do percurso construído neste artigo, é possível sistematizar seis princípios que orientam essa postura de mediação:

- preservar temporariamente as indeterminações do texto, sem apressar o fechamento de sentido;
- escutar as leituras imprevistas, inclusive quando surgem fora do percurso planejado;
- exigir sustentação textual, retornando sempre à materialidade do poema;
- intervir sem antecipar todos os sentidos possíveis;

- respeitar o tempo da experiência, distinto do tempo da tarefa escolar;
- reconhecer que nem todos os efeitos da leitura são imediatamente mensuráveis.

Esses princípios não constituem um roteiro fixo de aplicação, mas um modo de descrever, de forma mais concentrada, a postura de mediação que este artigo defende.

**Figura 1.** Os seis princípios da "pedagogia da peneira"




**Fonte**: elaborada pelos autores (2026)

Outro aspecto está relacionado ao tempo e à imprevisibilidade da leitura. Nem toda pergunta precisa terminar no momento em que é formulada, e uma turma pode produzir relações não previstas no planejamento. Isso não transforma a aula em improvisação permanente: o professor continua responsável pela organização do trabalho e pelo aprofundamento da leitura, mas não trata toda abertura como um problema a ser imediatamente fechado.

O que é propriamente autoral neste percurso não está em cada princípio tomado isoladamente, mas no gesto de articular diferentes contribuições teóricas em torno de uma mesma imagem operativa — a peneira — e de convertê-la em critério prático de decisão para o professor em sala de aula. Na articulação proposta neste artigo, indeterminação, escuta, tempo, formação humana, sistematização e singularidade da apropriação leitora passam a ser compreendidos como

dimensões de um mesmo movimento de mediação, construído a partir da leitura do poema de Manoel de Barros. É esse encontro que a expressão "pedagogia da peneira" procura nomear. Não se trata de propor uma nova teoria, mas de oferecer ao professor uma imagem sintética e memorável para pensar, em chave prática, decisões de mediação que o referencial mobilizado permite colocar em relação.

A "pedagogia da peneira" não reúne esses autores como se dissessem a mesma coisa. Ela nasce do problema colocado pelo poema e encontra neles apoios que se completam e também se tensionam: a indeterminação que, para Zilberman, não é uma falha a ser eliminada só se sustenta em sala de aula se houver quem escute o que ela produz — movimento discutido por Bajour —, e essa escuta encontra em Cosson o lugar onde pode se inserir em práticas sistemáticas de letramento literário sem se perder nelas. Candido e Larrosa Bondía sustentam outras dimensões do mesmo percurso: a formação humana explica por que vale a pena preservar esses espaços, e a experiência explica o tempo que eles exigem para se realizar.

A peneira vem de Manoel de Barros, mas o sentido pedagógico atribuído a ela é uma elaboração desta reflexão. Quando o poema aproxima a escrita das "peraltagens com as palavras" (Barros, 2010, p. 470), o vazio passa a ser também lugar de invenção. Na leitura escolar, essa imagem permite pensar uma mediação que oferece repertório e direção sem transformar toda abertura em resposta pronta.

## Considerações finais

A leitura de "O menino que carregava água na peneira" permitiu retornar a uma pergunta que acompanha o trabalho com literatura na escola: como ensinar sem transformar a interpretação em reprodução de sentidos já estabelecidos?

As perspectivas mobilizadas ao longo do texto convergem para um ponto sem se confundirem: a literatura não se reduz a uma finalidade escolar imediata, e a formação do leitor exige tempo, mediação, retorno ao texto e participação, sem que a escola precise antecipar todos os sentidos.

No final do poema, a mãe anuncia que o menino carregará "água na peneira a vida toda" e associa esse gesto à possibilidade de "encher os vazios" com suas peraltagens (Barros, 2010, p. 470). O que inicialmente parecia apenas impossibilidade passa a nomear uma relação com a escrita

e com a poesia. O percurso do artigo retorna a essa imagem não para fechá-la em uma equivalência, mas para reconhecer o que ela permite pensar sobre a formação do leitor.

A "pedagogia da peneira" procura guardar um pouco dessa contradição. Ensinar literatura envolve planejamento, conhecimento, contextualização e mediação, mas envolve também reconhecer que o professor não controla inteiramente aquilo que uma obra produzirá em cada leitor. Em alguns momentos, ensinar também significa esperar antes de explicar.

Como toda reflexão teórica, este artigo apresenta limites que merecem ser reconhecidos. Por partir de uma experiência de leitura entre pares realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, e não de uma intervenção com estudantes da Educação Básica, as formulações aqui propostas, sobretudo a "pedagogia da peneira", permanecem no plano da elaboração conceitual sobre a mediação docente, ainda sem verificação em situação real de sala de aula. Fica como desdobramento para pesquisas futuras a aplicação dessa postura de mediação em contextos escolares concretos, bem como a observação e a análise de seus efeitos sobre a leitura de estudantes da Educação Básica.

Parte da água escapa. No poema, isso não invalida o gesto; é justamente a impossibilidade de reter tudo o que sustenta a imagem. Na leitura literária, também há sentidos que não aparecem no momento previsto, respostas que mudam depois da conversa e experiências que não cabem inteiramente na avaliação.

No ensino de literatura, talvez não seja necessário fechar todos os furos da peneira. O professor ensina, contextualiza, propõe retornos ao texto e sustenta a conversa, mas preserva também o espaço em que o leitor pode fazer seu próprio trabalho. É nesse equilíbrio entre mediação e abertura que a imagem de Manoel de Barros continua produtiva para pensar a formação literária.

*INFORMAÇÕES SOBRE FINANCIAMENTO*
O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL*
Utilizou-se o ChatGPT (OpenAI) como apoio à revisão linguística e à criação da Figura 1. As decisões teórico-analíticas, as referências e a versão final do texto foram revisadas e assumidas pelos autores.

## Referências

BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171–193.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

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

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003

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

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. *Revista Criação & Crítica*, São Paulo, n. 9, p. 13–24, nov. 2012. https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p13-24

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Ibpex, 2012.

**Como citar este artigo:**

DZIEDZINSKI, Sabrina Würdig; TAUFER, Adauto Locatelli. Carregar água na peneira: literatura, experiência e humanização na formação do leitor. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 13–27, 2026.

*Recebido em: 17 ago. 2026.*
*Aprovado em: 27 set. 2026.*

*Revisão de língua portuguesa: os autores*
*Revisão de língua inglesa: os autores*
*Revisão de língua espanhola: os autores*

REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

# Do ledor ao leitor: um percurso docente da materialidade do livro à profundidade da palavra na formação literária[1]

## *From reader to reader-enjoyer: a teaching journey from book materiality to the depth of the word in literary formation*

## *Del ledor al lector: un recorrido docente de la materialidad del libro a la profundidad de la palabra en la formación literaria*

Lubianka Reis de Morais Nobre[2]
0009-0008-7474-8288

Adauto Locatelli Taufer[3]
0000-0001-5855-4792

**RESUMO:** Este artigo, estruturado como uma pesquisa narrativa de abordagem autoetnográfica, analisa a transição e a complementaridade das práticas de mediação da leitura literária ao longo de quase duas décadas de docência na Educação Básica. Ancorado no conceito de *literatura* como direito incompressível de Antonio Candido, na concepção de leitura como experiência existencial de Jorge Larrosa Bondía e nas contribuições da educação literária contemporânea (Bajour, 2012; Petit, 2008; Colomer, 2007), o estudo propõe uma reflexão sobre o percurso que afasta o texto da superfície utilitária da decodificação e o devolve à profundidade da palavra. Estruturado em um contraponto temporal entre os anos de 2016 e 2026, o trabalho discute, primeiramente, a formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio do projeto "Américo em Cena", focado na obra de Monteiro Lobato, no qual a fruição se deu pela via do encantamento concreto, das materialidades e da prática diária da leitura deleite incentivada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC[4]). Em seguida, contrasta-se essa abordagem com o amadurecimento

[1] Este artigo resulta das discussões, das leituras e das reflexões teórico-metodológicas desenvolvidas nas aulas e nos seminários da disciplina -Literatura e Ensino- , do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ministrada pelo Prof. Dr. Adauto Locatelli Taufer. As interlocuções construídas ao longo da disciplina, bem como a orientação do docente, constituíram importantes fundamentos para a concepção, para o desenvolvimento e para a elaboração deste estudo.

[2] Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Letras (Profletras/UFRGS). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FAPI/IGES). Especialista em Gestão Educacional (FAPI/IGES). Graduada em Letras (PUCRS) e Professora pelo Curso Normal: Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA (E. E. N. 1° de Maio). Professora efetiva da rede estadual do Rio Grande do Sul desde 2012 e da rede municipal de Eldorado do Sul desde 2022. E-mail: lubianka.nobre@ufrgs.br

[3] Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Colégio de Aplicação da UFRGS e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRGS). E-mail: adauto.taufer@ufrgs.br

[4] O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi uma política pública de âmbito nacional instituída pelo Governo Federal brasileiro em 2012, em parceria com estados, municípios e universidades públicas. O seu principal objetivo era assegurar o direito social de que todas as crianças estivessem plenamente alfabetizadas (em

da prática no Ensino Médio, exemplificado pelo estudo do romance *Diário da Queda* (Michel Laub) e consolidado, em 2026, nas rodas de leitura ao ar livre com gêneros breves, nas quais a escuta qualificada, a performance vocal e o acolhimento das resistências estéticas propiciaram a ressonância subjetiva nos jovens leitores. A partir desse percurso, conclui-se que o texto didático voltado para a averiguação da compreensão e o livro literário direcionado para a fruição não são antagônicos, mas sim instâncias que coexistem para garantir a eficácia humanizadora da literatura no espaço escolar.
**PALAVRAS-CHAVE:** formação de leitores; leitura deleite; prática docente.

**ABSTRACT:** This article, structured as narrative research using an autoethnographic approach, analyzes the transition and complementarity of literary reading mediation practices over nearly two decades of teaching in Basic Education. Anchored in Antonio Candido's concept of literature as an incompressible right and Jorge Larrosa Bondía's view of reading as an existential experience, the study reflects on the path that moves text away from the utilitarian surface of decoding and restores it to the depth of the word. Structured in a temporal counterpoint between 2016 and 2026, the work first discusses reader development in the early years of Elementary School through the project "Américo em Cena", centered on Monteiro Lobato's work, where enjoyment occurred through concrete enchantment, materiality, and daily read-aloud practices encouraged by PNAIC. Next, this approach is contrasted with current practices developed in 2026 with High School students, including the reading of *Diário da Queda*, where outdoor reading circles foster the dematerialization of the experience through the spoken word and vocal performance, attentive listening. From this trajectory, it is concluded that pedagogical texts aimed at comprehension and literary books aimed at aesthetic enjoyment are not antagonistic, but coexisting instances that welcome aesthetic resistance and subjective resonance that ensure the humanizing efficacy of literature in school.
**KEYWORDS:** reader development; reading for pleasure; teaching practice.

**RESUMEN:** Este artículo, estructurado como una investigación narrativa con enfoque autoetnográfico, analiza la transición y la complementariedad de las prácticas de mediación de la lectura literaria a lo largo de casi dos décadas de docencia en la Educación Básica. Anclado en el concepto de la literatura como derecho incompresible de Antonio Candido y en la concepción de la lectura como experiencia existencial de Jorge Larrosa Bondía, el estudio propone una reflexión sobre el recorrido que aleja al texto de la superficie utilitaria de la decodificación y lo devuelve a la profundidad de la palabra. Estructurado en un contrapunto temporal entre los años 2016 y 2026, el trabajo discute, en primer lugar, la formación del lector en los años iniciales de la Educación Primaria por medio del proyecto "Américo em Cena", centrado en la obra de Monteiro Lobato, en el cual el disfrute se dio por la vía del encantamiento concreto, de las materialidades y de la práctica diaria de la lectura por placer (lectura deleite) incentivada por el PNAIC. Luego, se contrasta este enfoque con la práctica actual desarrollada en 2026 con la Educación Secundaria, incluida la lectura de *Diário da Queda*, donde las tertulias y ruedas de lectura al aire libre propician la desmaterialización de la experiencia a través de la desnudez de la palabra dicha y del interpretación vocal y de la escucha atenta. A partir de este recorrido, se concluye que el texto didáctico orientado a la verificación de la comprensión y el libro literario para el disfrute estético no son antagónicos, sino instancias que coexisten, con acogida de las resistencias estéticas y resonancia subjetiva para garantizar la eficacia humanizadora de la literatura en el espacio escolar.
**PALABRAS CLAVE:** formación de lectores; lectura por placer; práctica docente.

Língua Portuguesa e em Matemática) até os oito anos de idade, correspondendo ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O programa estruturava-se a partir de um robusto eixo de formação continuada e presencial para professores alfabetizadores, fornecendo subsídios teóricos e materiais pedagógicos e literários focados na articulação indissociável entre a alfabetização técnica e o letramento. A mestranda participou ativamente como cursista durante os três anos da formação continuada.

## Introdução: O Lugar da Literatura na Escola

Escrever sobre a literatura no espaço escolar exige, antes de tudo, compreender que o ato de ler não se encerra na decodificação de grafemas ou na busca utilitária por respostas gramaticais. Isso ocorre porque a literatura assume dimensões e funções distintas, conforme a etapa de desenvolvimento do estudante. Defendo a leitura como experiência e como fruição estética: aquele momento em que o texto literário toca o sujeito, provoca o riso, a emoção e o deslocamento interno. Como bem assevera Bondía (2002, p. 21), a experiência não é o que passa, mas "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Na escola, muitas vezes, transforma-se a leitura apenas em informação ou em trabalho, neutralizando sua capacidade de nos (trans)formar. Nesta investigação, delimita-se a categoria profundidade da palavra não como um atributo místico da linguagem, mas como o movimento vertical de reflexão em que o leitor ultrapassa a apreensão literal dos fatos narrados e passa a interrogar as camadas simbólicas, éticas e formais do texto. Trata-se do ponto de inflexão em que a palavra dita ou lida ressoa na subjetividade do sujeito (Bondía, 2002), articulando-se com a função humanizadora da literatura defendida por Candido (2011) e com o letramento literário proposto por Cosson (2014).

No entanto, essa defesa do prazer da leitura não significa uma oposição radical ao uso didático da literatura. Na condição de professora alfabetizadora, reconheço que a formação do leitor ocorre de maneira gradual e exige práticas distintas ao longo da escolarização: o ledor[5] precede o leitor da palavra. Inspirando-se na célebre premissa de Paulo Freire (1989) de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", postula-se aqui que o sujeito percorre um trâmite analítico em que a condição inicial de *ledor* (aquele que decodifica o código escrito e compreende a superfície da mancha gráfica) atua como etapa indispensável para a emersão do *leitor* (o sujeito fruidor e crítico, capaz de habitar a polissemia literária). Diante dessa complexidade, não precisamos tornar antagonistas a leitura de paradidáticos voltada para a alfabetização e para a

[5]A formulação de que "o ledor precede o leitor da palavra" é assumida nesta pesquisa como uma categoria analítica autoral. Adota-se aqui a distinção formulada por Soares (2003) entre a alfabetização (aquisição do sistema alfabético e ortográfico, associada à figura do ledor) e o letramento (inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, associada ao leitor). Enquanto o ledor decodifica os sinais gráficos, o leitor atribui sentidos, realiza inferências e frui esteticamente a palavra literária. Operacionaliza-se a categoria ledor para designar o sujeito na etapa de apropriação do sistema de escrita alfabética e da decodificação instrumental da mancha gráfica - fase técnica e indispensável de acesso ao escrito. Distingue-se de leitor, compreendido como o sujeito do letramento e da fruição estética, capaz de interpretação, inferência e recepção crítica da palavra literária (Soares, 2003; Cosson, 2014). Trata-se de uma distinção pedagógica de caráter analítico, na qual a decodificação autônoma atua como ponte para a experiência do sentido.

decodificação e a leitura feita em voz alta pela professora do livro literário para a fruição, como deleite no primeiro ano do ensino fundamental. Para a criança já alfabetizada, essas duas formas de interlocução com o texto podem perfeitamente coexistir: o texto didático, usado para averiguar o nível de decodificação e compreensão, e o livro literário, reservado à fruição.

Minha própria trajetória docente - construída ao longo de quase duas décadas como docente da Educação Básica, atuando inicialmente como professora alfabetizadora e, posteriormente, dedicada exclusivamente ao ensino de Língua Portuguesa - é o testemunho vivo dessa transição e desse equilíbrio necessário. Afinal, como defende Antonio Candido (2011) em sua histórica defesa do direito à literatura, a literatura constitui um bem incompressível, relaciona-se a uma necessidade universal de fabulação e atua como fator de humanização (Candido, 2011, p. 174–176). Conforme pondera Michèle Petit (2008), a mediação literária em espaços escolares abre brechas para que os sujeitos elaborem suas próprias histórias e construam espaços de pertencimento por meio da linguagem.

É precisamente nessa tensão entre alfabetização, letramento e formação literária que se insere a reflexão aqui proposta. Parte-se da compreensão de que a mediação da literatura não pode ser concebida como uma prática homogênea ao longo da escolarização, uma vez que as necessidades do sujeito se transformam conforme ele avança em seu percurso de apropriação da linguagem escrita. Assim, defende-se que a passagem do ledor ao leitor não constitui apenas um processo de desenvolvimento das competências de leitura, mas também uma mudança qualitativa na relação estabelecida com a palavra literária e, consequentemente, nas formas de mediação exercidas pelo professor.

Diante do panorama exposto, este artigo tem como objetivo principal analisar a transição e a complementaridade das práticas de mediação da leitura literária ao longo de duas décadas de docência na Educação Básica, investigando como o rito pedagógico pode afastar o texto da superfície utilitária e devolvê-lo à dimensão da experiência estética. Como objetivos específicos, busca-se: a) examinar o papel das materialidades e do encantamento concreto na formação inicial do leitor nos anos iniciais; b) contrapor essa abordagem à desmaterialização, à performance vocal da palavra e à escuta qualificada nos seminários de leitura com o Ensino Médio; e c) problematizar o trâmite conceitual que conduz o estudante do estatuto de ledor ao de leitor fruidor.

## Metodologia

Do ponto de vista metodológico, este trabalho configura-se como uma pesquisa narrativa de abordagem autoetnográfica (Ellis; Adams; Bochner, 2011; Versiani, 2005), assumindo a própria práxis docente como objeto e disparador da reflexão crítica. A opção pelo aporte autoetnográfico justifica-se por sua capacidade de articular a experiência pessoal e subjetiva da pesquisadora-docente aos contextos socioculturais e pedagógicos mais amplos da Educação Básica, superando a mera descrição episódica em favor de uma densidade reflexiva e analítica. A escolha dos recortes temporais de 2016 e 2026 justifica-se por representar dois marcos decisivos da trajetória da pesquisadora na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Américo Braga, localizada em Eldorado do Sul/RS, onde atua desde 2012. O ano de 2016 marca a consolidação da alfabetização e letramento inicial ancorados na materialidade do livro (PNAIC); já o ano de 2026 expressa o ápice do trabalho com a literatura contemporânea no Ensino Médio, em que a palavra desmaterializada e o debate ético-estético assumem o centro da mediação.

A análise dos dados seguiu os princípios do letramento literário (Cosson, 2014) e da mediação como "arquitetura da escuta" (Bajour, 2012). Os episódios pedagógicos foram selecionados a partir do critério de densidade receptiva, isto é, momentos em que a intervenção docente gerou deslocamentos perceptivos, manifestações emocionais ou resistências estéticas significativas nos estudantes. Por tratar-se de um relato de experiência, o foco da análise recai sobre a prática pedagógica da docente e sobre as reflexões produzidas a partir dessa trajetória profissional, não se constituindo em investigação baseada na análise de dados individuais dos estudantes.

## Do ledor ao leitor: um percurso de formação

Neste estudo, considera-se necessária a distinção conceitual entre o *ledor* e o *leitor*, uma fronteira que demarca não apenas estágios de aquisição linguística, mas posturas epistemológicas distintas diante do texto. Conforme aponta a historiografia da leitura, o estatuto do *ledor* vincula-se historicamente àquele que detém a capacidade técnica de decodificação mecânica dos sinais gráficos, um agente da oralização do escrito que precede a autonomia interpretativa. Sob a perspectiva do letramento de Soares (2003), a mera alfabetização instrumentaliza o sujeito como um *ledor* do código; contudo, a transformação desse indivíduo em *leitor* exige sua inserção na cultura letrada, onde a leitura deixa de ser repetição e passa a ser produção de sentido.

Adentrar o universo literário pressupõe, assim, transpor a barreira da mera recepção passiva. Como adverte Zilberman (2012), a escola frequentemente foca suas energias no adestramento mecânico da leitura voltada para a verificação de conteúdos. Ao fazê-lo, retém o estudante na condição de *ledor*: aquele que reconhece a palavra na superfície da página ou da tela, mas não penetra em sua espessura. A formação do leitor de literatura, em contrapartida, demanda o salto qualitativo em direção à fruição estética e ao deslocamento interior, processos que só se inauguram quando a palavra se desveste de sua utilidade imediata e se oferece como experiência existencial (Bondía, 2002, p. 24).

O trâmite do *ledor* ao *leitor* não é um salto místico, mas um percurso de maturação cognitiva e pedagógica. Alfabetizadora há 18 anos, compreendo que a atividade do *ledor* precede, de forma escalonada, a constituição do *leitor*. Não se constitui um *leitor* literário sem que antes se consolide a condição de *ledor* proficiente. Do mesmo modo, muitas crianças encantadas com os livros infantis não conseguem lê-los por não terem sido instruídas adequadamente sobre os princípios da escrita alfabética. Não se menciona aqui a leitura de mundo, da realidade ou das emoções, pois sabemos que, desde o nascimento, estamos lendo tudo ao nosso redor e atribuindo sentidos ao mundo antes mesmo do domínio do código escrito. Desse modo, conforme nos preceitua Paulo Freire, a leitura do mundo precede a da palavra.

Delimita-se aqui, entretanto, a distinção entre o *ledor* e o *leitor* da palavra escrita. Atribuir ao estudante, sobretudo à criança pequena, a cobrança por uma fruição imediata da palavra escrita sem que ele tenha segurança na decodificação instrumental do texto constitui um equívoco metodológico. A decodificação literal representa a primeira camada de apropriação do objeto escrito; ela é a chave de entrada. É a partir desse domínio técnico primordial que a mediação pedagógica ganha espaço para atuar, conduzindo o sujeito para além da mera tradução dos signos gráficos, em direção à experiência estética e ao saber de experiência de que nos fala Bondía (2002).

Entretanto, como afirma Soares (2003), a alfabetização, por si só, não garante a inserção plena na cultura letrada. O domínio do código constitui condição necessária, mas insuficiente, para a constituição do leitor. É o letramento que amplia essa relação com a escrita, permitindo que o sujeito atribua sentidos aos textos, estabeleça inferências, dialogue com diferentes discursos e participe das práticas sociais de leitura. Nesse movimento, o ledor inicia sua transformação em leitor.

É nesse ponto que a mediação docente assume papel decisivo. Como observa Zilberman

(2012), a escola historicamente desempenha função central na formação de leitores, mas frequentemente restringe a leitura à verificação da compreensão ou ao treinamento de habilidades. Quando isso ocorre, o estudante permanece na superfície do texto, exercitando procedimentos técnicos sem experimentar plenamente sua dimensão estética. A formação do leitor literário exige um deslocamento dessa lógica utilitária para uma relação em que a palavra possa ser vivida como experiência. Sobre a relação entre a interdependência da literatura, da alfabetização e do letramento, a autora afirma:

A admissão ao mundo da literatura depende e ultrapassa a alfabetização e o letramento. Depende da alfabetização enquanto envolve o domínio das técnicas de leitura e escrita e do letramento das práticas de leitura e escrita presentes em cada experiência do sujeito. (...) Contudo, o letramento literário se efetiva quando acontece o relacionamento entre o objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos - a narrativa e a poesia, entre outros - a que o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura. (Zilberman, 2012, p. 130)

Aprofundando essa relação, reitera-se que a transição da condição de ledor para a de leitor não ocorre de maneira automática. A alfabetização instrumentaliza o sujeito como um ledor do código; contudo, é a inserção nas práticas de letramento literário que o constitui como leitor da palavra (Soares, 2003). A mediação pedagógica atua exatamente nessa zona de transição: garante os instrumentos analíticos para a decodificação autônoma ao mesmo tempo em que abre espaço para que a palavra dita e ouvida desvele a densidade simbólica do texto, convertendo o ato técnico de ler em experiência existencial e humanizadora (Bondía, 2002; Candido, 2011). Nessa perspectiva, a passagem do ledor ao leitor não corresponde ao abandono da decodificação, mas à sua superação enquanto finalidade exclusiva da leitura. A competência técnica permanece necessária, porém deixa de constituir o objetivo final da prática leitora. Como propõe Bondía (2002, p. 21), a experiência acontece quando aquilo que lemos nos afeta, nos desloca e nos transforma. O leitor literário não é apenas aquele que compreende o texto, mas aquele que se permite ser atravessado por ele.

Compreendida dessa forma, a distinção entre *ledor* e *leitor* oferece a chave interpretativa deste artigo. Defendo que as práticas de mediação da literatura precisam acompanhar esse percurso formativo. Na infância, quando o estudante ainda consolida sua relação com a palavra escrita, a literatura frequentemente encontra apoio na materialidade do livro, nas dramatizações, nas imagens, na oralidade e na ludicidade. À medida que o leitor amadurece, entretanto, a mediação

desloca-se progressivamente para a força da própria linguagem, permitindo que a experiência estética se realize cada vez mais pela potência da palavra. É esse movimento, observado ao longo da minha trajetória docente, que as experiências apresentadas nas próximas seções procuram evidenciar.

## A Infância e o Encantamento Concreto: Projetos de Leitura

Ao longo da minha carreira na alfabetização e nos anos iniciais, a literatura infantil nunca foi um elemento periférico, mas sim o eixo central e estruturante da minha prática pedagógica. Anualmente, idealizei e desenvolvi inúmeros projetos de leitura que visavam a inserção da criança no universo da ficção de forma contínua e sistemática. Compreendendo que a formação do leitor literário necessita de estímulos plurais, essas ações eram frequentemente articuladas com feiras de livros, saraus escolares, maletas viajantes, projeto de protagonismo estudantil da biblioteca escolar "Guardiões da Leitura" e importantes parcerias institucionais, tais como o projeto Lendo pra Valer e o tradicional programa estadual Autor Presente, proporcionadas pela escola e das quais participei com as turmas que atendia nos respectivos anos.

O ponto alto dessas iniciativas em parceria com outras instituições residia na oportunidade de propiciar aos estudantes o encontro direto, físico e presencial com os criadores daquelas histórias. A escola transformava-se, assim, num espaço de diálogo, recebendo escritores, intelectuais e artistas de diferentes vertentes, como Marô Barbieri e Jane Tutikian, com a sensibilidade e a força de suas palavras; Mário Pirata, com a ludicidade de sua poesia e oralidade; Nireuda Longobardi, trazendo a potência visual da xilogravura; e a ilustradora Letícia Möller, desmistificando o processo de criação das imagens, dentre tantos outros. Esse contato com quem pensa o texto e a plasticidade do livro era fundamental para que os alunos compreendessem a obra literária como um objeto de arte total, aproximando o criador de sua comunidade leitora.

Paralelamente a essas grandes imersões em projetos literários, à alfabetização por meio da apropriação reflexiva do sistema de escrita alfabética e do letramento, a prática da leitura deleite[6] configurava-se como uma constante inegociável nas minhas aulas de anos iniciais. Essa atividade fortemente incentivada e estruturada pelo PNAIC, e que dei continuidade, após o encerramento da

[6] A leitura deleite refere-se à prática pedagógica de leitura literária pautada na fruição, no prazer estético e no entretenimento, desvinculada de fins estritamente utilitários ou avaliativos. O objetivo principal é proporcionar ao estudante o encontro espontâneo com a palavra, promovendo a formação do gosto pela leitura através da ludicidade e do afeto.

formação continuada, consistia no momento em que o professor lia um livro para ser ouvido e apreciado diariamente pelas crianças, estrategicamente posicionado ao início ou ao término de cada aula. Sem a cobrança de fichas de leitura ou tarefas mecânicas, a leitura deleite habituava os pequenos à pura gratuidade do texto, tornando o ato de escutar histórias um rito afetivo e cotidiano de prazer estético.

No entanto, para ilustrar a tese deste artigo, selecionei especificamente a experiência desenvolvida em 2016 em uma escola da rede pública estadual do RS. A escolha justifica-se pela centralidade histórica do autor trabalhado neste projeto: Monteiro Lobato, amplamente reconhecido como o criador e consolidador da literatura infantil brasileira. Cabe destacar que o gatilho para a escolha desse recorte, em meio a tantas vivências acumuladas ao longo dos anos de magistério, emergiu de uma experiência recente em minha formação acadêmica: a releitura do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, durante as aulas de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras[7]) com o Prof. Dr. Adauto Locatelli. Ao evocar e retextualizar o clássico *Reinações de Narizinho*, a narrativa clariceana funcionou como um portal de memória, transportando-me de volta àquele projeto inesquecível construído com meus alunos, hoje já formados.

Naquele ano, sob o projeto âncora proposto pela escola "Américo em Cena" e o tema Brasilidade, escolhi trabalhar a obra lobatiana com turmas de 1º e 4º ano. Naquela etapa, o pedagógico e o estético se amalgamaram de forma orgânica: ao mesmo tempo em que a obra servia de esteio para discutir conteúdos programáticos como os recursos naturais, o meio ambiente e a nossa identidade cultural, as crianças vivenciavam o livro com todo o corpo.

Os alunos criaram maquetes detalhadas reconstruindo o Reino das Águas Claras, utilizando materiais recicláveis, tecidos e tintas. O texto literário transbordou para as artes cênicas e para a expressão corporal: enquanto a turma do primeiro ano ensaiou uma coreografia utilizando chapéus em formatos de peixes confeccionados em E.V.A. e apresentou a canção sobre a preservação das águas, a turma do quarto ano ensaiou e apresentou, devidamente caracterizada, a música

[7] Cumpre contextualizar que a prática pedagógica aqui relatada subjaz às reflexões fomentadas no âmbito do Profletras (Programa de Mestrado Profissional em Letras). Trata-se de um programa de pós-graduação stricto sensu oferecido em rede nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Sob a recomendação da CAPES, visa à formação continuada de docentes de Língua Portuguesa da Educação Básica. Longe de se distanciar da realidade escolar, o programa propõe um retorno reflexivo à sala de aula, estimulando o professor-pesquisador a desenvolver soluções pedagógicas inovadoras que respondam aos desafios contemporâneos do ensino da leitura e da formação literária.

"Narizinho", interpretada por Ivete Sangalo, cujos versos embalaram o projeto evocando a identidade nacional do nosso imaginário ("Narizinho, Narizinho / sonha, sonha com os amigos / uma fada brasileira"). Construímos uma sala temática que transportava os visitantes para dentro do Sítio do Picapau Amarelo, onde as famílias e a comunidade, convidadas a participar ativamente, podiam vestir-se com as fantasias realistas do Príncipe Escamado e de Narizinho, a Princesa do Reino das Águas Claras. Na infância, portanto, a fruição literária se deu pela via da materialização do espaço ficcional e da sonoridade; o afeto e o encantamento pelo livro foram ancorados pelo ritmo, pela cor, pelo movimento e pelo concreto.

Esta indissociabilidade entre o prazer e a aprendizagem dialoga diretamente com as reflexões de Regina Zilberman em sua obra A Leitura e o Ensino da Literatura. A autora lembra-nos de que a escola é, historicamente, o principal espaço de circulação e legitimação da literatura para as novas gerações. Zilberman aponta que o ensino da literatura não deve ser um exercício de adestramento ou mera transmissão de conteúdos históricos e regras; a escola cumpre o seu papel mais nobre quando se dispõe a "facultar a entrada da literatura, dessacralizada mas também despida de intenções segundas, em sala de aula". Ao proporcionar atividades e projetos que uniam o rigor programático ao encantamento lúdico de autores consagrados, buscava exatamente o que a autora defende: permitir que as pessoas leiam ou produzam textos "sem constrangimentos e com grande gosto" (Zilberman, 2012, p. 257).

Observada retrospectivamente, essa experiência evidencia que a formação do leitor, na infância, exige uma mediação que dialogue com a concretude própria desse estágio do desenvolvimento. As maquetes, as dramatizações, a música, os figurinos e os encontros com escritores não constituíam atividades periféricas ao trabalho com a literatura; eram, ao contrário, recursos que ampliavam as possibilidades de entrada das crianças no universo ficcional. A materialidade do livro funcionava, assim, como uma ponte entre o mundo sensível da infância e a experiência simbólica proporcionada pela palavra literária.

## Uma Década de Travessia: O Contraponto entre 2016 e 2026

O intervalo de uma década entre as experiências aqui relatadas não representa apenas a passagem do tempo, mas o amadurecimento de uma compreensão acerca da própria mediação literária. Se, em 2016, o desafio consistia em introduzir as crianças no universo da literatura por meio da materialidade do livro e da ludicidade, a atuação atual junto ao Ensino Médio desloca o

foco para a potência da palavra em si. A transformação não reside na substituição de uma metodologia por outra, mas na adequação da mediação às formas pelas quais diferentes sujeitos se relacionam com a literatura ao longo de sua formação.

O cenário educacional, pedagógico e social em 2026 é outro, profundamente marcado por uma juventude imersa no imediatismo das telas e na fragmentação da atenção. Para o relato aqui mencionado, atenho-me às turmas da rede estadual, cujo cenário escolar escancara uma realidade prevista pela teoria literária: a disputa pela atenção do estudante mudou de natureza. Ao discutir o impacto das novas mídias sobre a cultura letrada, Zilberman (2012) pontua:

O livro perde o monopólio da transmissão da cultura escrita e da retenção do saber, ao mesmo tempo que o indivíduo altera seu comportamento enquanto receptor, preferindo a imagem ao signo verbal, o dinamismo do objeto manipulável à fixidez da página impressa, a rapidez da informação à reflexão estimulada pela leitura (Zilberman, 2012, p. 57).

A preferência pelo imediatismo e pelo dinamismo da tela, apontada pela autora, justifica a necessidade de reconfigurar os ritos de leitura na escola. Se a página impressa disputa espaço com o estímulo magnético das redes, a roda de leitura no pátio surge não só como mais uma estratégia de leitura, mas como um contra-ataque pedagógico: desmaterializa-se o suporte para que a voz de cada aluno partícipe recupere a capacidade de prender o sujeito pela escuta e pela fruição:

> A tela não elimina necessariamente o livro, mas desafia a escola a redefinir o seu papel pedagógico. Se os meios eletrônicos e digitais oferecem a rapidez da informação e o consumo imediato de imagens, cabe à literatura o resgate da espessura da linguagem e da desaceleração do tempo. Diante duma cultura visual e tecnológica que se processa na superfície da tela, a escola cumpre a sua função mais nobre ao facultar ao estudante o acesso à densidade da palavra, permitindo que a leitura literária se consolide não como obrigação técnica, mas como uma experiência de subjetivação e fruição livre (Zilberman, 2012, p. 52).

Reforçando a premência desse resgate da literatura em meio ao ecossistema tecnológico contemporâneo, Zilberman esclarece as razões profundas pelas quais o texto ficcional e poético assume centralidade ímpar no desenvolvimento cognitivo e subjetivo do estudante:

> Que a leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação. (Zilberman, 2012, p. 148).

É nesse contexto atual que a proposta das rodas de leitura ganha um novo contorno crítico: abandonamos os suportes físicos e as maquetes do passado para apostar na desmaterialização da experiência. O foco migrou da cenografia para a performance vocal; saímos do objeto concreto e passamos a habitar a força da palavra dita. Retomando Bondía, se a experiência é aquilo que nos afeta, a leitura em voz alta desliga o modo informativo e liga o modo existencial, exigindo tempo, escuta e disponibilidade para ser transformado.

No trabalho pedagógico com as turmas do Ensino Médio, a práxis costumeiramente se consolida por meio de rodas de leitura e declamação ao ar livre. Contudo, para evidenciar a transição da materialidade para a profundidade da palavra, destaca-se a experiência desenvolvida em 2024 durante as aulas da disciplina de Literatura com o romance Diário da Queda (2011), do autor gaúcho Michel Laub. A escolha fundamentou-se no fato de que essa vivência provocou uma intensa carga emocional, estranhamento estético e identificação subjetiva nos estudantes. A seleção de um autor conterrâneo (nascido em Porto Alegre/RS) e contemporâneo atendeu a uma intencionalidade precisa: promover o sentimento de pertença territorial e cultural ao mesmo tempo em que se aproximavam os jovens de uma dicção narrativa atual. O romance de Laub enfrenta temas prementes da condição humana contemporânea, como o trauma transgeracional, as marcas do bullying escolar, a culpa, o alcoolismo e a memória, dialogando diretamente com a dimensão existencial da leitura analisada por Bondía (2002) e Bajour (2012).

A arquitetura da mediação pedagógica foi estruturada segundo o modelo do sequenciamento expandido de Cosson (2014), desdobrando-se em quatro fases encadeadas:

1. **Tempo de leitura individual e questões norteadoras:** Disponibilizou-se um tempo dedicado para a leitura autônoma do romance no espaço escolar. Para orientar a recepção sem direcionar respostas fechadas, foram oferecidas *questões norteadoras de leitura*. Projetadas como andaimes cognitivos, as questões provocavam os estudantes a observar os eixos de estruturação da obra (o Holocausto e a figura de Primo Levi, a violência entre pares na juventude, a relação conflituosa entre gerações e as múltiplas acepções do termo “queda”).

2. **O seminário de leitura e a ética da escuta (4 semanas)**: Realizado ao longo de quatro semanas, em encontros na sala e rodas de conversa ao ar livre sob a sombra das árvores do pátio escolar, o seminário constituiu-se como uma comunidade leitora (Colomer, 2007). Garantindo-se aos estudantes a liberdade de expressar suas opiniões sem o receio do julgamento escolar, a mediação pautou-se na “ética da escuta” (Bajour, 2012), em que a professora atuou não como

detentora do sentido do texto, mas como provocadora do debate. Essa mediação pautada na ética da escuta revelou-se, na prática, um poderoso motor de humanização. Um episódio marcante ilustra essa potência: durante a leitura partilhada de *Diário da Queda*, ao discutirmos os silêncios e as fraturas familiares presentes na obra de Laub, a atmosfera de confiança criada no grupo permitiu que um dos estudantes compartilhasse, com profunda emoção, desafios pessoais vivenciados com o alcoolismo em seu núcleo familiar. A comoção e o acolhimento imediato dos colegas, que espontaneamente validaram a dor do outro, demonstraram que, ali, a literatura cumpria sua função de costurar subjetividades na alteridade e humanizar o sofrimento, transformando a sala de aula em um lugar de escuta, elaboração simbólica e construção de sentidos que transcendem o texto impresso. Evidentemente, não se pretende atribuir à literatura um papel terapêutico. O episódio é aqui compreendido como uma evidência do potencial da mediação literária para favorecer espaços de escuta, elaboração simbólica e construção de sentidos.

3. **O acolhimento do estranhamento e das resistências estéticas:** Durante os encontros, alguns estudantes manifestaram resistência e incômodo com a forma do livro, criticando a *narrativa não linear, a ausência de capítulos convencionais e as constantes repetições de trechos e flashbacks*. Em vez de anular a crítica dos alunos ou impor uma validação acadêmica forçada, a mediação acolheu essa rejeição inicial. Discutiu-se com a turma como a estrutura fragmentária e repetitiva do texto de Laub opera como recurso mimetizador da própria memória traumática do narrador. Esse momento revelou-se altamente produtivo: a resistência ao formato do diário converteu-se em chave de análise literária (articulada, inclusive, a questões de vestibulares locais como o da UFRGS), demonstrando que o letramento literário também se constrói no embate com a forma (Rouxel, 2013; Jouve, 2002).

4. **Resenha crítica autoral:** A culminância do processo deu-se com a escrita de uma resenha crítica autoral. Desvinculados de gabaritos prontos ou pesquisas reprodutivas da internet, os jovens foram provocados a responder: *"De que forma esse livro falou com você?"*. As resenhas explicitaram como a leitura tocou em memórias pessoais, medos e reflexões sobre a empatia, consolidando o estudante como um leitor-autor de seu próprio discurso.

Esse recorte analítico demonstra que a mediação no Ensino Médio não exige a eliminação do rigor analítico em nome da fruição, nem o sacrifício da subjetividade em nome da cobrança acadêmica. Ao criar um espaço de escuta qualificada para o texto de um conterrâneo, a literatura cumpre sua eficácia humanizadora (Candido, 2011), permitindo que a palavra dita e debatida ganhe

a profundidade da experiência viva.

Essa experiência marcante com o romance de Michel Laub em 2024 funcionou como um divisor de águas e seguiu florescendo até o presente ano. Se naquele momento o foco residia no impacto de narrativas longas, isso se explicava por eu ministrar a disciplina de Literatura entre 2024 e 2025. Já em 2026, com a atribuição exclusiva das aulas de Língua Portuguesa no turno da manhã, os encontros sob a sombra do pátio arborizado passaram a voltar-se de maneira mais incisiva para os contos, as crônicas e os poemas. Essa transição para as formas breves manteve viva a densidade da palavra e a escuta qualificada consolidadas naquele seminário. Essa transição para as formas breves não reduziu a profundidade da palavra; ao contrário, permitiu que cada verso lido captasse o instante e dilatasse a sensibilidade dos adolescentes diante do cotidiano.

Essa transição que consolido em 2026 não significa um empobrecimento metodológico, mas sim o ápice da emancipação do leitor literário. O jovem já não precisa da fantasia de tecido ou de E.V.A. para se transportar ao universo ficcional; ele agora é convidado a construir cenários complexos inteiramente no plano simbólico da mente, guiado apenas pelo ritmo, pelas pausas e pela melodia da voz do outro. A transição vivenciada na última década (2016–2026) não se restringe a uma mera troca de ferramentas; trata-se de uma mutação cultural na forma de apreender o mundo.

Diante dessa fragmentação inevitável imposta pela era digital, a escola enfrenta o desafio de reconfigurar suas práticas. Afinal, como discute Zilberman (2012), a mutação nos suportes da escrita altera profundamente o comportamento do receptor, exigindo novas competências cognitivas para lidar com a simultaneidade de estímulos. Nesse cenário, o papel do Profletras e da nossa práxis docente não é negar a tecnologia, mas construir refúgios de desaceleração. A performance vocal e a partilha da palavra na roda literária tornam-se o elo necessário para devolver ao leitor contemporâneo a densidade da experiência que a simultaneidade das telas tende a diluir.

Essa experiência se torna ainda mais potente pela escolha do espaço físico: as rodas de leitura com o Ensino Médio são realizadas ao ar livre, no pátio arborizado da escola. Sob a sombra das árvores, desvinculados do formato rígido das classes tradicionais e do ambiente fechado, sentar em roda para praticar a escuta ativa da palavra literária tornou-se um dos momentos de maior sensibilidade dos meus dias. Os textos literários são escolhidos pelos próprios estudantes, que consultam a professora para informar previamente a obra escolhida. Sem ordem de leitura preestabelecida, a leitura flui à medida que os estudantes se sentem à vontade e os textos dialogam

entre si.

Embora as reações difiram de turma para turma, lembrando-nos de que a leitura é um acontecimento orgânico e singular, os resultados dessa prática em 2026 têm sido imensamente enriquecedores. Sem a pressão de avaliações mecânicas ou fichas de leitura utilitárias, os estudantes se entregam ao impacto estético do texto. Há momentos de silêncio denso e reflexivo, em outros o riso brota espontâneo, e em muitos a emoção é visível no olhar. Cria-se, assim, uma comunidade de afetos ligada pelo invisível, provando o que Antonio Candido chama de eficácia humanizadora da literatura: ela reorganiza a nossa mente, confirma a nossa integridade e nos liga profundamente uns aos outros.

O percurso analisado permite compreender que materialidade e profundidade não constituem conceitos antagônicos, mas dimensões complementares da experiência literária. Na infância, a palavra frequentemente necessita do apoio do corpo, da imagem, do objeto e da brincadeira para instaurar o espaço da imaginação. À medida que o leitor amadurece, entretanto, esses elementos deixam de ocupar o centro da mediação, cedendo lugar à escuta, ao silêncio, à interpretação e à construção interior de sentidos. Em ambos os casos, permanece inalterado o propósito fundamental da literatura: humanizar pela experiência da linguagem.

## Considerações finais

Olhar para trás e analisar essas duas pontas da minha jornada docente - que se estende por quase duas décadas na educação básica, desde as minhas primeiras experiências sozinha com uma turma enquanto professora estagiária, até a atuação como professora concursada e efetiva -, permite-me compreender que o fio condutor do meu trabalho sempre foi a busca pela profundidade da palavra. Esta profundidade não é uma propriedade estática do texto, mas sim o movimento vertical que afasta a literatura da superfície utilitária da mera decodificação e a devolve ao seu lugar de direito: o da fruição e da humanização.

Compreendo, ao fim desta travessia, que a profundidade da palavra se manifestou com a mesma intensidade pedagógica em tempos e espaços distintos. Em 2016, com os pequenos *ledores* em formação, essa profundidade exigiu o caminho do encantamento concreto; a palavra precisou transbordar em matéria, cor, maquete, fantasia e som para que as crianças pudessem habitá-la fisicamente e nela encontrar sentido. Já em 2026, sob as sombras das árvores no pátio da escola com o Ensino Médio, essa mesma profundidade é alcançada pela via inversa: apenas pela palavra

dita. Despida de outros suportes físicos além do livro e amparada apenas pela performance vocal na roda de leitura, a palavra encontra diretamente a subjetividade e o plano simbólico dos jovens. Sobre o maravilhamento do leitor diante da palavra e da necessidade de mediação de professores e de pais para proporcionar essa experiência aos alunos, Riter afirma:

> A matéria-prima da literatura são as palavras. Palavras artisticamente elaboradas. Assim, o prazer da leitura reside na possibilidade que as palavras têm de nos encantar, de construir diante de nós um universo novo, mágico, possível, com sua reserva de vida paralela, que nos permite certo deslocamento de nosso eixo, permite-nos viver experiências novas, permite-nos colocar no lugar do outro. Ler, portanto, não é apenas "viajar", não é apenas passatempo. É mais. É a capacidade do maravilhamento com uma rima, com uma construção frasal, com a beleza que as palavras, muitas vezes recriadas ou usadas num sentido não literal, podem propiciar. Para tal, precisamos de adultos (professores e pais) que revelem tal possibilidade de encantamento. (Riter, 2009, p. 52–53).

Seja estimulando os sentidos na infância através do visual exuberante que os textos de Lobato nos permitem criar, respaldada na premissa de Regina Zilberman de que a escola deve ser o portal para o gosto livre da leitura, ou mediando o impacto existencial de um texto na vida de um adolescente através da escuta ativa ao ar livre, ecoando a experiência de que nos fala Bondía, o propósito central permanece inalterado. Trata-se de garantir a fruição literária como um bem incompressível, nos termos de Antonio Candido. O percurso aqui relatado é o testemunho de uma práxis que recusa a neutralização da Literatura na escola: uma docência que aposta na palavra como ponte para a beleza, para a alteridade e para a nossa própria e profunda humanização.

As experiências relatadas permitem-me defender que a eficácia da mediação literária não depende da adoção de uma metodologia específica, mas da adequação das estratégias ao estágio de formação do leitor. Assim, materialidade e profundidade da palavra não representam práticas concorrentes, e sim formas complementares de garantir o direito à literatura em diferentes momentos da escolarização.

Além disso, apontam para a necessidade de aprofundar investigações sobre práticas de mediação literária que conciliem fruição estética e formação leitora em diferentes etapas da Educação Básica. Do *ledor* ao *leitor*, não se percorre apenas o caminho da aprendizagem da leitura. Percorre-se, sobretudo, o caminho da constituição de um sujeito capaz de habitar a linguagem literária em toda a sua complexidade. É nessa travessia que a mediação docente encontra o seu sentido mais profundo: criar as condições para que a palavra deixe de ser apenas código e se converta em experiência.

Como limitações do presente estudo, reconhece-se que os recortes analisados restringem-se a dois momentos específicos de uma única instituição escolar, não pretendendo a generalização estatística dos resultados. Contudo, a principal contribuição deste relato para a formação docente reside em evidenciar que a transição do *ledor* ao *leitor* não ocorre de forma espontânea: ela requer uma mediação intencional, que saiba dosar o suporte material na infância e a autonomia crítica na juventude. Aponta-se, como perspectiva para investigações futuras, a necessidade de aprofundar pesquisas sobre os modos como as literaturas contemporâneas e regionais podem ser inseridas nos currículos do Ensino Médio sem reduzir-se à mera aplicação de conteúdos para exames de acesso ao ensino superior, garantindo a centralidade da experiência estético-literária no espaço escolar.

*DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL*

A autora declara que utilizou a ferramenta de Inteligência Artificial Generativa Gemini (Google) exclusivamente para revisão gramatical e formatação do texto final, sem interferência na autoria, na análise dos dados ou nas conclusões do estudo. A autora assume total responsabilidade pelo conteúdo final do manuscrito.

*AGRADECIMENTOS*

A autora agradece à comunidade escolar, à equipe diretiva e aos estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Américo Braga que tornaram possível o desenvolvimento das práticas pedagógicas e reflexões compartilhadas neste estudo, bem como aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRGS) pelo apoio interlocutivo.

## REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. *Ouvir o nascer do texto: literatura infantil e mediação*. Tradução de Lóris Gouveia. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, n. 19, p. 20–28, abr. 2002. https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 171–193.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: an overview. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, v. 36, n. 4, p. 273–290, 2011. https://doi.org/10.12759/hsr.36.2011.4.273-290

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

LAUB, Michel. *Diário da queda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Globo, 2007.

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

ROUXEL, Annie. *Ensino da literatura: a reflexão leitora.* Tradução de Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Contexto, 2013.

RITER, Caio. *A formação do leitor literário em casa e na escola*. São Paulo: Biruta, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VERSIANI, Daniela Beccaria. *Autoetnografias: conceitos alternativos na construção de conhecimentos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Ibpex, 2012. (Série Literatura em Foco).

**Como citar este artigo:**

NOBRE, Lubianka Reis de Morais; TAUFER, Adauto Locatelli. Do ledor ao leitor: um percurso docente da materialidade do livro à profundidade da palavra na formação literária. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 28–45, 2026.

*Recebido em: 11 ago. 2026.*
*Aprovado em: 20 set. 2026.*

*Revisão de língua portuguesa: os autores*
*Revisão de língua inglesa: os autores*
*Revisão de língua espanhola: os autores*

REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

# “Me ajuda a olhar”: mediação literária e formação do professor-mediador[1]

## *“Help me see”: literary mediation and teacher-mediator education*

## *“Ayúdame a mirar”: mediación literaria y formación del profesor-mediador*

Katiene Azevedo Belmonte[2]
0009-0006-7457-4172

Láurea Letícia Jorge da Silva[3]
0009-0006-5192-4950

Adauto Locatelli Taufer[4]
0000-0001-5855-4792

**RESUMO:** Este artigo analisa um percurso de mediação da leitura desenvolvido em um seminário de pós-graduação no âmbito do PROFLETRAS da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o objetivo de compreender de que maneira suas escolhas podem contribuir para pensar a formação do professor-mediador de literatura. De abordagem qualitativa e natureza analítico-reflexiva, o estudo toma como objeto uma experiência formativa organizada em quatro momentos articulados: narração oral de um texto literário, apresentação e leitura compartilhada de referenciais teóricos, escrita autobiográfica sobre experiências de leitura e compartilhamento voluntário dessas narrativas. A análise permite compreender que a articulação entre escuta, leitura, reflexão e compartilhamento possibilita pensar a formação do professor-mediador para além da apropriação de procedimentos de ensino, considerando também sua condição de leitor e sua trajetória leitora. Em diálogo com Todorov (2009), Bajour (2012) e Vilas Boas (2020), o percurso sugere que a formação para a mediação literária pode articular conhecimento teórico, experiência leitora e escuta, criando condições para que o professor reflita sobre sua própria constituição como leitor e sobre o encontro entre literatura e outros leitores.
**PALAVRAS-CHAVE:** mediação literária; formação de professores; leitura literária.

---

[1] Este artigo resulta das discussões, das leituras e das reflexões teórico-metodológicas desenvolvidas nas aulas e nos seminários da disciplina Literatura e Ensino, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ministrada pelo Prof. Dr. Adauto Locatelli Taufer. As interlocuções construídas ao longo da disciplina, bem como a orientação do docente, constituíram importantes fundamentos para a concepção, para o desenvolvimento e para a elaboração deste estudo.

[2] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: katienebelmonte@gmail.com

[3] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: laurealjs@gmail.com

[4] Doutor em Letras (Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-Africanas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: adautotaufer@ufrgs.br.

**ABSTRACT:** This article analyzes a reading mediation process developed in a postgraduate seminar within the PROFLETRAS program at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), with the aim of understanding how its design choices may contribute to thinking about teacher-mediator education in literary mediation. Adopting a qualitative, analytical-reflective approach, the study examines a formative experience organized into four interconnected moments: the oral narration of a literary text, the presentation and shared reading of theoretical references, autobiographical writing about reading experiences, and the voluntary sharing of these narratives. The analysis indicates that the articulation of listening, reading, reflection, and sharing makes it possible to conceive teacher-mediator education beyond the acquisition of teaching procedures, also considering their identities as readers and their reading trajectories. In dialogue with Todorov (2009), Bajour (2012), and Vilas Boas (2020), the process suggests that education for literary mediation can articulate theoretical knowledge, reading experience, and listening, creating conditions for teachers to reflect on their own development as readers and on the encounter between literature and other readers.
**KEYWORDS:** literary mediation; teacher education; literary reading.

**RESUMEN:** Este artículo analiza un recorrido de mediación de la lectura desarrollado en un seminario de posgrado en el marco del PROFLETRAS de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), con el objetivo de comprender de qué manera sus decisiones pueden contribuir a pensar la formación del profesor-mediador de literatura. Desde un enfoque cualitativo y de naturaleza analítico-reflexiva, el estudio toma como objeto una experiencia formativa organizada en cuatro momentos articulados: narración oral de un texto literario, presentación y lectura compartida de referencias teóricas, escritura autobiográfica sobre experiencias lectoras y puesta en común voluntaria de esas narrativas. El análisis permite comprender que la articulación entre escucha, lectura, reflexión y puesta en común posibilita pensar la formación del profesor-mediador más allá de la adquisición de procedimientos de enseñanza, considerando también su condición de lector y su trayectoria lectora. En diálogo con Todorov (2009), Bajour (2012) y Vilas Boas (2020), el recorrido sugiere que la formación para la mediación literaria puede articular conocimiento teórico, experiencia lectora y escucha, creando condiciones para que el profesor reflexione sobre su propia constitución como lector y sobre el encuentro entre la literatura y otros lectores.

**PALABRAS CLAVE:** mediación literaria; formación docente; lectura literaria.

## Introdução

Em *A função da arte/1*, Eduardo Galeano narra o encontro de uma criança com o mar. Diante da imensidão, o menino volta-se para o pai e faz um pedido: “Me ajuda a olhar”. A brevidade dessa cena contrasta com a potência de sua imagem: diante daquilo que nos excede, nem sempre precisamos de explicações, mas de alguém que nos ajude a perceber. Nesse sentido, a arte não cria o mundo nem pretende explicá-lo; ela amplia nossa capacidade de percebê-lo e de atribuir novos sentidos à experiência humana.

Essa metáfora pode ser estendida à literatura. Mais do que transmitir conhecimentos ou constituir um objeto de análise escolar, a literatura possibilita encontros com diferentes experiências humanas, desloca perspectivas e amplia formas de compreender a si mesmo, o outro

e o mundo. Entretanto, essa potência não se realiza automaticamente pela simples presença do texto literário em contextos educativos. Ela depende também das condições em que a leitura é mediada e das relações que se estabelecem entre texto, leitor e mediador. Torna-se, portanto, pertinente refletir não apenas sobre como mediar a leitura literária, mas também sobre quem é o sujeito que assume essa mediação e de que modo sua própria experiência como leitor participa de sua formação para mediar a leitura de outros sujeitos.

Essa questão ganha particular relevância na formação docente. O professor que medeia a leitura literária não ocupa apenas o lugar de quem apresenta textos, mobiliza estratégias ou orienta interpretações; ele também é um sujeito constituído por experiências, memórias e práticas de leitura. Considerar essa dimensão implica reconhecer que a formação do professor-mediador pode envolver, além da apropriação de conhecimentos teóricos e metodológicos, a reflexão sobre sua própria trajetória leitora e sobre os sentidos que a literatura produziu em sua vida. Nessa perspectiva, formar o mediador significa também possibilitar que ele se reconheça como leitor e reflita sobre as condições que favorecem o encontro entre literatura e leitores.

É nesse horizonte que se aproximam as contribuições de Tzvetan Todorov, Cecilia Bajour e Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas. Em *A literatura em perigo*, Todorov (2009) defende a literatura como uma experiência capaz de ampliar a compreensão da condição humana e critica abordagens de ensino centradas exclusivamente na análise formal das obras. Em *Ouvir nas entrelinhas*, Bajour (2012) enfatiza a mediação da leitura como um processo construído pela escuta, pelo diálogo e pela circulação compartilhada de sentidos. Por sua vez, em *Histórias de leitura e formação do professor-leitor: perspectivas (auto)biográficas*, Vilas Boas (2020) evidencia a importância de considerar as experiências e trajetórias de leitura na constituição dos sujeitos que atuarão como professores e mediadores.

A partir desse quadro, coloca-se o seguinte problema: de que maneira uma experiência formativa que mobiliza a trajetória leitora dos próprios participantes pode contribuir para pensar a formação do professor-mediador de literatura? Partindo dessa questão, este artigo tem por objetivo analisar um percurso de mediação da leitura desenvolvido para um seminário de pós-graduação, buscando compreender de que maneira as escolhas que o constituem, da escuta inicial ao compartilhamento das experiências leitoras, dialogam com as concepções de literatura defendidas

por Todorov, com as reflexões de Bajour sobre a mediação e a escuta e com a perspectiva de Vilas Boas acerca da formação do professor-leitor.

## Fundamentação

A defesa da literatura como experiência humana ocupa lugar central na reflexão de Tzvetan Todorov em *A literatura em perigo*. Ao questionar práticas de ensino que reduzem a obra literária à análise de aspectos formais, o autor reafirma que a literatura não constitui apenas um objeto de estudo, mas uma forma privilegiada de compreender a condição humana. Para Todorov (2009), a leitura literária permite ao sujeito entrar em contato com diferentes modos de existência, ampliar sua percepção da realidade e atribuir novos sentidos às próprias experiências.

Se a literatura constitui uma experiência capaz de ampliar a compreensão do humano, torna-se necessário refletir sobre as condições que favorecem esse encontro entre leitor e texto. Nesse sentido, a mediação da leitura pode ser compreendida como um conjunto de ações intencionalmente planejadas para aproximar o leitor da obra literária, promovendo situações de interação, interpretação e construção de sentidos (Cosson, 2021). Mais do que orientar a leitura, a mediação busca criar condições para que o leitor estabeleça uma relação significativa com o texto.

É nesse ponto que as reflexões de Cecilia Bajour (2012), em *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, tornam-se especialmente relevantes. Ao discutir situações de leitura compartilhada, a autora desloca a atenção daquilo que o mediador diz sobre o texto para aquilo que acontece quando diferentes leitores encontram espaço para falar e, sobretudo, para serem escutados. A mediação passa, assim, a envolver não somente a palavra daquele que conduz a atividade, mas também a criação de condições para a circulação das interpretações produzidas pelos leitores.

A escuta, nessa perspectiva, não corresponde a uma atitude passiva diante da fala do outro, mas implica acolher interpretações, dúvidas, silêncios, divergências e diferentes maneiras de estabelecer relações com aquilo que foi lido. A conversa sobre literatura pode, portanto, constituir um espaço no qual diferentes sentidos são colocados em circulação e confrontados com o texto e com as leituras dos demais participantes.

Essa perspectiva modifica o lugar ocupado pelo mediador. Em vez de assumir exclusivamente a posição daquele que detém e transmite uma interpretação, ele passa a atuar na

construção das condições necessárias para o encontro entre leitores e textos. Isso não significa ausência de planejamento ou abandono da intencionalidade pedagógica, mas pressupõe escolhas cuidadosas: selecionar textos, pensar formas de apresentá-los, formular intervenções que favoreçam a conversa e reconhecer os momentos em que é necessário falar, perguntar ou escutar. A mediação literária pode ser compreendida, portanto, como uma prática marcada pela tensão entre planejamento e abertura: o mediador organiza a situação de leitura, mas não controla previamente todos os sentidos que dela poderão surgir.

A aproximação entre Todorov (2009) e Bajour (2012) permite compreender, desse modo, a mediação literária como organização de condições de encontro. Enquanto Todorov contribui para pensar a relevância da literatura na formação humana, Bajour possibilita refletir sobre como criar situações de leitura nas quais essa experiência possa ser compartilhada, escutada e ampliada.

## Mediação literária e formação do professor-mediador

Quando essa discussão é situada em um contexto de formação docente, torna-se relevante considerar a constituição do professor como sujeito leitor. Vilas Boas (2020), ao investigar histórias de leitura de professores em formação, evidencia a relação entre experiências pessoais e acadêmicas de leitura e a constituição do professor-leitor. Para a autora, conhecer essas trajetórias é importante para compreender e redimensionar os processos de formação, uma vez que o professor atua simultaneamente como leitor e mediador de leitura.

Nessa perspectiva, a formação do mediador não se restringe à apropriação de conhecimentos teóricos e metodológicos, mas envolve também a reflexão sobre a própria trajetória leitora. As experiências e práticas de leitura participam da constituição dos sujeitos em formação, o que torna relevante reconhecer essa dimensão no processo de formação do professor-leitor (Vilas Boas, 2020).

Para a formação do professor-mediador, essa dimensão se articula à perspectiva da escuta discutida por Bajour (2012). Criar espaços nos quais os estudantes possam construir e compartilhar sentidos implica que o professor também problematize sua própria posição diante das interpretações dos leitores. Mediar, portanto, não significa conduzir todas as falas a uma resposta previamente definida, mas construir condições para que diferentes leituras possam ser verbalizadas, confrontadas e reconsideradas na relação com o texto e com os demais leitores.

Nesse sentido, a formação do professor-mediador pode articular conhecimento teórico, experiência leitora e escuta. Mais do que compreender conceitos sobre literatura e mediação, trata-se de refletir sobre a própria constituição como leitor e sobre as condições necessárias para acolher diferentes experiências e sentidos produzidos pelos leitores. Essa perspectiva oferece a base teórica para analisar o percurso formativo desenvolvido no seminário, que buscou colocar os participantes em diferentes posições diante da leitura e da escuta.

## Síntese interpretativa das contribuições de Todorov e Bajour para a formação do professor-mediador

As contribuições de Todorov (2009) e Bajour (2012) foram tomadas como referências centrais para a elaboração do percurso de mediação desenvolvido no seminário. A partir da leitura articulada das duas obras, elaborou-se a síntese interpretativa apresentada no Quadro 1, que não pretende reproduzir categorias formuladas diretamente pelos autores, mas explicitar as aproximações construídas pelas pesquisadoras entre suas perspectivas.

**Quadro 1** – Síntese interpretativa das contribuições de Todorov e Bajour

| Aspecto analisado | Tzvetan Todorov | Cecilia Bajour | Aproximação construída pelas autoras |
|---|---|---|---|
| **Concepção de literatura** | Literatura como experiência capaz de ampliar a compreensão da condição humana e da relação com o mundo. | Leitura literária como experiência que se constrói no encontro entre texto, leitores e diferentes perspectivas. | A literatura ultrapassa a dimensão escolar e amplia a compreensão de si, do outro e do mundo. |
| **Papel do leitor** | O leitor encontra na literatura possibilidades de compreender experiências humanas e ampliar sua relação com o mundo. | O leitor participa ativamente da construção e da circulação de sentidos. | O leitor é compreendido como sujeito ativo na produção de sentidos a partir de sua experiência de leitura. |
| **Papel do professor-mediador** | A literatura não deve ser reduzida à transmissão de conhecimentos sobre obras ou à análise formal. | O mediador cria condições para a escuta, o diálogo e a circulação das interpretações dos leitores. | O professor-mediador favorece o encontro entre texto e leitores, sem substituir a experiência de leitura por interpretações prontas. |
| **Escuta e diálogo** | A literatura possibilita o encontro com diferentes experiências e modos de compreender o mundo. | A escuta é constitutiva da mediação e possibilita a construção compartilhada de sentidos. | A mediação pressupõe abertura às diferentes experiências e leituras. |
| **Formação do leitor** | A experiência literária amplia a compreensão da condição humana e da vida. | A leitura compartilhada amplia os sentidos produzidos pelos leitores no encontro com o texto e com os outros. | A formação do leitor articula experiência individual, compartilhamento e ressignificação de sentidos. |

**Fonte:** Elaborado pelos autores, com base em Todorov (2009) e Bajour (2012).

Embora Todorov e Bajour partam de perspectivas distintas, suas reflexões apresentam pontos de convergência que fundamentam a proposta de mediação analisada neste estudo. Enquanto Todorov concentra-se na literatura como experiência de formação humana, Bajour enfatiza os processos de mediação, escuta e construção compartilhada de sentidos. O Quadro 1 sintetiza essas aproximações e orienta a análise desenvolvida nas seções seguintes.

## Metodologia

Este artigo caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa e de natureza analítico-reflexiva, voltado à compreensão de uma experiência formativa de mediação da leitura. A abordagem qualitativa mostra-se pertinente por privilegiar a interpretação dos sentidos, das escolhas e dos processos que constituem uma prática educativa (Minayo, 1994). O trabalho apoia-se também em pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2008), uma vez que mobiliza obras dedicadas à literatura, à leitura e à mediação como referencial para a análise. Entretanto, o objeto central não é a revisão da produção bibliográfica em si, mas o exame de uma proposta de mediação elaborada e desenvolvida em contexto de pós-graduação, tomada como experiência formativa a ser analisada à luz do referencial teórico adotado.

O corpus de análise deste artigo é constituído pela proposta de mediação da leitura desenvolvida para a disciplina Literatura e Ensino no PROFLETRAS da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A proposta foi concebida para um seminário dedicado às contribuições de Tzvetan Todorov e Cecilia Bajour e teve como objetivo construir um percurso de mediação fundamentado nas concepções de literatura e mediação discutidas por esses autores. Por se tratar de uma experiência situada em um espaço de pós-graduação voltado à reflexão sobre literatura e ensino, sua análise permite discutir também a mediação como dimensão da formação docente.

O percurso de mediação foi organizado em quatro momentos articulados entre si: (i) a narração oral do texto *A função da arte/1*, de Eduardo Galeano, como experiência inicial de escuta; (ii) a apresentação das concepções de Todorov e Bajour, seguida da leitura compartilhada de fragmentos selecionados de suas obras; (iii) a retomada do texto de Galeano e a produção de uma escrita autobiográfica acerca de experiências significativas com a literatura; e (iv) o compartilhamento voluntário desses relatos em um momento de escuta coletiva.

Para orientar a análise, foram consideradas cinco categorias construídas a partir da articulação entre o referencial teórico e as características do percurso desenvolvido: (i) a centralidade da experiência literária; (ii) a escuta como dimensão da mediação; (iii) a participação e a trajetória do leitor; (iv) a circulação e a construção compartilhada de sentidos; e (v) a formação do professor-mediador como sujeito leitor. Essas categorias permitiram observar de que maneira as diferentes escolhas que compuseram a proposta materializaram, em diferentes momentos, as perspectivas teóricas mobilizadas no estudo.

A análise buscou compreender de que maneira essas escolhas de mediação dialogam com as concepções de literatura defendidas por Todorov e com as reflexões de Bajour acerca da escuta, da mediação da leitura e da construção compartilhada de sentidos. Considerou-se, ainda, a contribuição de Vilas Boas para a compreensão da formação do professor como sujeito leitor. Desse modo, o foco da investigação não recai sobre a avaliação dos participantes nem sobre os resultados da atividade, mas sobre a potencialidade do percurso de mediação como possibilidade de materialização, em um contexto formativo, dos pressupostos teóricos discutidos pelos autores.

## Análise da proposta de mediação da leitura

A proposta de mediação foi organizada como um percurso formativo composto por diferentes momentos, cada um deles pensado para favorecer uma aproximação gradual entre os participantes, o texto literário e os referenciais teóricos discutidos no seminário. Em vez de privilegiar uma exposição exclusivamente conceitual, buscou-se construir uma sequência de experiências que articulasse escuta, leitura, reflexão e compartilhamento, de modo que a literatura fosse vivenciada antes de ser tematizada.

## A escuta como abertura para a experiência literária

A proposta de mediação da leitura teve início com a narração oral do texto *A função da arte/1*, de Eduardo Galeano, realizada por uma das pesquisadoras. Diferentemente de uma leitura compartilhada do texto escrito, optou-se por privilegiar a escuta da narrativa, convidando os participantes a experimentar o texto antes da apresentação teórica. Essa escolha fundamentou-se na compreensão de que a leitura literária também se constrói pela oralidade e pela escuta, dimensões que Bajour (2012) reconhece como constitutivas dos processos de mediação da leitura.

Nesse primeiro momento, não foi proposta discussão sobre o texto. A intenção era preservar a experiência da escuta, permitindo que a narrativa permanecesse aberta, sem a necessidade imediata de interpretações ou análises. Em seguida, iniciou-se a apresentação das concepções de literatura de Tzvetan Todorov e de mediação da leitura de Cecilia Bajour.

Somente após a exposição teórica e a leitura compartilhada dos fragmentos selecionados das obras dos autores é que *A função da arte/1* foi retomado. A metáfora do menino que pede ao pai que o ajude a olhar deixou, então, de ser apenas uma imagem de abertura e tornou-se o fio condutor da atividade de compartilhamento das experiências leitoras. Os participantes foram convidados a refletir sobre um momento de suas trajetórias em que a literatura lhes tivesse “ajudado a olhar” para si mesmos, para o outro ou para o mundo.

A organização dessa etapa fez com que a experiência de leitura antecedesse a conceituação. Antes de ser tomada como objeto de reflexão, a literatura foi apresentada como vivência, permitindo que os referenciais teóricos fossem posteriormente relacionados a uma experiência comum de escuta. A escolha dialoga com Todorov (2009), para quem a literatura amplia a compreensão da condição humana ao possibilitar encontros com diferentes modos de ver e compreender o mundo, e com Bajour (2012), ao reconhecer a escuta como dimensão fundamental da mediação.

No contexto da formação docente, essa escolha permite pensar a experiência do participante também a partir da posição de leitor. Ao vivenciar uma situação em que não havia uma interpretação previamente apresentada, os participantes puderam experimentar uma condição de leitura que posteriormente poderiam considerar em sua própria atuação como mediadores: a de criar espaço para o encontro entre texto e leitor sem antecipar todos os sentidos possíveis. A proposta, assim, não apenas tematizou a importância da escuta, mas a incorporou à própria experiência formativa.

## O livreto como dispositivo de mediação da leitura

Após a apresentação das concepções de Tzvetan Todorov e Cecilia Bajour, foi entregue aos participantes um livreto elaborado para a atividade, contendo fragmentos selecionados das duas obras. Em seguida, realizou-se a leitura compartilhada dos excertos, permitindo que as ideias discutidas durante a exposição fossem retomadas por meio do contato direto com os textos. Assim,

em vez de encerrar o percurso na exposição teórica, a proposta conduziu novamente os participantes à experiência da leitura.

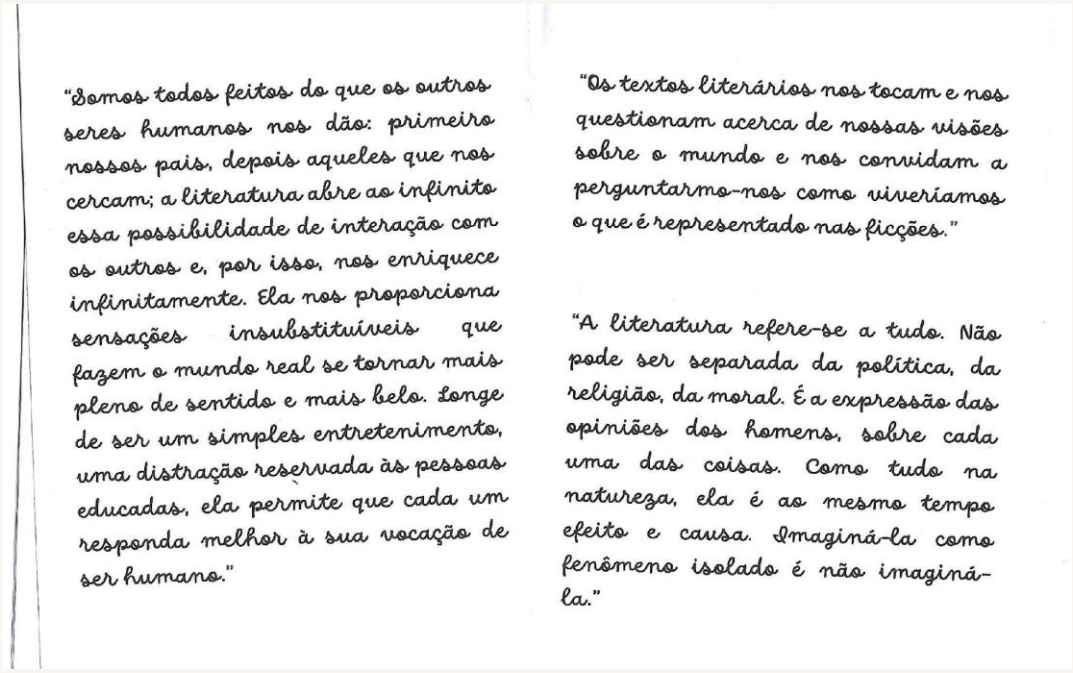
**Figura 1** – Capa e verso do livreto utilizado na proposta de mediação da leitura




**Fonte:** Elaborado pelas autoras com auxílio de inteligência artificial generativa (ChatGPT, OpenAI).

A seleção dos fragmentos foi orientada por um critério temático, privilegiando passagens que apresentavam a literatura como experiência relacionada à vida, à compreensão de si, do outro e do mundo. Entre os trechos de Todorov, foram selecionadas passagens em que o autor destaca a capacidade da literatura de nos aproximar dos outros, ampliar nossa compreensão do mundo e nos ajudar a viver (Todorov, 2009, p. 76), além de reflexões sobre a ampliação do universo do leitor e a possibilidade de compreender melhor o ser humano e a si mesmo. Em Bajour, foram privilegiados fragmentos que aproximavam leitura e escuta e enfatizavam as relações estabelecidas entre texto e leitor e entre diferentes leitores.

**Figura 2** – Página interna do livreto com fragmentos selecionados das obras de Todorov e Bajour




**Fonte:** Elaborado pelos autores.

A escolha desses fragmentos estabeleceu uma relação entre a exposição teórica e a etapa que a sucederia. Enquanto os textos de Todorov enfatizavam a literatura em sua relação com a experiência humana, os de Bajour deslocavam a atenção para as condições de escuta e compartilhamento que podem ampliar a experiência de leitura. O livreto, portanto, não funcionou apenas como síntese das obras apresentadas, mas como um dispositivo que recolocou os participantes em contato com a palavra dos autores e preparou a passagem para a reflexão sobre suas próprias experiências leitoras.

A leitura compartilhada constituiu, assim, mais do que uma retomada dos conteúdos apresentados. Ao colocar novamente em circulação a palavra dos autores, a proposta reafirmou a leitura como eixo da mediação e criou condições para que os participantes relacionassem as formulações teóricas às próprias experiências. Essa escolha aproxima-se de Bajour (2012), ao compreender a mediação como criação de condições para a circulação de sentidos no encontro entre leitores, e de Todorov (2009), ao reafirmar a literatura como experiência capaz de ampliar a compreensão de si, do outro e do mundo.

No contexto da formação docente, o livreto também permitiu experimentar uma situação em que a palavra dos autores permanecia acessível, sem ser inteiramente substituída pela explicação das pesquisadoras. Os participantes puderam, assim, ocupar uma posição de leitores diante dos textos e confrontar as formulações dos autores com as discussões realizadas e com suas próprias experiências. A proposta evidencia, desse modo, uma concepção de mediação em que o professor organiza as condições do encontro entre leitor e texto, sem assumir para si o controle dos sentidos produzidos.

## Da leitura à escrita e ao compartilhamento da experiência

Após a leitura compartilhada dos fragmentos, retomou-se o texto *A função da arte/1*, de Eduardo Galeano. A metáfora do menino que pede ao pai que o ajude a olhar foi colocada em evidência, agora associada à possibilidade de compreender a literatura como experiência capaz de transformar nossa percepção de nós mesmos, dos outros e do mundo. Em seguida, foi entregue aos participantes uma proposta de escrita autobiográfica, na qual eram convidados a relembrar “um momento em que a literatura chegou até você e provocou uma mudança na forma como compreendia alguma situação, sentimento ou aspecto da vida” e a refletir sobre “de que maneira essa leitura ampliou, modificou ou ressignificou o seu olhar sobre o mundo ou sobre si mesmo”.

A formulação da proposta deslocou o foco da análise da obra para os sentidos que os próprios participantes identificassem em suas experiências de leitura. Em vez de solicitar uma análise textual ou uma reflexão conceitual sobre a literatura, o enunciado convidava cada participante a revisitar sua trajetória e recordar uma experiência em que, segundo sua própria percepção, a leitura tivesse ampliado, modificado ou ressignificado seu olhar. A atividade colocou, assim, em primeiro plano o leitor e a relação entre literatura e experiência vivida.

Esse movimento assume particular relevância no contexto da formação docente. Ao escrever sobre uma experiência de leitura que considerasse significativa em sua trajetória, o participante foi convidado a reconhecer-se como sujeito leitor, retomando experiências que participam de sua constituição. Essa dimensão aproxima-se das reflexões de Vilas Boas (2020), para quem as histórias e práticas de leitura integram a constituição do professor-leitor. A escrita autobiográfica, nesse sentido, funcionou como oportunidade de reflexão sobre a própria trajetória leitora, inserindo essa dimensão no processo de formação para a mediação literária.

A proposta também estabelece relação com Todorov (2009), especialmente com sua compreensão da literatura como experiência que pode ampliar a compreensão do mundo, aproximar os sujeitos e contribuir para a experiência de viver. O enunciado da atividade procurou tornar essa dimensão objeto de reflexão a partir da própria trajetória dos participantes, sem pressupor que toda experiência literária produza necessariamente efeitos transformadores.

A escrita individual antecedeu o compartilhamento das experiências. Antes de colocá-las em circulação no grupo, cada participante teve a oportunidade de elaborar sua memória de leitura, passando da experiência pessoal à possibilidade de compartilhá-la com outros leitores. Essa passagem preparou a etapa seguinte do percurso: a experiência individual, registrada pela escrita, seria posteriormente colocada em relação com outras trajetórias, fazendo da leitura uma prática também marcada pela escuta e pelo encontro entre leitores.

## Compartilhar para escutar: a circulação das experiências leitoras

Após a escrita autobiográfica, os participantes foram convidados, de forma voluntária, a compartilhar suas experiências com o grupo. O caráter voluntário dessa etapa permitiu que uma experiência pessoal de leitura pudesse ser colocada em circulação sem transformar sua exposição pública em condição para a participação, criando um espaço de fala e escuta no qual cada participante poderia decidir se e como desejava compartilhar sua experiência.

Nesse momento, a escuta, presente desde a abertura do seminário, assumiu outra configuração. Inicialmente, os participantes haviam sido convidados a escutar uma narrativa literária; agora, eram convidados a escutar outros leitores falando sobre suas relações com a literatura. A experiência individual, elaborada por meio da escrita, passava a constituir uma experiência coletiva, atravessada pela diversidade das trajetórias leitoras presentes no grupo.

Essa dinâmica aproxima-se das reflexões de Bajour (2012) sobre a escuta como dimensão constitutiva da mediação da leitura. Escutar, nessa perspectiva, implica acolher diferentes interpretações, experiências e modos de estabelecer relações com aquilo que foi lido. Ao compartilhar suas experiências, os participantes colocaram em circulação sentidos construídos na relação entre literatura, trajetória pessoal e experiência vivida.

Para a formação do professor-mediador, essa passagem da fala à escuta permite pensar a mediação para além da oferta de oportunidades de expressão. Ao ouvir diferentes relações

estabelecidas com a literatura, o participante entra em contato com a pluralidade das experiências leitoras e pode reconhecer que uma mesma leitura não produz necessariamente os mesmos sentidos para todos os sujeitos. A experiência formativa envolve, assim, não apenas reconhecer-se como leitor, mas desenvolver uma disposição para acolher as diferentes formas pelas quais outros leitores se relacionam com os textos.

A circulação das experiências retomou, desse modo, elementos presentes desde o início do percurso: a escuta da narrativa de Galeano, a leitura compartilhada dos fragmentos e a escrita da experiência. O que inicialmente havia sido proposto como uma escuta de um texto transformou-se, ao final, em uma escuta entre leitores. Essa passagem permite compreender a mediação literária como uma prática de encontro, na qual o professor organiza condições para que textos, leitores e diferentes sentidos possam entrar em relação.

Por fim, os relatos compartilhados não são tomados neste estudo como evidências dos resultados da intervenção. Como não foram utilizados instrumentos de coleta e análise sistemática desses depoimentos, sua função é integrar a própria configuração da experiência formativa. O interesse analítico recai, portanto, sobre as condições criadas pela proposta para que diferentes trajetórias leitoras pudessem ser narradas e escutadas, e não sobre a determinação de efeitos produzidos pela atividade nos participantes.

## Da experiência de leitor à formação do professor-mediador

Consideradas em conjunto, as diferentes etapas da proposta permitem compreendê-la como um percurso formativo que articulou experiência literária, reflexão sobre a própria trajetória e escuta de outros leitores. Os participantes foram colocados em diferentes posições diante da leitura, ouvintes, leitores, sujeitos que rememoram suas experiências e leitores que escutam outros leitores, de modo que a mediação foi não apenas tematizada, mas experimentada ao longo do percurso.

Nesse movimento, ganha destaque a dimensão experiencial e autobiográfica da formação do professor-mediador. Ao reconhecer-se como sujeito leitor e refletir sobre sua própria trajetória, o participante é levado a considerar a relação entre suas experiências de leitura e o lugar que poderá ocupar como mediador. Essa perspectiva aproxima-se de Vilas Boas (2020), ao situar as histórias de leitura como dimensão da constituição do professor-leitor, e articula-se às contribuições de

Todorov (2009) e Bajour (2012), que permitem pensar, respectivamente, a potência da literatura na experiência humana e a importância da escuta na construção compartilhada de sentidos.

A proposta, portanto, sugere que a formação do professor-mediador não se restringe à apropriação de conhecimentos sobre literatura ou de procedimentos de mediação. Ela pode também envolver experiências nas quais o professor em formação se reconheça como leitor, reflita sobre sua trajetória e aprenda a escutar diferentes modos de viver e significar a literatura. Não se pretende, com isso, afirmar que a atividade analisada tenha produzido transformações nos participantes ou em suas práticas posteriores. Seu potencial formativo é aqui compreendido a partir das condições que criou para a experiência, a reflexão e a escuta, e não como efeito comprovado da intervenção.

## Considerações finais

Este artigo buscou analisar uma proposta de mediação da leitura desenvolvida em contexto de formação docente, tendo como referências as concepções de literatura de Tzvetan Todorov e as reflexões de Cecilia Bajour sobre mediação e escuta. A análise permite compreender que o percurso ultrapassou a apresentação de conceitos ao propor aos participantes diferentes modos de relação com a leitura, articulando experiência literária, reflexão sobre a própria trajetória e escuta de outros leitores.

Nesse sentido, a proposta sugere uma possibilidade de pensar a formação do professor-mediador em sua dimensão experiencial e autobiográfica. Reconhecer-se como leitor, refletir sobre a própria trajetória e colocar essa experiência em relação com a de outros leitores pode constituir uma dimensão relevante da formação para a mediação literária. Nessa perspectiva, Vilas Boas (2020) contribui para pensar a constituição do professor-leitor, enquanto Todorov (2009) e Bajour (2012) sustentam, respectivamente, a compreensão da literatura como experiência humana e da escuta como dimensão da mediação.

Essa interpretação, contudo, não permite afirmar que a proposta tenha produzido transformações nos participantes ou em suas práticas docentes posteriores. Como não foram utilizados instrumentos sistemáticos de geração de dados, os relatos compartilhados não constituem evidências de resultados da intervenção. A análise concentrou-se, portanto, nas possibilidades formativas inscritas na organização do percurso. Estudos futuros poderão investigar essas relações

por meio de registros das interações, produções escritas, entrevistas ou acompanhamento de práticas posteriores.

Ao retomar a imagem de Galeano, “ajudar a olhar” pode ser compreendido, nesse contexto, não como determinar aquilo que o outro deve enxergar, mas como criar condições para que diferentes leitores encontrem os textos, construam sentidos e escutem outros modos de olhar. Formar o professor-mediador, nessa perspectiva, implica também oferecer-lhe oportunidades para experimentar-se como leitor e refletir sobre sua relação com aqueles que encontrará, futuramente, como leitores.

## Referências

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

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

GALEANO, Eduardo. A função da arte/1. In: GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VILAS BOAS, Fabíola Silva de Oliveira. *Histórias de leitura e formação do professor-leitor: perspectivas (auto)biográficas*. Salvador: EDUFBA, 2020.

**Como citar este artigo:**

BELMONTE, Katiene Azevedo; SILVA, Láurea Letícia Jorge da; TAUFER, Adauto Locatelli. “Me ajuda a olhar”: mediação literária e formação do professor-mediador. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 46-61, 2026.

*Recebido em: 19 ago. 2026.*
*Aprovado em: 14 set. 2026.*

*Revisão de língua portuguesa: os autores*
*Revisão de língua inglesa: os autores*
*Revisão de língua espanhola: os autores*

REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

# A arte de tecer mundos: a formação do leitor entre a poética de Marina Colasanti e a teoria de Eliana Yunes[1]

## *The art of weaving worlds: reader formation between the poetics of Marina Colasanti and the theory of Eliana Yunes*

## *El arte de tejer mundos: la formación del lector entre la poética de Marina Colasanti y la teoría de Eliana Yunes*

Juliana Wanessa Goulart[2]
0000-0002-9096-2662

**RESUMO**: Este artigo, fruto e desdobramento de um seminário de pós-graduação no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), analisa a formação do leitor e o papel da mediação pedagógica e cultural a partir do diálogo conceitual entre a obra *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*, de Eliana Yunes, a abordagem filosófico-educacional sobre a experiência proposta por Jorge Larrosa Bondía e a dimensão simbólica do conto *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti. Compreende-se a leitura não como mero processamento mecânico de informações ou como técnica de decodificação, mas como um ato de entrega, subjetivação e construção de sentidos ancorados na vida. Partindo da metáfora do tecer, que perpassa toda a obra de Yunes, investiga-se de que modo a oralidade, a memória e a subjetividade constituem a base para a constituição do leitor e para a atuação do mediador. Metodologicamente, trata-se de uma investigação situada, de abordagem qualitativa e caráter analítico-reflexivo, sustentada pelo diálogo bibliográfico e pela análise hermenêutico-compreensiva dos dispositivos estéticos de registro (um panô em tecido e um kit afetivo) produzidos por mestrandos-professores que atuam na Educação Básica. A reflexão indica que o mediador de leitura atua como o tear que possibilita o entrecruzamento de fios (o texto e os repertórios do leitor), propiciando um momento de desaceleração na vida cotidiana para transformar a leitura em uma autêntica experiência de fruição.
**PALAVRAS-CHAVE**: formação do leitor; mediação de leitura; experiência.

**ABSTRACT**: This article, the result of a graduate seminar within the Professional Master's Degree in Letters (PROFLETRAS) at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), analyzes reader formation and the role of pedagogical and cultural mediation through a conceptual dialogue between the work *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*, by Eliana Yunes, the philosophical-educational approach to experience proposed by Jorge Larrosa Bondía, and the symbolic dimension of the short story *A Moça Tecelã*, by Marina Colasanti. Reading is understood not as a mere mechanical processing of information or a decoding technique, but as an act of surrender, subjectification, and the construction of meanings anchored in life. Starting from the metaphor

[1] Este artigo resulta das discussões, das leituras e das reflexões teórico-metodológicas desenvolvidas nas aulas e nos seminários da disciplina *Literatura e Ensino*, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ministrada pelo Prof. Dr. Adauto Locatelli Taufer. As interlocuções construídas ao longo da disciplina, bem como a orientação do docente, constituíram importantes fundamentos para a concepção, para o desenvolvimento e para a elaboração deste estudo.

[2] Licenciada e Bacharela em Letras. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional – PROFLETRAS – Unidade de Porto Alegre – UFRGS. Professora da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS). E-mail: julianawanessa@hotmail.com

of weaving, which runs through Yunes's entire work, this study investigates how orality, memory, and subjectivity constitute the foundation for the constitution of the reader and the role of the mediator. Methodologically, this is a situated study with a qualitative approach and an analytical-reflective nature, grounded in a literature review and a hermeneutic-comprehensive analysis of aesthetic recording devices (a fabric wall hanging and an affective kit) produced by master's students who teach in Basic Education. The reflection indicates that the reading mediator acts as the loom that enables the intertwining of threads (the text and the reader's repertoires), providing a moment of deceleration in daily life to transform reading into an authentic experience of enjoyment.
**KEYWORDS**: reader formation; reading mediation; experience.

**RESUMEN**: Este artículo, fruto de un seminario de posgrado en el marco de la Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS) de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), analiza la formación del lector y el papel de la mediación pedagógica y cultural a partir del diálogo conceptual entre la obra *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*, de Eliana Yunes, el enfoque filosófico-educativo sobre la experiencia propuesto por Jorge Larrosa Bondía y la dimensión simbólica del cuento *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti. Se comprende la lectura no como un mero procesamiento mecánico de información o como una técnica de decodificación, sino como un acto de entrega, subjetivación y construcción de sentidos anclados en la vida. Partiendo de la metáfora del tejer, que atraviesa toda la obra de Yunes, se investiga de qué modo la oralidad, la memoria y la subjetividad constituyen la base para la constitución del lector y la actuación del mediador. Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación situada, de enfoque cualitativo y carácter analítico-reflexivo, sustentada en el diálogo bibliográfico y en el análisis hermenéutico-comprensivo de los dispositivos estéticos de registro (un tapiz en tela y un kit afectivo) producidos por estudiantes de maestría que ejercen como docentes en la Educación Básica. La reflexión indica que el mediador de lectura actúa como el telar que posibilita el entrecruzamiento de hilos (el texto y los repertorios del lector), propiciando un momento de desaceleración en la vida cotidiana para transformar la lectura en una auténtica experiencia de disfrute.
**PALABRAS CLAVE**: formación del lector; mediación de lectura; experiencia.

## Introdução

No conto *A Moça Tecelã*, Marina Colasanti apresenta uma protagonista que passa os dias em seu tear criando o próprio mundo: ao passar a lançadeira com fios claros, faz nascer o dia; ao entrecruzar fios escuros, atrai a noite. A tecelagem, na narrativa poética de Colasanti, não é mero ato mecânico de entrelaçar linhas, mas uma ação criadora de realidades, significados e existências. É precisamente essa metáfora do tecer, artesanal, dinâmica e carregada de intenção, que fundamenta as reflexões de Eliana Yunes (2009) em *Tecendo um Leitor: Uma rede de fios cruzados*.

Para Yunes (2009), a formação do leitor não ocorre de maneira passiva nem automática; ela se dá na urdidura[3] constante entre o texto, as vivências do sujeito e o contexto sociocultural no qual ele está inserido. O ato de ler, assim como o de tecer, exige a escolha atenta dos fios, das palavras, das imagens, das memórias e das vozes do entorno. Contudo, em um cenário em que muitas vezes a leitura e a circulação do texto são atravessadas por exigências puramente utilitárias ou por abordagens

[3] Conjunto dos fios que se lançam ao comprimento do tear e por entre os quais se passa a trama ou fio.

burocráticas no espaço escolar, observa-se a redução do texto a suporte para exercícios gramaticais, o controle mecânico da interpretação, o uso de fichas de leitura, a contagem quantitativa de páginas lidas e a aplicação de avaliações padronizadas, práticas essas criticadas por Geraldi (2006), Petit (2008) e Bajour (2012). Ao subordinar a literatura a esse produtivismo, que desconsidera a dimensão da experiência (Bondía, 2002), corre-se o risco de petrificar essa rede, transformando a riqueza da experiência literária em um tecido rígido e sem vida.

Frente a esse cenário, surge a necessidade de investigar o papel das práticas de mediação e da escuta sensível na construção de leitores autônomos e críticos. Como garantir que o sujeito não seja apenas um receptor do texto, mas o próprio tecelão de seus sentidos? De que modo os mediadores de leitura, educadores, bibliotecários e famílias, podem atuar como facilitadores do entrecruzamento desses fios sem impor o desenho final do tecido?

Derivado de reflexões desenvolvidas no âmbito do seminário da disciplina Literatura e Ensino, vinculada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), este artigo tem como objetivo analisar a formação do leitor sob a perspectiva de Yunes (2009). Para isso, articulam-se suas proposições teóricas ao conto de Colasanti (2006) e às contribuições sobre experiência, mediação e escuta sensível formuladas por Bondía (2002), Petit (2008, 2010, 2013) e Bajour (2012). Como escolha de recorte, este artigo investiga uma prática de mediação situada, desenvolvida especificamente com mestrandos-professores que atuam na Educação Básica. Para tanto, a análise focaliza essa experiência de mediação desenvolvida no contexto do programa, examinando a dimensão estética e os registros produzidos por esses sujeitos por meio de um panô em tecido e de um kit afetivo — recursos de mediação compostos, respectivamente, por um painel coletivo para inscrições das experiências de leitura dos participantes através de mensagens ou citações literárias e por um conjunto de marcadores, bloco de anotações e lembranças de acolhimento. A delimitação metodológica permite compreender como docentes em formação continuada reelaboram seus repertórios leitores, sem a intenção de generalizar os resultados para além das condições específicas dessa comunidade interpretativa. Busca-se compreender o leitor como um sujeito ativo, cuja emancipação se consolida na medida em que ele aprende a manusear suas próprias lançadeiras[4] do sentido, possibilitando que a leitura se constitua como uma experiência de mundo singular, aberta a potenciais deslocamentos e transformações.

Para refletir sobre as complexidades que envolvem a formação do leitor e o papel desempenhado pelo mediador, a fundamentação teórica está organizada a partir da tessitura conceitual

[4] Peça do tear que contém uma bobina, em que se enrola o fio da trama e o faz correr entre os fios da urdidura.

entre literatura e teoria da literatura. Inicialmente, explora-se a metáfora do tecido em Yunes (2009) e a perspectiva da experiência literária em Bondía (2002). Em seguida, aborda-se a dimensão da oralidade e da memória como fios condutores da subjetividade leitora. Por fim, discutem-se as práticas de mediação e o valor da escuta a partir das contribuições de Petit (2008, 2010, 2013) e Bajour (2012), articulando essas reflexões ao conto *A Moça Tecelã* (2006), de Marina Colasanti.

## A metáfora do tecido: o leitor como construtor de sentidos

A metáfora do tecido e do tecer, presente no livro de Yunes (2009), é de suma importância quando pensamos em texto, leitura e literatura. A própria origem da palavra texto remonta ao latim *textum*, que significa *tecido* ou *entrelaçamento*. Para além de uma mera curiosidade linguística, esse vínculo etimológico permite compreender a produção textual como uma trama pulsante, na qual se cruzam múltiplos fios, vozes, trajetórias, afetos e vivências. É a partir dessa perspectiva que a autora retorna à dimensão artesanal, viva e dinâmica da leitura. Ao longo de dez capítulos, a leitura vai ganhando contornos cada vez mais profundos em que se afasta da mera decodificação de sinais gráficos para se constituir como uma experiência real, na qual o leitor atua como um tecelão de sentidos, pois a obra se entrelaça com seu repertório de mundo e experiências.

Para que a urdidura do sentido se constitua, é necessário reconhecer que o texto não carrega uma mensagem única, que deve ser apreendida pelo leitor. Ao contrário, o texto oferece diferentes fios de trama, as palavras, as estruturas sintáticas, as metáforas, os ritmos e as imagens, mas a urdidura só se completa quando esses elementos entram em contato com a subjetividade de quem lê. Segundo Yunes (2009, p. 33) “não há ato de leitura e de conhecimento que não se dê na interação leitor/texto, pessoa/mundo”, e é no espaço invisível entre leitor e texto que a leitura é tramada e acontece. Ao longo do processo de leitura, o leitor mobiliza uma variedade de fios que antecedem e ultrapassam a materialidade do livro: a dimensão estética, linguística e narrativa da obra; o repertório afetivo, as memórias, as angústias, os desejos e as experiências físicas e cognitivas de quem lê e o ambiente sociocultural, histórico de vida individual e coletivo que atravessa tanto a produção da obra como a sua recepção.

A formação do leitor, portanto, não ocorre de forma mecânica, tampouco instantânea. Ela se constitui de forma artesanal e contínua. Assim como a tecelã de Marina Colasanti precisa de paciência, da escolha das cores e do ritmo das mãos ao tecer o dia e a noite, o leitor em formação aprende a manusear as *lançadeiras do sentido*. Aprender a ler, no sentido profundo defendido por Yunes (2009), implica saber entrelaçar o que o texto diz com aquilo que o leitor é e a forma como percebe o mundo.

Essa percepção contrapõe-se a abordagens excessivamente instrumentalizadoras[5] ainda presentes na Educação Básica. Quando determinadas práticas escolares tendem a reduzir a leitura à mera verificação de interpretação (a busca por uma resposta única ou pela pretensa intenção do autor), o tecido da leitura corre o risco de ser petrificado. Transforma-se o tecido vivo da literatura em um mero pano rígido e padronizado, sem espaço para a singularidade e a descoberta. Isso é fruto de modelos pedagógicos de caráter transmissivo que ignoram a linguagem como prática social e espaço de interlocução (Geraldi, 1997) e reduzem o ensino ao acúmulo de informações, em detrimento da experiência (Bondía, 2002). Quando a prática educativa é concebida sob essa perspectiva, o aluno não é reconhecido como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos e de elaborar suas próprias leituras. O leitor é reduzido a um receptor passivo, que não tem oportunidade de experimentar a leitura como um processo de autoria e emancipação.

Para aprofundar essa discussão, é significativo articular o pensamento de Yunes com as contribuições do filósofo da educação Jorge Larrosa Bondía. Em suas reflexões sobre a experiência da leitura, o autor coloca que ler não é apenas adquirir informação ou acumular conhecimentos. Ler é permitir ser impactado pelo texto. Para Bondía (2002, p. 21), a experiência é a base de todo o processo de leitura, "é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Em meio a uma era marcada pela obsessão pela velocidade e pelo consumo rápido de informação, a leitura literária exige a desaceleração e um tempo desinteressado, análogo ao da prática artesanal. A leitura passa a ser concebida como uma experiência de fruição, em que, segundo Bondía (2002):

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Bondía, 2002, p. 24)

Quando o texto literário toca o leitor, eles se entrelaçam. O leitor-tecelão não passa ileso ao material com que trabalha. Ao fiar[6] o sentido da história, ele refia sua própria subjetividade. A leitura

[5] A dimensão instrumentalizadora das práticas escolares manifesta-se quando a formação leitora subordina a literatura a fins utilitários e prescritivos. Documentos curriculares nacionais, como a BNCC (Brasil, 2018), preconizam o exercício do diálogo e da fruição artística (como na habilidade EM13LGG602); entretanto, no cotidiano pedagógico, o texto literário (muitas vezes mediado de forma rígida pelo livro didático) é reduzido a treinos mecânicos de habilidades de verificação, pautados pela busca por informações explícitas ou pela checagem de respostas únicas. Como alertam Yunes (2009) e Petit (2008), essa abordagem desconsidera o caráter vivo do texto e priva o discente de vivenciar a leitura como um processo autoral de descoberta e emancipação.

[6] Confeccionar tecido com fios.

vai além de sua dimensão instrumental, podendo constituir-se como uma experiência mobilizadora e transformadora do sujeito (ainda que tais efeitos não ocorram de forma automática ou garantida). Como adverte Bondía (2002), a experiência autêntica exige a ruptura com a aceleração e a produtividade da vida contemporânea, demandando uma pausa, um abrandamento do ritmo cotidiano e disponibilidade para que a leitura ocorra de fato. Para Yunes (2009), antes do leitor, forma-se o indivíduo, que é capaz de interpretar o mundo, de problematizar as narrativas que lhe são apresentadas e de tecer, de forma autônoma, sua própria realidade. A visão da autora se entrelaça à concepção crítico-emancipatória de Freire (1989), para quem a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura do mundo. A partir dessa premissa, Freire contrapõe-se ao modelo de *educação bancária*, abordagem na qual o conhecimento é transferido para o aluno, que o recebe de forma passiva e alienada. No cenário educacional atual, atravessado pelo imediatismo das redes sociais e pelas cobranças por resultados educacionais, esse pressuposto freireano segue como práxis de resistência: exige que a leitura não seja uma mera decodificação técnica ou cumprimento de rotinas burocráticas, mas se constitua como um exercício de autonomia na construção de sentidos sobre a própria existência e a sociedade.

Além disso, a estrutura do texto literário apresenta algumas lacunas, entrelinhas e não ditos. Ou seja, o texto não diz tudo, e é justamente por não dizer tudo que o leitor é convocado a atuar ativamente para refletir e preencher esses espaços. Se a narrativa fosse um texto fechado, impermeável e sem brechas, não haveria espaço para as interpretações do leitor. É justamente nas lacunas e nos silêncios do texto que o leitor insere sua lançadeira, completando o texto com seus fios de sentido e experiências.

Assim, ao tecer os sentidos, o leitor percebe a complexidade do texto, transita por suas lacunas e ambiguidades e aceita o desafio de completar as entrelinhas. Não se trata de ler o texto de qualquer jeito ou de aceitar qualquer leitura. As leituras são construídas com o respaldo do texto, através de uma leitura interpretativa e atenta, em que obra e sujeito coexistem e vão transformando um ao outro.

## Fios da subjetividade: oralidade e memória

A articulação entre a literatura de Colasanti e os estudos teóricos de Yunes mostra que a constituição do leitor não finda com o processo de decodificação do texto. No conto *A Moça Tecelã*, a protagonista tece para criar o dia e a noite, os pássaros e a realidade com o manusear de suas lançadeiras. Essa imagem poética construída por Colasanti sintetiza o que Yunes (2009) apresenta quando diz que ler é como tecer um tecido: o leitor não recebe os sentidos prontos, ele participa ativamente da leitura e constrói seus próprios significados.

O percurso de formação do leitor tem início muito antes do seu ingresso na escola e do processo de alfabetização. O primeiro contato da criança com os livros e as palavras vem por meio da voz do outro, da oralidade. A autora salienta que a voz humana é a primeira mediação entre o sujeito e o universo simbólico do texto literário. As cantigas de ninar, parlendas, trava-línguas, narrativas tradicionais, contos de fada começam por formar a base leitora do sujeito, como pontua Yunes (2009, p. 12) "tomamos posse do mundo e de suas complexidades veladas à medida que construímos um discurso sobre elas, ainda no plano da oralidade".

Mesmo o leitor adulto, que lê em silêncio[7], preserva dentro de si marcas da oralidade. Como se a voz estivesse presente no texto. A entonação, a prosódia, as pausas, os sons das palavras fazem com que o leitor sinta o texto antes mesmo de refletir sobre ele. Quando alguém lê em voz alta ou compartilha o texto oralmente, a presença do texto fica mais forte. Assim, a literatura recupera seu caráter vivo, aproximando o leitor das emoções e dos sentidos transmitidos pelas palavras.

Intimamente atrelada à oralidade também está a memória, dimensão que se constitui como o próprio tear interno do leitor. Não lemos a partir do vazio, pois a leitura é atravessada pelo tempo, bem como por nossas experiências individuais e coletivas. Ao longo de uma leitura, o texto e nossas lembranças vão tecendo um mesmo tecido, recuperando dores, afetos, experiências de vida que vão ocupando as lacunas do texto. Longe de figurar como um depósito passivo de lembranças, a memória opera como uma força criativa e dialógica que ressignifica o presente. Essa dimensão ganha profundidade no compartilhamento oral da leitura: a materialidade da voz e a escuta partilhada retiram a recepção do isolamento individual, pois, como aponta Petit (2008), a mediação da voz na leitura compartilhada oferece um suporte para a reconstrução da subjetividade e a criação de laços comunitários, conectando a história e a cultura à esfera coletiva. A construção do sentido partilhado pela memória é ressaltada por Yunes (2009, p. 26) ao afirmar que "a construção do sentido de um texto parte, a princípio, do que o leitor tem na memória e de como ele vai associar uma e outra coisa". Sob esse viés, a oralidade atua como um laço político e pedagógico que une a experiência íntima do sujeito à produção coletiva e intersubjetiva de sentidos.

A relação entre a memória e a leitura representa uma forma de resistência cultural. Vivemos um momento social fortemente marcado pelo imediatismo, pela superficialidade, pelo excesso de estímulos e, consequentemente, pelo esquecimento. Conforme adverte Bondía (2002, p. 21–22), "A

[7] Cabe salientar que a transição histórica da leitura em voz alta para a leitura silenciosa e individualizada não é uma transformação técnica neutra. Conforme apontam Cavallo e Chartier (1998), esse movimento vincula-se a projetos pedagógicos, religiosos e sociais de formação do sujeito moderno com foco na interioridade do indivíduo, modificando as formas de produzir sentidos e as práticas leitoras. Quando refletimos sobre o que significa ler e se constituir como leitor, surgem diferentes possibilidades de análises históricas, políticas e pedagógicas.

informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência [...]. Por isso a ênfase contemporânea na informação [...] não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência".

Assim, a leitura literária funciona como um porto para a memória, pois, por meio dela, entramos em contato com narrativas que falam sobre nossa ancestralidade, histórias e a subjetividade humana, propiciando que o leitor estabeleça conexões entre o tempo em que vive e as memórias de outros tempos e culturas. Nesse entrelaçamento temporal, como aponta Petit (2010), o ato de ler proporciona um movimento dinâmico no qual vozes e memórias do passado são invocadas; estas são ressignificadas pelas experiências do presente para, ao mesmo tempo, projetar horizontes e abrir caminhos para possibilidades futuras. Trata-se de um espaço em que se tece a articulação entre a memória individual e coletiva, sua identidade e sua consciência histórica.

Desse modo, assim como a tecelã de Colasanti tece o mundo com autonomia e consciência das cores que escolhe, o leitor emancipado articula as vozes do texto com as suas próprias experiências, construindo um tecido único. A emancipação leitora vai além do domínio técnico da decodificação; define-se pelo alcance da autoria de sentidos e pela postura crítica e ativa diante do texto (Freire, 1989; Petit, 2008, 2010). Para o leitor emancipado, a leitura passa a ser compreendida como uma verdadeira experiência de subjetivação, na qual o sujeito se permite afetar pela palavra para transformar a si mesmo e o mundo (Bondía, 2002). Compreender a leitura sob essa perspectiva exige dos mediadores (professores, bibliotecários, pais) uma escuta sensível capaz de oferecer lançadeiras ao sujeito, permitindo que ele teça seus próprios caminhos interpretativos sem a imposição de um sentido fechado.

## A alegoria da tecelã: autoria, libertação e o gesto de destecer

Em *A Moça Tecelã*, Marina Colasanti (2006) elabora uma alegoria poética que extrapola a simples representação do fazer artesanal, constituindo uma densa reflexão sobre a autoria, a subjetividade e a liberdade. No início da narrativa, a protagonista detém o domínio absoluto do seu tear, dos seus desejos e do seu tempo: o ato de tecer é a própria criação da realidade, em que as linhas claras trazem a manhã, as lãs cinzentas atraem o entardecer e as linhas escuras trazem a noite e o descanso. Essa relação harmoniosa entre o sujeito e a matéria criada traduz o que Yunes (2009) define como a práxis do leitor-tecelão, aquele que não recebe os sentidos passivamente, mas os alinhava a partir de seu repertório e de sua percepção de mundo.

A virada dramática da narrativa ocorre quando o desejo da protagonista materializa a figura do marido. A partir desse encontro, o tear, antes espaço de expressão poética, subsistência e fruição,

passa a ser submetido à acumulação e ao utilitarismo. O homem exige moradias cada vez maiores e luxuosas (o palácio, as estrebarias), expropriando o tempo da tecelã e reduzindo a potencialidade da sua força criativa à produção de bens. O ápice dessa coisificação se dá quando a moça é confinada numa torre, isolada do sol e do ritmo natural dos dias.

Essa passagem do conto proporciona uma reflexão sobre as práticas pedagógicas de viés utilitarista, amplamente problematizadas por Petit (2008, 2010) e Yunes (2009). Para a autora e antropóloga, a leitura literária exige a preservação de um espaço simbólico e afetivo de apropriação, sem o qual o sujeito não consegue desenvolver suas próprias significações (Petit, 2010). Quando o ato de ler é enquadrado exclusivamente por exigências produtivistas (como o uso mecânico de fichas de leitura ou avaliações pautadas na busca por um sentido único), o leitor corre o risco de ser *encerrado na torre*, privado da fruição e do prazer estético. A literatura, quando domesticada, perde sua potência de invenção e passa a servir apenas ao controle e à verificação pedagógica, privando o texto de sua força poética e emancipatória.

Contudo, a poética de Colasanti não se encerra na opressão. A emancipação da protagonista realiza-se no gesto radical de pegar a lançadeira ao contrário e destecer o mundo que a aprisionava. Ao desfazer os fios do palácio, dos servos, das riquezas e, por fim, da própria figura opressora do marido, a tecelã retoma o controle de sua história e restitui a simplicidade da sua casa e do seu jardim. O *destecer* figura, assim, como a metáfora da leitura crítica: a capacidade do leitor de desconstruir discursos hegemônicos, questionar sentidos impostos e refazer a própria trama interpretativa. Ao voltar a escolher a linha clara para receber a manhã, a tecelã reafirma o ato de ler e tecer como um gesto ético, estético e emancipatório.

A narrativa de Colasanti apresenta os dilemas e as potências do ato de ler. O uso do tear figura como uma práxis autônoma de criação de sentidos, enquanto o confinamento da tecelã na torre materializa o alerta de Yunes (2009), Petit (2010) e Bajour (2012) contra o enquadramento utilitarista da literatura. Se em Yunes (2009) e Petit (2010) a crítica está voltada ao esvaziamento da experiência e à redução do livro a recurso instrumental, Bajour (2012) aprofunda esse debate ao problematizar o dirigismo interpretativo e a pedagogia da resposta única, que silenciam as entrelinhas em favor de um controle burocrático sobre a recepção do texto. O gesto de inverter a lançadeira para destecer a opressão surge como metáfora da leitura crítica (a recusa em aceitar sentidos impostos). E a retomada do próprio tempo dialoga com a perspectiva de Bondía (2002), reafirmando que a fruição estética exige desaceleração, atenção e interrupção.

## A escuta e o papel do mediador literário

Se o leitor é o tecelão que entrelaça as linhas da obra com as linhas da sua própria existência, a mediação literária constitui o espaço institucional e humano no qual esse tear é montado e utilizado. Porém, a figura do mediador, seja ele um professor, um profissional ou um familiar, precisa sempre agir com parcimônia, pois orientar o percurso de leitura do indivíduo não significa impor a sua própria interpretação. Então, de que maneira podemos garantir que o espaço pedagógico não transforme a leitura em um objeto escolar?

Para responder a esses questionamentos, recorremos ao eixo das práticas leitoras sob a perspectiva da antropóloga Michèle Petit (2008). Em seus estudos sobre a relação entre o sujeito e a cultura escrita, a autora sustenta que a leitura opera como um mecanismo de reconstrução de si e de apropriação do espaço público. A autora salienta o perigo de abordagens equivocadas que utilizam o livro como mero objeto para propor atividades utilitárias imediatas, como fichas de leitura e provas de verificação. Quando a leitura é desenvolvida sob essa abordagem, o sujeito é privado do direito à interpretação de sentidos singulares. Em contraposição a esse modelo rígido, Petit (2008, p. 13) destaca a leitura como força transformadora e emancipatória que "em certas condições, [...] permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra".

Para Petit (2013), o mediador de leitura não deve ensinar como ler corretamente, mas sim propiciar condições, oferecer um ambiente acolhedor para a apropriação do livro. A mediação ocorre de maneira adequada quando permite que o leitor vivencie sua subjetividade, pois "este espaço criado pela leitura não é uma ilusão. É um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar de elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito" (Petit, 2013, p. 43).

Nesse espaço de troca, ganha relevância o que Yunes (2009) denomina como ponto de encontro, o momento em que a leitura do indivíduo ganha dimensão coletiva. A leitura não acaba quando o livro é fechado, ela se desloca para um espaço de diálogo, de compartilhamento de impressões e hipóteses. É por meio das trocas com os pares e com o mediador que o leitor reflete sobre suas intuições, percebe nuances que passaram despercebidas e percebe que um mesmo texto comporta múltiplas leituras e sentidos. Além disso, segundo Yunes (2009, p. 9), a atuação do mediador não pode prender-se a fórmulas prontas, exigindo "uma atitude de reflexão sobre as implicações presentes no ato de ler e o estabelecimento de uma disposição para inovar, nascida da confiança em sua própria capacidade de pensar e criar".

É justamente nesse ponto que as ideias de Bajour (2012), presentes no livro *Ouvir nas entrelinhas*, destacam-se. Bajour defende uma mudança na forma de trabalhar a leitura literária: o

professor deixa de ser o centralizador da interpretação e passa a ser aquele que escuta os leitores. Historicamente, as abordagens pedagógicas tradicionais[8] centraram a autoridade da interpretação textual no docente, reservando ao estudante o papel de decodificar o texto e reproduzir leituras previamente validadas. Essa assimetria desvaloriza as percepções do leitor e limita a formação de sua autonomia.

Em oposição a essa prática pedagógica, Bajour (2012) propõe a escuta sensível, na qual serão consideradas as entrelinhas, por meio de uma prática afetuosa[9], que seja capaz de receber as falas articuladas, mas também de acolher os silêncios, as hesitações, as dúvidas e as interpretações que muitas vezes *fogem* do contexto. O mediador não age para corrigir a leitura do sujeito, mas para fazer perguntas que provoquem a retomada do texto, examinar as passagens e as ilustrações (quando houver) e sustentar sua leitura com base em pistas presentes no texto.

Além disso, Bajour (2012) salienta que a conversa literária mediada de forma ética exige a criação de uma comunidade leitora. Nela, o mediador desempenha o papel de um *tecelão secundário*, pois ele ajuda a entrecruzar a leitura de um leitor com a de outro, apontando convergências e divergências, ambiguidades presentes no texto e convocando os leitores a refletirem e apresentarem seus pontos de vista. A mediação deixa de ser um ato de transmissão para se constituir como um exercício de alteridade, em que a palavra literária circula livremente, permitindo o direito à fruição e à crítica.

Assim, ao articular os eixos ponto de encontro e práticas leitoras com as contribuições de Petit (2008, 2010, 2013) e Bajour (2012), reafirma-se que a formação de um leitor crítico não acontece ao acaso. Ela depende de uma postura pedagógica intencional, que respeite a subjetividade do aluno e considere o caráter vivo da literatura.

## A urdidura da prática: percurso e análise da mediação literária

Este artigo resulta de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter analítico-reflexivo, de base documental e bibliográfica. A investigação volta-se para a concepção, a estruturação teórica e a análise hermenêutico-compreensiva de uma proposta de mediação de leitura desenvolvida no âmbito da disciplina Literatura e Ensino, vinculada ao PROFLETRAS, no polo da UFRGS. O percurso

[8] Refere-se às correntes do ensino de língua e literatura desenvolvidas com base no modelo transmissivo e na pedagogia tecnicista, em que a leitura é tratada como um ato mecânico de extração de uma mensagem correta contida no texto, indicada pelo professor ou pelo livro didático.

[9] A expressão "prática afetuosa", assim como a imagem do mediador enquanto "tecelão secundário", constituem elaborações e metáforas interpretativas propostas neste artigo para sintetizar e dialogar com o referencial teórico de Bajour (2012) e Yunes (2009), não figurando literalmente como conceitos nominais nas obras das referidas autoras.

metodológico organizou-se em três etapas articuladas: a produção dos dados, sua organização e o procedimento interpretativo.

O corpus analítico da pesquisa é constituído pela arquitetura pedagógica da proposta de mediação e pelos dispositivos materiais elaborados para síntese e registro: o panô em tecido e o kit afetivo. O referencial teórico que sustenta a concepção da atividade pedagógica ancorou-se nos pressupostos de Yunes (2009) em *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Para a análise e interpretação do material empírico produzido, articulou-se essa base aos aportes da filosofia da experiência de Bondía (2002), da mediação cultural de Petit (2008, 2010, 2013) e da escuta sensível de Bajour (2012), em diálogo permanente com Colasanti (2006) em sua dimensão alegórica.

A produção dos dados ocorreu no âmbito do seminário vivenciado por 12 mestrandos-professores do PROFLETRAS no polo da UFRGS (grupo constituído por 11 mulheres e 1 homem, com idades entre 25 e 52 anos), sob regência do docente da disciplina de Literatura e Ensino, que atua simultaneamente na pós-graduação e na Educação Básica no Colégio de Aplicação da UFRGS. Os discentes, selecionados via Exame Nacional de Acesso, atuam no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Técnico-Profissional) em redes públicas municipais e estaduais do Rio Grande do Sul (nos municípios de Porto Alegre, Canoas, Novo Hamburgo, Eldorado do Sul, Caxias do Sul, Carazinho, Fontoura Xavier, Tramandaí e Barra do Ribeiro) e de Santa Catarina (Criciúma). O grupo caracteriza-se por sua diversidade acadêmica e profissional, reunindo integrantes com segundas graduações (como Gestão Ambiental e Letras-Libras) e especializações em áreas como Gestão Educacional, Coordenação Pedagógica, Assessoria e Revisão Textual, Linguagens e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O percurso de mediação no seminário desdobrou-se a partir da articulação entre fundamentação e prática pedagógica. A mediação iniciou com a contextualização teórica e bibliográfica, na qual Yunes foi apresentada a partir de sua trajetória como docente e intelectual. Em seguida, no âmbito da produção de dados, a mediação percorreu os dez eixos conceituais de *Tecendo um leitor*, relacionando a fundamentação teórica às experiências leitoras dos participantes e aos desafios da Educação Básica.[10] Para finalizar, a prática de mediação propôs a confecção de um panô em tecido cru acompanhado da distribuição de um kit afetivo, espaços em que cada participante

[10] No contexto das reflexões estabelecidas ao longo do seminário com os mestrandos-professores, foram levantados os seguintes desafios para se trabalhar a leitura na Educação Básica: a) as abordagens utilitaristas da leitura, focadas em respostas com sentido único; b) a rotina escolar acelerada e fragmentada, que limita o tempo necessário para a leitura pausada e de fruição; c) a necessidade de deslocar o docente da posição de único detentor do saber, a fim de promover uma escuta sensível dos estudantes; e d) as dificuldades para conectar as vivências dos alunos à experiência literária, superando a postura de recepção passiva (cf. Bajour, 2012; Petit, 2008; Yunes, 2009).

registrou excertos, citações e reflexões sobre a docência e o ato de ler. Os dispositivos de produção de dados constituíram-se, assim, pelo seminário e pela materialidade desses dois artefatos.

A etapa de organização dos dados envolveu a triagem, a transcriação e a categorização do acervo empírico-material. As inscrições registradas no tecido do panô foram submetidas a uma leitura minuciosa de agrupamento por recorrência e convergência temática, emergindo quatro eixos analíticos: a leitura como práxis existencial e afetiva; a dimensão política, autônoma e emancipatória da leitura; a construção autônoma pautada na leitura do mundo e na memória; e a desmistificação da solidão e a construção da comunidade leitora. Paralelamente, os elementos do kit afetivo foram catalogados e analisados em função de suas dimensões simbólicas, pedagógicas e subjetivas (memória institucional, incentivo à apropriação do texto e mediação afetiva).

A interpretação dos dados pautou-se em uma abordagem hermenêutico-compreensiva. A análise aqui empreendida foca na estrutura do desenho metodológico da proposta e na materialidade dos dispositivos estéticos produzidos, observando de que modo a articulação entre os eixos teóricos de Yunes (2009) e a metáfora do tecer de Colasanti (2006) fornece subsídios para pensar a mediação literária na Educação Básica. O procedimento interpretativo constitui-se a partir da triangulação entre o aporte teórico sobre mediação e escuta (Yunes, 2009; Petit, 2008, 2010; Bajour, 2012), os conceitos da filosofia da experiência (Bondía, 2002) e a dimensão alegórica do conto *A Moça Tecelã* (Colasanti, 2006), permitindo compreender de que modo docentes em formação continuada reelaboram seus repertórios e significam a práxis da mediação.

O desenrolar do seminário, ao respeitar a estrutura capitular proposta por Yunes (2009), buscou compreender e evidenciar de que modo cada um desses dez eixos auxilia na formação leitora. Objetivou-se demonstrar como esses elementos podem ser mobilizados em sala de aula para instigar os estudantes e provocar a reflexão crítica. Assim, o foco da atividade não se voltou para a avaliação formal da disciplina, mas ao fomento da articulação coletiva entre os mestrandos-professores, buscando entrecruzar a fundamentação teórica, as memórias docentes, as práticas pedagógicas e os diferentes contextos socioculturais do grupo.[11]

Importante salientar que a análise empreendida volta-se para uma experiência situada, desenvolvida especificamente com mestrandos-professores no contexto de um seminário de pós-graduação. A proposta não envolveu a coleta sistemática de dados sobre os efeitos do seminário a

[11] Cumpre registrar que a vivência ocorreu durante os seminários da disciplina no PROFLETRAS/UFRGS. As considerações e impressões registradas nesta nota decorrem do meu olhar e das minhas reflexões subjetivas como mediadora do processo. Sob essa perspectiva, observa-se que as interações e manifestações dos mestrandos-professores durante as discussões e na confecção dos artefatos estéticos corroboraram a riqueza desse espaço dialógico, evidenciando a potência do "ponto de encontro" conceitual defendido por Yunes (2009).

médio e longo prazo; o estudo não visa mensurar ou inferir transformações nas concepções ou nas práticas pedagógicas posteriores dos participantes, detendo-se na compreensão e no registro reflexivo do processo de mediação e da materialização estética da experiência.

A proposta de mediação foi estruturada com o propósito de promover o que Yunes (2009) conceitua como *ponto de encontro*: um espaço dialógico e horizontal no qual os sujeitos articulam saberes teóricos, vivências pessoais e repertórios docentes. Distanciando-se de abordagens expositivas centradas na transmissão vertical de conteúdos, a ação pautou-se na escuta sensível (Bajour, 2012), estimulando o protagonismo dos mestrandos-professores em seu processo formativo.

A ação mediadora articulou a fundamentação às vivências dos mestrandos-professores. O percurso partiu do reconhecimento de Yunes como intelectual e docente imersa na reflexão sobre a leitura, aproximando os conceitos teóricos das demandas da realidade escolar. A partir da partilha de memórias suscitada pelos dez eixos de *Tecendo um leitor*, a discussão avançou para a construção coletiva de sentidos, que culminou na síntese estética da experiência, materializada na confecção coletiva do panô e na entrega do kit afetivo.

Dessa forma, a prática evidenciou que a mediação de leitura no contexto da pós-graduação ultrapassa a apropriação conceitual de obras sobre formação leitora. Ao vivenciarem um espaço marcado pela reciprocidade e pela legitimação de suas vozes, os participantes foram estimulados a refletir sobre suas identidades docentes, reconhecendo-se como leitores críticos e sujeitos produtores de cultura. Essa atividade prática não apenas reafirmou a leitura como uma experiência (Bondía, 2002), mas também evidenciou que o repertório do mediador se constrói na intersecção entre o saber acadêmico e a sensibilidade criativa (Yunes, 2009).

## O panô e o kit afetivo: objeto, afeto e memória na formação do leitor

A escolha pela confecção do panô desdobrou-se da própria metáfora tecida por Yunes (2009), na qual o ato de ler e o ato de formar-se leitor entrelaçam fios heterogêneos de memória, afeto e linguagem. Ao manusearem texturas e cores (as canetas simbolizando os fios), os mestrandos-professores traduziram em linguagem plástica os conceitos discutidos, convertendo a abstração teórica em uma produção coletiva.

Longe de figurar apenas como artefato ilustrativo ou atividade de encerramento festivo, a confecção do panô constituiu-se como um dispositivo de materialização da experiência leitora. Propôs-se que cada mestrando escolhesse e escrevesse no tecido cru, de forma livre, porém intencional, uma citação literária, um fragmento teórico ou uma palavra-síntese que traduzisse a sua

relação com a leitura e a docência, assinando o seu registro.

O suporte escolhido, o tecido, estabelece uma relação direta com a metáfora estruturante do trabalho. Ao registrar fisicamente a tinta na urdidura do algodão, a escrita individual converteu-se em uma trama coletiva, espelhando a transição do espaço íntimo da leitura para o espaço público da partilha (Petit, 2008).

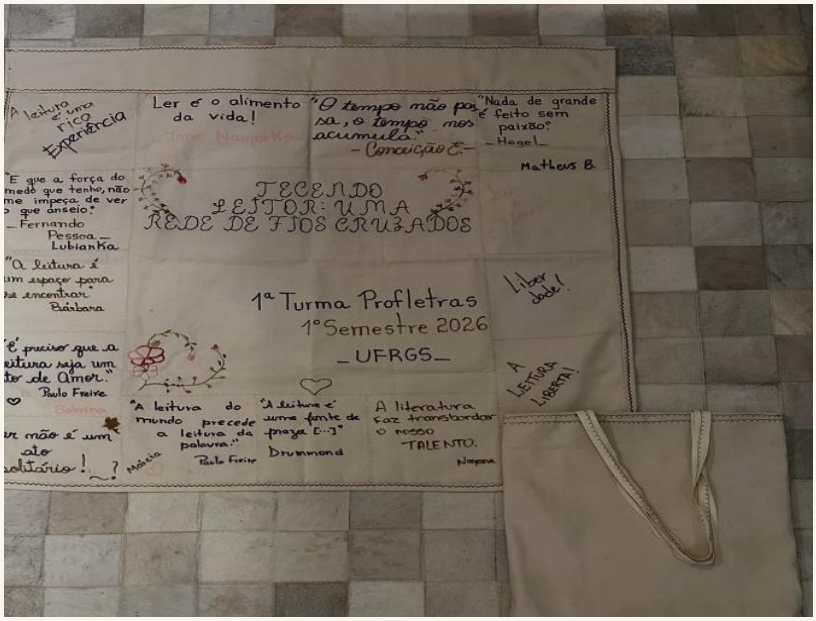
A leitura minuciosa dos registros presentes no panô (Figura 1) revela a emergência de quatro dimensões que sintetizam as apropriações teóricas e afetivas do grupo. Inicialmente, sobressai a leitura como práxis existencial e afetiva: frases como "*A leitura é uma rica experiência*", "*Ler é o alimento da vida!*" e "*É preciso que a leitura seja um ato de Amor*" (Paulo Freire) traduzem o entendimento da leitura como um acontecimento que atravessa o corpo e a subjetividade. O texto deixa de ser um objeto exterior de análise técnica e passa a ser compreendido na perspectiva de Bondía (2002), como aquilo que nos acontece e nos transforma. Em paralelo, observa-se a dimensão política, autônoma e emancipatória da leitura em "*A LEITURA LIBERTA!*", "*Liberdade!*" e a citação do filósofo Hegel "*Nada de grande é feito sem paixão*". Esses registros dialogam diretamente com o gesto da tecelã de Colasanti (2006) ao *destecer* o palácio e romper com a opressão. A leitura surge como um ato de resistência à massificação e de conquista da autoria de si (Petit, 2008). A construção autônoma sustenta-se na leitura do mundo e na memória. A citação freireana "*A leitura do mundo precede a leitura da palavra*" e o trecho de Conceição Evaristo "O tempo não passa, o tempo nos acumula", ressaltam a importância da memória e da ancestralidade na formação do leitor. Conforme aponta Yunes (2009), o leitor não aborda o texto a partir do vazio; sua interpretação é tecida com os fios de sua trajetória histórica, cultural e social. Finalmente, sobressai a desmistificação da solidão e a comunidade leitora. O registro "*Ler não é um ato solitário!?*" pontuado por interrogações e grafia destacada problematiza a visão tradicional da leitura como recolhimento individual. Ao lado da afirmação "*A literatura faz transbordar o nosso TALENTO*" e da inscrição poética de Drummond "*A leitura é uma fonte de prazer [...]*", o panô reafirma o conceito de comunidade leitora (Bajour, 2012). A mediação pedagógica atua, assim, como o tear secundário que entrecruza vozes singulares em um tecido comum.

No centro da peça, a mensagem bordada "TECENDO LEITOR: UMA REDE DE FIOS CRUZADOS", cercada por guirlandas florais e pela identificação "1ª Turma PROFLETRAS 1º Semestre 2026 _ UFRGS _", fixa a temporalidade e o pertencimento institucional da experiência. O panô deixa de ser um objeto decorativo para se tornar um registro historiográfico e estético da turma.

O encerramento dessa proposta desdobrou-se na entrega de um kit afetivo e funcional aos

mestrandos-professores (Figura 2), cuja composição reitera a dimensão material e simbólica da formação leitora. O kit contém um bloco de anotações com a fotografia da turma no ambiente acadêmico sob os dísticos "*Literatura e Ensino*" e o brasão da UFRGS e do PROFLETRAS, uma caneta, um marcador de páginas em papel contendo a citação explicativa de Yunes (2009) "*O saber é tecido, texto, feito de muitos fios que cada leitor movimenta para criar sua tela*", sobreposta ao grafismo de fios entrecruzados, um bloco de notas adesivas e marcadores coloridos em formato de coração.

**Figura 1** – Panô confeccionado pelos mestrandos-professores




**Fonte:** Taufer (2026).

A fotografia no bloco de notas evoca a memória afetiva da vivência acadêmica (Bondía, 2002) e apresenta a transição da individualidade dos sujeitos para a constituição de uma comunidade leitora e interpretativa (Bajour, 2012). O marcador de páginas, ao estampar a premissa de Yunes (2009) de que o saber é desenvolvido por meio do entrelaçamento de muitos fios, convida o mestrando a entrecruzar os repertórios pessoais com a trama do escrito. A inclusão do bloco de notas, da caneta e dos marcadores autocolantes buscou incentivar uma leitura ativa (aquela em que o leitor rasura o texto, faz anotações à margem e marca suas passagens preferidas). Essa prática traduz o que Petit (2008) conceitua como *apropriação*[12], processo subjetivo e criativo por meio do qual o leitor se

[12] Na perspectiva de Petit (2008), a apropriação é o gesto psíquico e cultural pelo qual o sujeito realiza a leitura e também atua ativamente sobre ela, contrariando práticas utilitaristas e atrelando o texto às suas experiências. O conceito desloca o leitor de uma condição passiva e o coloca numa posição de construtor de sentidos, que utiliza a leitura como um espaço

apodera do texto para ressignificá-lo e torná-lo parte da sua própria história, transformando o livro em um espaço pessoal de construção de sentidos. Os marcadores em formato de coração reforçam a dimensão afetiva e sensível que atravessa a mediação docente.

**Figura 2** – Kit afetivo




**Fonte:** Taufer (2026).

Assim, tanto o panô coletivo quanto o kit afetivo deixam de ser meros registros de encerramento e passam a dar materialidade à práxis leitora. Longe de pretender dimensionar impactos imediatos, essas estratégias apontam um caminho possível para vislumbrar a extensão da experiência do seminário para além do espaço acadêmico, com o intuito de suscitar desdobramentos na atuação dos professores da Educação Básica.

## Considerações finais

Ao findar o percurso analítico e reflexivo, emerge a compreensão de que a formação do leitor vai além das fronteiras da decodificação mecânica para se instituir como uma prática afetiva e emancipatória. Ao entrecruzar a poética de Marina Colasanti, a tessitura teórica de Eliana Yunes e as contribuições de Bondía, Petit e Bajour, o artigo evidencia que ler é um ato contínuo de tecer sentidos, no qual o leitor atua como um artesão de sua própria experiência.

de reelaboração da própria subjetividade, bem como de conquista da autonomia. No contexto deste estudo, a apropriação se manifesta por meio da materialidade do ato de ler e dos instrumentos fornecidos para auxiliá-lo ao longo do processo, permitindo rasurar, marcar, sublinhar e anotar nas margens.

A reflexão sobre a proposta de mediação desenvolvida no âmbito da disciplina Literatura e Ensino, do PROFLETRAS/UFRGS, evidencia a importância de uma mediação pedagógica que se desloque de certas práticas utilitaristas ainda recorrentes, abrindo espaço para a escuta, a fruição e o diálogo no ambiente escolar. Estruturada a partir dos dez eixos propostos por Yunes, a atividade foi concebida com o intuito de favorecer a abertura ao diálogo, a escuta sensível e o resgate da memória, proporcionando condições para que a mediação se tornasse um autêntico *ponto de encontro*, acolhedor das subjetividades e propício ao fortalecimento de uma comunidade leitora plural.

A materialização da atividade por meio da dinâmica do panô e da entrega dos kits afetivos figura como um gesto simbólico e metodológico de síntese. O ato de registrar as citações e palavras no tecido buscou dar visibilidade ao entrelaçamento entre a teoria estudada, as memórias do percurso formativo e a prática docente na Educação Básica. Ao resgatar a imagem da turma do primeiro dia de aula, reafirma-se a perspectiva de que a leitura e a formação docente são processos que se tecem no tempo, sustentados pela afetividade, pela desaceleração e pelo compartilhamento de saberes.

As reflexões apresentadas decorrem da análise de uma prática situada no âmbito do PROFLETRAS, voltada para um grupo específico de mestrandos-professores. Reconhecer essa delimitação, bem como a ausência de um acompanhamento sistemático sobre seus desdobramentos a longo prazo, não compromete a consistência da reflexão; ao contrário, reforça o rigor de uma investigação atenta às próprias condições de produção. Esse contorno metodológico abre caminhos para pesquisas futuras que se proponham a investigar dinâmicas análogas de mediação no chão da escola de Educação Básica ou a acompanhar de que forma essas vivências reverberam e transformam as concepções e os fazeres pedagógicos dos docentes.

Em síntese, compreende-se que o mediador de leitura, em especial o professor da Educação Básica, atua como o próprio tear: ele não determina a estampa final do tecido, mas oferece as condições, as lançadeiras e o espaço para que o leitor fie e elabore suas próprias interpretações. Espera-se que as estratégias e as reflexões aqui apresentadas encorajem outros educadores a construírem práticas de leitura que escutem as entrelinhas, valorizem os repertórios dos estudantes e permitam que a literatura permaneça como um direito inalienável de invenção de si e de transformação do mundo.

*AGRADECIMENTO*
Agradeço carinhosamente ao Prof. Dr. Adauto Locatelli Taufer pelo incentivo, pelo diálogo generoso e pela leitura atenta durante a escrita deste artigo.

## Referências

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. Tradução de Alexandre Morales.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003

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

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.

COLASANTI, Marina. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. São Paulo: Global, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013. Tradução de Celina Olga de Souza.

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

TAUFER, Adauto Locatelli. *Alegrias e delícias da docência*. Porto Alegre, 31 jul. 2026. Instagram: @adautotaufer. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DbePWlTCTou/. Acesso em: 14 ago. 2026.

YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymará, 2009.

**Como citar este artigo:**

GOULART, Juliana Wanessa. A arte de tecer mundos: a formação do leitor entre a poética de Marina Colasanti e a teoria de Eliana Yunes. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 62-80, 2026.

*Recebido em: 21 ago. 2026*
*Aprovado em: 24 set. 2026*

*Revisão de língua portuguesa: a autora*
*Revisão de língua inglesa: a autora*
*Revisão de língua espanhola: a autora*

REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

# Literatura, experiência e empatia: uma proposta de leitura de *Felicidade Clandestina* no Ensino Fundamental II[1]

## *Literature, experience, and empathy: a proposal for reading Felicidade Clandestina in middle school*

## *Literatura, experiencia y empatía: una propuesta para leer Felicidade Clandestina en la escuela secundaria*

Bárbara Evitta de Fraga dos Santos[2]
0000-0003-0849-1011

Adauto Locatelli Taufer[3]
0000-0001-5855-4792

**RESUMO:** O presente artigo apresenta uma proposta pedagógica para o ensino de literatura, elaborada na disciplina Literatura e Ensino, do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS/UFRGS, com o objetivo de oferecer aos professores de Língua Portuguesa um percurso que toma a leitura literária como experiência formativa. O corpus é o conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector, e a proposta destina-se a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II. O referencial teórico articula as contribuições de Bondía (2002) sobre a experiência, de Zilberman (2012) sobre a formação do leitor e de Boal (2009) sobre o Teatro do Oprimido, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular. O estudo apresenta abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter bibliográfico, propondo uma sequência de quatro momentos articulados: leitura compartilhada, roda de conversa, produção de carta a uma das personagens e dramatização, seguidos de encerramento e avaliação. Por se tratar de proposta ainda não aplicada, não se descrevem resultados empíricos; espera-se que a sequência favoreça a relação dos estudantes com o texto literário, o diálogo e a escuta, a articulação entre leitura e escrita e a reflexão sobre conflitos pela dramatização.
**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de literatura; experiência; proposta pedagógica.

---

[1] Este artigo resulta das discussões, das leituras e das reflexões teórico-metodológicas desenvolvidas nas aulas e nos seminários da disciplina Literatura e Ensino, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ministrada pelo Prof. A*dauto Locatelli Taufer.* As interlocuções construídas ao longo da disciplina, bem como a orientação do docente, constituíram importantes fundamentos para a concepção, para o desenvolvimento e para a elaboração deste estudo. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria CAPES nº 206/2018.

[2] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista CAPES. E-mail: profbarbarae@gmail.com

[3] Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: adautotaufer@ufrgs.br

**ABSTRACT:** This article presents a pedagogical proposal for teaching literature, developed within the Literature and Teaching course of the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS/UFRGS). It aims to offer Portuguese language teachers a pathway that treats literary reading as a formative experience. The study focuses on the short story *Felicidade Clandestina* (Clandestine Happiness) by Clarice Lispector and is designed for 9th-grade students. The theoretical framework integrates contributions from Bondía (2002) regarding experience, Zilberman (2012) on reader development, and Boal (2009) on the Theatre of the Oppressed, all in dialogue with the National Common Curricular Base (BNCC). Adopting a qualitative, applied, and bibliographic approach, the study proposes a sequence of four interconnected stages: shared reading, a discussion circle, writing a letter to one of the characters, and dramatization followed by a concluding session and evaluation. As this proposal has not yet been implemented, no empirical results are described; however, the sequence is expected to foster students' engagement with the literary text, encourage dialogue and listening, link reading and writing, and promote reflection on conflicts through dramatization.
**KEYWORDS**: literature teaching; experience; pedagogical proposal.

**RESUMEN:** Este artículo presenta una propuesta pedagógica para la enseñanza de la literatura, desarrollada en el marco de la asignatura Literatura y Enseñanza del Programa de Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS/UFRGS). Su objetivo es ofrecer a los docentes de lengua portuguesa una vía que aborde la lectura literaria como una experiencia formativa. El estudio se centra en el cuento *Felicidade Clandestina* (Felicidad clandestina) de Clarice Lispector y está diseñado para estudiantes de noveno grado. El marco teórico integra aportes de Bondía (2002) sobre la experiencia, de Zilberman (2012) sobre el desarrollo del lector y de Boal (2009) sobre el Teatro del Oprimido, todo ello en diálogo con la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Mediante un enfoque cualitativo, aplicado y bibliográfico, el estudio propone una secuencia de cuatro etapas interconectadas. Lectura compartida, círculo de discusión, redacción de una carta a uno de los personajes y dramatización, seguidas de una sesión de cierre y evaluación. Dado que esta propuesta aún no se ha implementado, no se describen resultados empíricos; no obstante, se espera que la secuencia fomente el compromiso de los estudiantes con el texto literario, estimule el diálogo y la escucha, vincule la lectura con la escritura y promueva la reflexión sobre los conflictos a través de la dramatización.
**PALABRAS CLAVE:** enseñanza de la literatura; experiencia; propuesta pedagógica.

## Introdução

O ensino da literatura na educação básica brasileira passou por transformações significativas nas últimas décadas, porém segue marcado por uma tensão que Zilberman identifica com precisão: a literatura costuma ser concebida de uma maneira e ensinada de outra; em sala de aula, falta sempre o principal: a experiência do leitor. Assim, a consequência é que a sala de aula se torna, com frequência, "o ponto de encontro de dois leitores de formação precária, o professor e o aluno, virtualmente não leitores" (Zilberman, 2012, p. 247). Diante desse quadro, o problema que orienta este artigo é a necessidade de aproximar o aluno da literatura de maneira significativa, indo além da simples identificação de elementos estruturais do texto e da historificação superficial do contexto de produção, uma vez que raramente resultam em formação efetiva do leitor.

Dessa forma, a defesa do trabalho com a literatura no Ensino Fundamental II parte da compreensão de que o texto literário é um objeto intencional e inacabado, que apresenta seus próprios objetos sem equivalência direta com o mundo real e contém inúmeros pontos de indeterminação, pois ao ler, o leitor preenche esses vazios e constrói o significado da obra, em um processo no qual "apreende e incorpora vivências e sensações até então desconhecidas, por faltarem em sua vida pessoal" (Zilberman, 2012, p. 43). A leitura implica, portanto, aprendizagem quando a subjetividade do leitor é acatada e este se aceita como um eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto. Assim, a literatura tem existência própria e merece ser cultivada como experiência formadora mais do que veículo de aprendizagem. Bondía (2002) lembra que a experiência, no sentido existencial e estético do termo, é aquilo por meio do qual o sujeito se constitui por sua abertura para ser transformado.

O conto *Felicidade Clandestina* reúne, em poucas páginas, uma densidade temática pouco comum para um texto aparentemente simples. A narrativa, em que uma menina deseja intensamente o livro *As Reinações de Narizinho* que está nas mãos de uma colega mais abastada, vê a entrega ser adiada dia após dia e, quando finalmente o recebe, adia deliberadamente a leitura para preservar uma felicidade clandestina, permite discutir com alunos do 9º ano temas estruturantes para a convivência: desejo e espera; frustração e crueldade; relações de poder entre colegas; empatia; e as consequências das ações, inclusive das ações silenciosas, como o adiamento deliberado da leitura. Dentre esses temas, a empatia é entendida pela visão de Boal (2009) como a relação emocional entre personagem e espectador, que leva o espectador a sentir como se estivesse passando pelas mesmas situações das personagens. Essa definição, contudo, deve ser manejada com cautela: a leitura cria condições para confrontar perspectivas e experimentar formas de alteridade, mas não garante que cada leitor responda ao texto empaticamente. A proposta trata a empatia como disposição a ser cultivada ao longo do percurso, pela escuta, pela conversa e pela inversão de papéis na dramatização, mantendo em aberto a resposta de cada estudante.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar e fundamentar uma proposta de leitura de *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, destinada a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, articulando leitura literária, experiência, reflexão sobre relações interpessoais, produção escrita e dramatização. A proposta organiza-se em torno de seis movimentos que nomeiam o percurso formativo: ler, experienciar, dialogar, escrever, dramatizar e refletir, os quais se materializam didaticamente em quatro momentos: leitura compartilhada, roda de conversa,

produção da carta e dramatização, seguidos de encerramento e avaliação. Para tanto, este artigo fundamenta-se nas contribuições de Regina Zilberman acerca da leitura e do ensino da literatura, de Jorge Larrosa Bondía sobre experiência e saber de experiência e de Augusto Boal sobre a utilização do teatro como espaço de participação e reflexão. Na segunda seção, apresenta-se a fundamentação teórica; na terceira, detalham-se os quatro momentos e o encerramento da proposta; na quarta, discutem-se as potencialidades e limites do percurso; na quinta, as considerações finais retomam a reflexão sobre a proposta e seus desdobramentos.

## Fundamentação

O ponto de partida da proposta é a compreensão, estimulada por Regina Zilberman, de que a leitura literária é uma experiência dialógica e formativa. Para a autora, "a leitura implica aprendizagem quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto" (Zilberman, 2012, p. 45). É precisamente esse jogo entre identidade e alteridade que a escola, segundo Zilberman, ainda não aprendeu a manejar: "instituições como a escola ainda não descobriram como trabalhar com esse jogo entre identidade-alteridade" (Zilberman, 2012, p. 45), o que justifica a pergunta retórica com que a autora encerra sua reflexão: "Por que a escola não pode aprender com a literatura, em vez de ensiná-la?" (Zilberman, 2012, p. 45).

Nessa perspectiva, ler é uma forma de pensar o pensamento do outro: "Se ler é pensar o pensamento de outros, é igualmente abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar" (Zilberman, 2012, p. 44); o leitor apreende a respeito do que se está lendo e, principalmente, sobre si. Os processos de compreensão envolvidos na leitura "capacitam o leitor a refletir sobre si e a descobrir um mundo a que até então não tivera acesso" (Zilberman, 2012, p. 44). Mas essa aprendizagem só se realiza porque o texto literário é um objeto inacabado, que convoca a participação de quem lê:

> O texto depende da disponibilidade do leitor de reunir em uma totalidade os aspectos que lhe são oferecidos, criando uma sequência de imagens e acontecimentos que desemboca na constituição do significado da obra. Esse significado só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, sumariar o conjunto e decidir-se entre iludir-se com a ficção e observá-la criticamente. A consequência é que ele apreende e incorpora vivências e sensações até então desconhecidas, por faltarem em sua vida pessoal. (Zilberman, 2012, p. 43).

Desse contexto vem o papel da escola na aproximação do estudante com o texto literário: criar condições para que a leitura aconteça como encontro, superando o exercício de classificação de gêneros, a identificação de figuras de linguagem ou o levantamento de características estruturais, práticas que, quando transformadas em apenas finalidade do texto literário, são criticadas por teóricos do ensino de literatura. Para a autora, a literatura deve ser tratada como possibilidade de reflexão sobre a experiência humana: o leitor incorpora "vivências e sensações até então desconhecidas" (Zilberman, 2012, p. 43), o que a torna um vetor privilegiado de formação.

Neste contexto, Zilberman oferece a base para pensar a leitura como formação, e em Bondía se encontra a base para compreender a experiência como aquilo que "nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (Bondía, 2002, p. 21). Daí decorre que não basta ao estudante passar pelo texto; é necessário criar condições para que a leitura possa produzir reflexão e relação com a própria experiência. O sujeito da experiência, adverte Bondía, "se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura" (Bondía, 2002, p. 19). E essa abertura, no contexto escolar contemporâneo, precisa ser cultivada deliberadamente:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Bondía, 2002, p. 19).

É desse gesto de interrupção que nasce o "saber de experiência": um saber singular, subjetivo, que se constitui na relação entre o que o texto oferece e o que o leitor é. As perguntas propostas são "O que vocês sentiram ao ler a história?", "Como vocês imaginam que a narradora se sentiu?", "Vocês já passaram por uma situação parecida?" têm por objetivo fazer o aluno estabelecer uma relação entre a experiência proporcionada pela leitura e a experiência do leitor, no tempo e na escuta que a proposta reserva para isso. Como sintetiza o autor, "somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação" (Bondía, 2002, p. 26). E é essa abertura que a etapa experienciar busca viabilizar na proposta.

Sem pretender esgotar as possibilidades de leitura do conto, esta seção procura demonstrar por que ele se mostra produtivo para a proposta pedagógica. A narrativa condensa, em poucas páginas, um arco completo de relações humanas: a expectativa da narradora pelo livro "Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam" (Lispector, 1998, p. 10); a relação assimétrica entre as duas meninas, quando a colega que possuía o livro passa a "começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa", adiando a entrega dia após dia (Lispector, 1998, p. 9); a crueldade da personagem possuidora "Mas que talento tinha para a crueldade" (Lispector, 1998, p. 9), exercida sob o silêncio da narradora, que "nem notava as humilhações" em sua ânsia de ler (Lispector, 1998, p. 9); e a intervenção da mãe, que restabelecia a justiça com firmeza: "você vai emprestar o livro agora mesmo" e "E você fica com o livro por quanto tempo quiser" (Lispector, 1998, p. 11). No entanto, é na felicidade que se segue que o conto alcança sua maior densidade pedagógica, pois mostra que a alegria também pode ser objeto de escolha e de cuidado:

> Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. (Lispector, 1998, p. 12).

Leitora do conto, a narradora adulta reconstrói a menina que, em êxtase, sentava-se na rede "com o livro aberto no colo, sem tocá-lo": "Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante" (Lispector, 1998, p. 12). A narradora adulta reconstrói, pela memória, a experiência infantil, e essa distância temporal sustenta a ambivalência do desejo: a espera é simultaneamente sofrida e prazerosa, pois o livro desejado é finalmente possuído. Tal simbolismo sugere uma relação com a leitura que permite tratá-la também como experiência estética. Por isso, as aproximações com a categoria contemporânea de bullying comparecem aqui como mais uma das possibilidades de leitura pedagogicamente produtiva pelas relações de poder entre colegas.

Dessa análise decorre o sentido em que a empatia orienta nesta proposta. Ela se apoia na relação entre leitor e personagem descrita por Boal e no movimento de perda e ganho de identidade que Zilberman atribui ao confronto com o texto. A escola pode preparar o terreno para essa reação ao ler em voz alta, ao dialogar e ao inverter papéis, mas a resposta de cada estudante permanece imprevisível, o que também é coerente com a noção de experiência que é proposta no trabalho: é possível cultivar as condições do encontro, jamais programá-lo.

Assim, inspirada nos princípios do Teatro do Oprimido, a atividade de dramatização proposta neste trabalho é a de possibilitar a utilização da cena como espaço de participação, reflexão sobre conflitos e busca coletiva de alternativas para situações de opressão. Portanto, busca-se uma aplicação parcial da metodologia de Boal em que é possível identificar a herança conceitual: para o autor, o teatro pode converter o espectador, de ser passivo, em sujeito e protagonista da ação:

> O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário re-humanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda sua plenitude. Ele deve ser também o sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devem por sua vez também ser espectadores (Boal, 2009, p. 155).

No procedimento teatral que mais diretamente dialoga com a etapa dramatizar desta proposta, "qualquer pessoa terá o direito de substituir qualquer ator e conduzir a ação na direção que lhe pareça mais adequada" (Boal, 2009, p. 161), pois "ninguém pode propor nada na comodidade de sua cadeira" (Boal, 2009, p. 161), o que coloca o estudante diante da exigência de agir, além de apenas opinar. O valor formativo dessa prática está no vínculo entre cena e vida: o "ensaio", em Boal, "estimula a praticar o ato na realidade", e as formas de teatro popular "infundem no espectador o desejo de praticar na realidade o ato ensaiado no teatro" (Boal, 2009, p. 164). Por isso a poética do oprimido é, nas palavras do autor, uma "Poética da Libertação": "o espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação!" (Boal, 2009, p. 181). No plano didático, essa lógica traduz-se na sequência: conflito, encenação, reflexão e possibilidade de outra solução. A cena reconstitui a situação opressiva do conto (a espera humilhante à porta da colega), o grupo a discute e a reconduz, experimentando coletivamente desfechos alternativos fundados na empatia. De acordo com a maneira como cada grupo se apropriar da atividade, espera-se que essa encenação simbólica possa repercutir também na convivência escolar ao promover um espaço para diálogo compartilhado entre os estudantes.

Tais atividades propostas encontram respaldo também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê, para os anos finais do Ensino Fundamental, habilidades alinhadas a cada um desses movimentos. A leitura compartilhada e a roda mobilizam a habilidade EF69LP44, de inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários; a carta, a habilidade EF69LP07, de produzir textos em diferentes gêneros considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação; e a dramatização, a habilidade EF89LP32, de

analisar os efeitos de sentido decorrentes das relações entre os textos literários e outras manifestações artísticas, entre as quais o teatro (Brasil, 2018).

## Metodologia

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e de caráter bibliográfico, com finalidade propositiva: a partir do estudo de referenciais teóricos, elabora-se um produto pedagógico, no caso um plano de aula (Anexo 1), sem aplicação empírica. A abordagem qualitativa justifica-se por privilegiar a interpretação dos sentidos e dos processos que constituem a prática educativa, dimensão constitutiva de um objeto centrado na experiência de leitura e na formação do leitor. Quanto à natureza, trata-se de pesquisa aplicada, na medida em que, conforme Gil (2008), objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos: aqui, o problema do ensino de literatura na Educação Básica. O caráter bibliográfico decorre da mobilização de obras dedicadas à literatura, à leitura e à formação do leitor como referencial para a construção da proposta: a pesquisa bibliográfica se desenvolve a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (Marconi; Lakatos, 2003); no caso deste trabalho, esse material é mobilizado para examinar o tema sob novo enfoque. A finalidade propositiva expressa-se na elaboração de um percurso de ensino que materializa, em sala de aula, os pressupostos teóricos discutidos, articulando-os à Base Nacional Comum Curricular.

A proposta nasceu de uma atividade desenvolvida no âmbito da disciplina Literatura e Ensino, na qual se buscou pensar o trabalho com o texto literário a partir da noção de experiência formulada por Bondía, articulada às contribuições de Zilberman, a leitura como formação do leitor; e de Boal por meio da dramatização como espaço de reflexão e de busca coletiva de alternativas para resolução de conflitos. Por se tratar de uma proposta, não houve aplicação empírica nem coleta sistemática de dados; a aplicação da sequência em situação real de ensino pode constituir desdobramento futuro. Esta seção apresenta o modo como a fundamentação teórica se converte em prática pedagógica.

A atividade pedagógica proposta foi pensada para ser desenvolvida no componente curricular Língua Portuguesa, em turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, com duração prevista de quatro períodos de 55 minutos, tomando como corpus o conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector. Têm-se como objetivos ler e interpretar o conto; refletir sobre as relações de

poder e a crueldade entre colegas presentes na narrativa, que podem evocar situações de bullying na vida escolar; cultivar a empatia e o respeito ao outro; desenvolver habilidades socioemocionais, como autocontrole e escuta; expressar opiniões de forma respeitosa; produzir uma carta para uma das personagens da narrativa; e utilizar a dramatização como estratégia para experimentar, corporalmente, outros pontos de vista e possibilidades de ação diante do conflito.

Em articulação com a BNCC, a proposta mobiliza a habilidade EF69LP44, de inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários; a habilidade EF69LP07, de produzir textos em diferentes gêneros considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação, os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte e a circulação, exercitada na escrita da carta; e a habilidade EF89LP32, de analisar os efeitos de sentido decorrentes das relações entre os textos literários e outras manifestações artísticas, entre as quais o teatro, concretizada na dramatização (Brasil, 2018). Completam o quadro as Competências Gerais 8 (autoconhecimento e autocuidado), 9 (empatia e cooperação) e 10 (responsabilidade e cidadania), (Brasil, 2018). Esses objetivos e habilidades convergem para a formação do leitor que Zilberman descreve: um sujeito que, ao ler, abandona temporariamente sua própria disposição e vivencia a alteridade como se fosse ele mesmo.

O percurso organiza-se em quatro momentos (leitura compartilhada, roda de conversa, produção da carta e dramatização), somados ao encerramento e à avaliação, materializando a linha ler, experienciar, dialogar, escrever, dramatizar e refletir anunciada na introdução: a experiência é algo que se cultiva em cada etapa, na medida em que o estudante se dispõe a ser tocado pelo texto, na receptividade e na abertura próprias do sujeito da experiência.

O momento leitura compartilhada inicia-se com a distribuição do conto em cópias impressas para toda a turma, garantindo que cada estudante acompanhe o texto individualmente. A leitura é feita em voz alta, alternando professor e estudantes, em um clima que não antecipe interpretações: o objetivo é permitir que cada leitor construa inicialmente o seu significado da obra, preenchendo na imaginação os pontos de indeterminação que o texto oferece, como propõe Zilberman ao descrever a relação dialógica entre leitor e texto. Durante a leitura, o professor faz o esclarecimento de vocabulário apenas quando necessário ao esclarecer palavras ou expressões desconhecidas, estimulando a compreensão e o fluxo da experiência narrativa. Simultaneamente, dirige-se atenção às reações dos estudantes: risos, silêncios, expressões de surpresa ou de incômodo são indicadores preciosos do que o texto está produzindo na turma e orientam as perguntas do

momento seguinte. O momento ancora-se teoricamente em Zilberman e Bondía: da primeira, toma-se a ideia de que ler é ocupar-se efetivamente com os pensamentos de outro e aceitar o texto como alteridade com a qual se dialoga; do segundo, toma-se a exigência de um gesto de atenção e disponibilidade, pois não basta que o texto "se passe" diante dos estudantes; é preciso que algo os toque. A leitura compartilhada é, assim, o primeiro movimento de uma experiência lenta: a menina do conto, ao receber o livro, "fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter" (Lispector, 1998, p. 12), mostrando, na própria narrativa, que a experiência pede tempo.

Para o segundo momento, a roda de conversa, a turma organiza-se em círculo para retomar a leitura por meio de perguntas-mediadoras: "O que vocês sentiram ao ler a história?", "Como vocês imaginam que a narradora se sentiu?", "Vocês já passaram por uma situação parecida?"; e, adiante, perguntas sobre as relações entre as personagens: "Por que a colega adiava a entrega do livro?", "O que ela ganhava com aquilo?", "Como a espera foi vivida pela narradora?", "A mãe da colega fez a coisa certa?". Essas perguntas têm como objetivo estabelecer uma relação entre a experiência proporcionada pela leitura e a experiência do leitor, condição para que a leitura se transforme em espaço de reflexão, posicionamento, escuta, empatia e diálogo. O apoio teórico deste momento está em Bondía: a roda é a tradução escolar do gesto de interrupção descrito pelo autor, "parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar [...] falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço" (Bondía, 2002, p. 19). Assim, cabe ao professor assegurar os combinados de escuta: falar um de cada vez, ouvir sem julgar, para que a conversa se torne elaboração coletiva; afinal, somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação, e é essa abertura que a roda busca viabilizar quando acolhe o que cada estudante sentiu diante da crueldade da colega: "Mas que talento tinha para a crueldade" (Lispector, 1998, p. 9), registra a narradora, e da intervenção firme da mãe: "você vai emprestar o livro agora mesmo" (Lispector, 1998, p. 11). Ao verbalizar essas situações, os estudantes exercitam ainda o que Zilberman descreve como pensar o pensamento de outros, abandonando a própria segurança para ingressar em outros modos de ser.

Após esses dois primeiros momentos, haverá a produção da carta. Cada estudante escolhe uma personagem (a narradora menina, a colega que possuía o livro ou a mãe) e escreve uma carta a ela, definindo antes a finalidade do texto: aconselhar, elogiar, criticar, sugerir um desfecho alternativo ou, ainda, formular perguntas à personagem, buscar compreender suas motivações e comentar aquilo que permanece ambíguo em sua atuação. O momento inicia-se com a retomada da

estrutura do gênero (local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura) e com registros orais das ideias coletivas sobre possíveis destinatários e intenções, seguindo-se a escrita, a revisão e a reescrita, com leitura voluntária de algumas cartas para a turma. A atividade articula leitura e produção escrita, mostrando que a escrita nasce da experiência de leitura: ao se dirigir a uma personagem, o estudante prolonga o diálogo iniciado no texto, a mesma relação dialógica em que, para Zilberman, os atos de compreensão capacitam o leitor a refletir sobre si e a descobrir um mundo a que até então não tivera acesso. Escrever a carta exige colocar-se no lugar do outro, decidir o que dizer e como dizer, exercitando, na produção, a alteridade que a leitura tornou possível; é também o momento em que a habilidade EF69LP07 se concretiza, pela adequação da linguagem, do tom e do conteúdo ao gênero, à finalidade e ao interlocutor escolhidos. A carta, por fim, prepara a dramatização: escrever as próprias palavras dirigidas aos personagens é um primeiro ensaio de tomar posição diante da situação narrada.

Em seguida, o quarto momento, a dramatização em que cada estudante ocupa um novo lugar no percurso: leitor, interlocutor, autor e, agora, participante da cena. A atividade inspira-se nos princípios do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, especialmente na possibilidade de utilizar a cena como espaço de participação, reflexão sobre conflitos e busca coletiva de alternativas para situações de opressão, sem reivindicar, como já se esclareceu na fundamentação, uma aplicação integral da metodologia de Boal. A turma elege uma cena-chave do conto, sugere-se a espera humilhante à porta da casa da colega ou o momento da entrega do livro, divide-se em grupos e a encena; em seguida, adota-se o procedimento central do teatro-debate descrito pelo autor:

> Explica-se então que a cena será representada uma vez mais, exatamente da mesma maneira que da primeira vez. Porém agora qualquer pessoa terá o direito de substituir qualquer ator e conduzir a ação na direção que lhe pareça mais adequada. O ator substituído deve aguardar do lado de fora, pronto para reintegrar-se no momento em que o participante dá por terminada sua intervenção. [...] Qualquer pessoa pode propor qualquer solução, mas para isso deverá ir à cena, aí trabalhar, fazer coisas, agir, e não simplesmente falar. E ninguém pode propor nada na comodidade de sua cadeira (Boal, 2009, p. 161).

Na adaptação escolar, os estudantes que assistem podem pedir “pausa” e substituir um ator para experimentar outro encaminhamento da cena: uma colega que devolve o livro no primeiro dia, uma mãe que intervém antes, uma narradora que diz o que sente. A dramatização abre espaço para experimentar outros pontos de vista, silêncios, motivações e possibilidades de ação das personagens, entre as quais podem figurar outras formas de encaminhar o conflito, sem que exista

previamente “a resposta certa”. A experiência corporal pretende mostrar que toda situação admite outras ações, pois, como adverte Boal, “falar é muito fácil, é muito fácil sugerir atos heróicos e maravilhosos. O mais difícil é realizá-los” (Boal, 2009, p. 166). Ao transpor a narrativa para a cena, a turma estabelece relações entre o texto literário e outra manifestação artística, o teatro, e analisa os efeitos de sentido dessa transposição: o que a voz, o corpo, o espaço e o tempo da cena acrescentam ou reconfiguram em relação ao conto. A dramatização exercita, assim, a habilidade EF89LP32, voltada à análise das relações entre textos literários e manifestações artísticas (Brasil, 2018). Antes da encenação, exercícios simples de expressão corporal preparam o grupo, pois, para o autor, “a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano” (Boal, 2009, p. 143), e é pelo corpo que o estudante ensaia deixar de ser objeto e passar a ser sujeito, convertendo-se de testemunha em protagonista. Ao viver o papel da colega que humilha ou da menina humilhada, o estudante experimenta, ainda que ficcionalmente, o ponto de vista que a roda discutiu em palavras, o que ecoa diretamente o objetivo de refletir sobre as relações de poder entre colegas e de cultivar a empatia e o respeito ao outro.

Por fim, realiza-se o encerramento e a avaliação da atividade. O encerramento retoma os fios centrais do percurso (empatia, responsabilidade, diálogo, respeito, leitura e experiência), em uma roda final, em que perguntas como “O que ficou de vocês depois dessa leitura?”, “Em que a história mudou a maneira de vocês verem uma situação parecida?” e “O que aprendemos uns com os outros?” convidam cada estudante a compartilhar uma frase sobre o que o percurso lhe deixou, e a turma constrói, coletivamente, um cartaz-síntese com as palavras que passa a associar ao conto. Esse momento dá forma ao “saber de experiência” de que fala Bondía: um saber singular, que se constitui na relação entre o que o texto oferece e o que cada leitor, ao final, é, pois a experiência, escreve o autor, nos forma e nos transforma. A avaliação é contínua e processual, uma vez que se observam a participação e a escuta nas rodas, o envolvimento nas encenações e a elaboração das cartas, em sua adequação ao gênero e ao interlocutor; o fechamento inclui também um momento de autoavaliação, individual e coletiva, pois avaliar é acompanhar a formação do leitor que, como assegura Zilberman, “perde e ganha sua identidade no confronto com o texto” (Zilberman, 2012, p. 45).

## Discussão

A proposta se apresenta como uma sequência de atividades cuja coerência interna se sustenta na articulação entre cada momento e os fundamentos que o ancoram. Zilberman dá base à leitura compartilhada e à conversa: se ler é dialogar com um outro, o texto precisa ser lido em voz alta, escutado e conversado coletivamente, para que o estudante experimente o abandono temporário da própria disposição em favor do ponto de vista narrado. Bondía dá base ao tempo do percurso: a roda traduz o gesto de interrupção, parar para sentir, escutar o outro, cultivar a arte do encontro, e retira a pressa do tempo escolar, porque a experiência "nos forma e nos transforma" e, portanto, tem ritmo próprio. O conto fornece a matéria-prima narrativa: a espera, a crueldade da colega, a humilhação silenciosa, a intervenção materna e a felicidade clandestina dão concretude à discussão; é o texto que primeiro toca os estudantes. Boal dá base à dramatização: ao substituir um ator e propor outro encaminhamento para a cena, o estudante percorre o trajeto de leitor a interlocutor, de interlocutor a autor e, enfim, a participante da cena, ensaiando corporalmente outros pontos de vista (Boal, 2009, p. 161). A ordem dos momentos também compõe a argumentação: a leitura antecede a conceituação, a escrita prolonga o diálogo iniciado no texto e a dramatização devolve ao corpo o que a roda discutiu em palavras.

Reconhecer essa coerência interna obriga, porém, a nomear as tensões da proposta. A primeira diz respeito à própria noção de experiência: uma atividade planejada para produzir experiência pode organizar suas condições, tempo, escuta, disposição, mas não pode garantir que algo "nos aconteça". A escola prepara tempos, espaços, perguntas e práticas para favorecer o encontro com o texto, sem determinar aquilo que cada estudante sentirá ou levará consigo depois da leitura, e é nessa margem de imprevisibilidade que a concepção de experiência encontra sua força. A segunda tensão é a convivência entre objetivos curriculares e abertura à imprevisibilidade da leitura: as habilidades da BNCC orientam a elaboração das atividades, mas a conversa precisa permanecer aberta ao que o texto suscitar na turma. A terceira concerne à empatia: trabalhá-la sem converter a literatura em educação moral exige que a proposta acolha também quem não se sentir tocado pelo texto, pois a resposta empática não pode ser cobrada como resultado. A quarta diz respeito ao uso de Boal: a dramatização parte do conflito, mas o conto não se reduz a um problema a ser resolvido, pois sua complexidade resiste a soluções, e a cena pode explorar ambiguidades sem

precisar fechá-las. Assumir esses limites aproxima a proposta da concepção que a sustenta: a formação do leitor se dá na margem que a escola pode preparar, sem dominar.

## Considerações finais

Este artigo apresentou uma proposta pedagógica de quatro momentos: leitura compartilhada, roda de conversa, produção da carta e dramatização, somados ao encerramento e à avaliação, para o ensino de literatura com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, tomando como corpus o conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector. A sequência foi concebida com a intenção de valorizar a leitura literária e de entendê-la como experiência formativa, no sentido em que Bondía compreende a experiência como aquilo que "nos forma e nos transforma". Espera-se, nesse sentido, que a proposta favoreça um encontro efetivo entre os estudantes e o texto literário, mediado pela escuta, pela conversa e pela reflexão sobre relações humanas.

Espera-se ainda que a sequência possibilite o diálogo como prática permanente: a roda de conversa, ao partilhar sentimentos sobre a crueldade da colega e a intervenção materna registradas no conto, cria um espaço em que cada estudante aprende a ouvir o outro antes de falar; a carta, ao prolongar a relação com a narrativa, articula leitura e produção escrita, exigindo que o estudante coloque-se no lugar de uma das personagens, decida o que dizer e como dizê-lo, e aprenda, na escrita, a alteridade que a leitura tornou possível; a dramatização, inspirada em princípios do Teatro do Oprimido, procura ampliar essa articulação ao devolver ao corpo o que a roda discutiu em palavras, oferecendo aos estudantes a possibilidade de experimentar, ainda que ficcionalmente, outros encaminhamentos para situações de conflito (Boal, 2009; Zilberman, 2012). Por fim, o encerramento retoma coletivamente aspectos do percurso, como empatia, responsabilidade, diálogo, respeito, leitura e experiência, devolvendo aos estudantes o protagonismo sobre seu próprio processo formativo.

É importante destacar, por questão metodológica, que a proposta não foi aplicada em sala de aula e, portanto, não passou por validação empírica. As afirmações acima não descrevem efeitos observados em uma turma: descrevem a intencionalidade pedagógica do percurso, ou seja, o que se espera que a sequência possibilite quando vier a ser aplicada. O artigo se coloca, assim, como contribuição teórico-propositiva e como ponto de partida para investigações futuras, entre as quais se destacam a aplicação da sequência em turmas de 9º ano, a observação e o registro das reações e produções dos estudantes, e a análise qualitativa do percurso à luz das contribuições de Zilberman,

Bondía e Boal aqui mobilizadas. Ao mesmo tempo, espera-se que o texto contribua para professores e professoras de Língua Portuguesa que se perguntam, diante da pressão curricular por metas e indicadores, como ainda é possível fazer da leitura um tempo de experiência, um tempo no qual, como a menina do conto, se adia a leitura para prolongar o encontro com o livro: “fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter” (Lispector, 1998, p. 12). Se essa possibilidade formativa justifica a proposta, sua realização depende do trabalho de cada professor, em cada turma e em cada leitura compartilhada.

Neste trabalho, de acordo com o expresso na portaria CNPq nº 2.664/2026, declara-se que foi utilizada a ferramenta ChatGPT, versão GPT 5.6, com a finalidade de revisão das traduções realizadas nas línguas inglesa e espanhola. As saídas foram verificadas e validadas pelos autores, mantendo o conteúdo integral e autoral da redação final. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria CAPES nº 206/2018.

## Referências

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, abr. 2002. https://doi.org/10.1590/S1413-24782 002 00 0100003

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 21 ago. 2026.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*: *contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura* [livro eletrônico]. Curitiba: Ibpex, 2012.

## **Anexo 1** - Plano de Aula – "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector

| | |
|---|---|
| **Componente** | Língua Portuguesa |
| **Ano escolar** | 9º ano do Ensino Fundamental |
| **Duração** | 4 períodos de 55 minutos |
| **Texto** | Conto "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector |
| **Objetivos** | • Ler e interpretar o conto Felicidade Clandestina.<br>• Refletir sobre situações de bullying, empatia e respeito ao outro.<br>• Desenvolver habilidades socioemocionais, como autocontrole, empatia e resolução de conflitos.<br>• Expressar opiniões de forma respeitosa.<br>• Produzir uma carta para uma das personagens da narrativa.<br>• Utilizar a dramatização como estratégia para pensar alternativas de resolução de problemas. |
| **Habilidades (BNCC)** | • EF69LP44 – Inferir valores sociais, culturais e humanos presentes em textos literários.<br>• EF89LP32 – Produzir textos considerando a finalidade, o interlocutor e as características do gênero.<br>Competências Gerais da BNCC: 8 (Autoconhecimento e autocuidado), 9 (Empatia e cooperação) e 10 (Responsabilidade e cidadania). |
| **1. Leitura do conto** | • Leitura compartilhada do conto Felicidade Clandestina.<br>• Esclarecimento de vocabulário, quando necessário. |
| **2. Interpretação oral** | Roda de conversa destacando habilidades socioemocionais (empatia, respeito, honestidade, responsabilidade e solução pacífica de conflitos), com perguntas como:<br>• O que vocês sentiram ao ler a história?<br>• A menina realmente queria emprestar o livro? Por quê?<br>• Como vocês avaliam a atitude da menina?<br>• Vocês consideram que a personagem pratica uma forma de violência, crueldade ou exclusão contra a narradora? Justifiquem.<br>• O que vocês acharam da atitude da mãe da menina?<br>• Como vocês imaginam que a narradora se sentiu durante toda a espera?<br>• Vocês já passaram por alguma situação parecida, em que alguém fez vocês esperarem, excluiu ou zombou de vocês? Como se sentiram?<br>• Como esse problema poderia ter sido resolvido de outra maneira? |

| | |
|---|---|
| **3. Produção escrita – Carta** | Cada aluno escolherá uma das três personagens: narradora, a menina ou a mãe da menina. A carta pode:<br>• aconselhar a personagem;<br>• elogiar alguma atitude;<br>• criticar respeitosamente uma ação;<br>• sugerir uma maneira diferente de agir;<br>• demonstrar compreensão pelos sentimentos vividos.<br>Se necessário, relembrar a estrutura da carta: local e data; saudação; desenvolvimento; despedida e assinatura. |
| **4. Dramatização** | Inspirado na proposta de Augusto Boal, Teatro do Oprimido.<br>Organização: dividir a turma em pequenos grupos. Cada grupo cria uma cena (3 a 5 minutos) envolvendo:<br>• uma pessoa que deseja muito alguma coisa (um objeto, participar de um jogo, fazer parte de um grupo, utilizar um livro, etc.);<br>• um obstáculo ou conflito;<br>• uma situação de exclusão, injustiça ou dificuldade;<br>• uma solução construída por meio do diálogo, da empatia, da cooperação ou da intervenção de outra pessoa.<br>Após cada apresentação, abrir espaço para perguntas como: A solução encontrada foi justa? Haveria outra maneira de resolver esse problema? Como cada personagem poderia agir de forma mais respeitosa? |
| **5. Encerramento** | Retomar as principais reflexões:<br>• Como pequenas atitudes podem causar sofrimento?<br>• Qual a importância da empatia?<br>• O diálogo pode evitar conflitos?<br>• O que aprendemos com a história de Clarice Lispector para nossa vida?<br>Finalizar destacando que todos podem contribuir para um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso. |
| **Recursos** | • Conto impresso Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector.<br>• Quadro.<br>• Folhas para produção da carta.<br>• Espaço para dramatização. |
| **Avaliação** | Avaliação contínua, considerando:<br>• participação na roda de conversa;<br>• compreensão do conto;<br>• respeito às opiniões dos colegas;<br>• qualidade da carta produzida (adequação ao gênero e coerência);<br>• envolvimento na dramatização;<br>• capacidade de propor soluções pacíficas para os conflitos apresentados. |

| | |
|---|---|
| **Referências** | BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.<br>BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, abr. 2002.<br>BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 21 ago. 2026.<br>LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.<br>ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura [livro eletrônico]. Curitiba: Ibpex, 2012. |

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2026)

## Como citar este artigo:

SANTOS, Bárbara Evitta de Fraga dos; TAUFER, Adauto Locatelli. Literatura, experiência e empatia: uma proposta de leitura de *Felicidade Clandestina* no Ensino Fundamental II. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 81–98, 2026

*Recebido em: 23 ago. 2026.*
*Aprovado em: 5 out. 2026.*

*Revisão de língua portuguesa: os autores*
*Revisão de língua inglesa: os autores*
*Revisão de língua espanhola: os autores*

REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

# Da prática docente ao letramento literário: uma proposta de mediação de leitura de *Era uma vez Dom Quixote* no 7º ano do Ensino Fundamental.[1]

## *From classroom practice to literary literacy: a reading mediation proposal based on Era uma vez Dom Quixote for the seventh grade of Brazilian elementary education.*

## *De la práctica docente a la alfabetización literaria: una propuesta de mediación de lectura a partir de Era uma vez Dom Quixote para el séptimo año de la Enseñanza Fundamental brasileña*

Nayane Caroline Ludwig Staffen[2]
0009-0005-8380-6716

Adauto Locatelli Taufer[3]
0000-0001-5855-4792

**RESUMO:** Este artigo objetiva propor uma sequência expandida de trabalho pedagógico voltada para o 7º ano do Ensino Fundamental, fundamentada na proposta metodológica de Rildo Cosson e aplicada à obra *Era uma vez Dom Quixote*, adaptada por Agustín Sánchez Aguilar e traduzida por Marina Colasanti. Busca-se, assim, oferecer aos docentes da Educação Básica mais uma alternativa de mediação literária. Para tanto, o estudo fundamenta-se nos pressupostos de Antonio Candido, acerca da literatura como aspecto de formação humana; Regina Zilberman, quanto à escolarização da literatura; e Jorge Larrosa Bondía, sobre a concepção de experiência leitora. Com base nesse aparato teórico, realiza-se uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, visando à elaboração de uma sequência prática fundamentada nos pressupostos metodológicos de Rildo Cosson. Ao final, apresenta-se uma sequência expandida de letramento literário voltada ao trabalho com a obra escolhida, oferecendo aos docentes uma proposta passível de adaptação a diferentes contextos escolares.
**PALAVRAS-CHAVE:** literatura; escola; letramento literário.

[1] Este artigo resulta das discussões, das leituras e das reflexões teórico-metodológicas desenvolvidas nas aulas e nos seminários da disciplina Literatura e Ensino, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ministrada pelo Prof. Dr. Adauto Locatelli Taufer. As interlocuções construídas ao longo da disciplina, bem como a orientação do docente, constituíram importantes fundamentos para a concepção, para o desenvolvimento e para a elaboração deste estudo.

[2] Graduada em Letras. Mestranda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PROFLETRAS). Email: nayane.ludwig@outlook.com

[3] Doutorado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGLET/UFRGS-2011). Email: adautotaufer@ufrgs.br

**ABSTRACT:** This article proposes an expanded pedagogical sequence for seventh-grade students in Brazilian elementary education, based on Rildo Cosson's expanded sequence methodology and applied to *Era uma vez Dom Quixote*, an adaptation by Agustín Sánchez Aguilar and translation by Marina Colasanti. The study aims to provide Basic Education teachers with an additional approach to literary mediation in the classroom. The theoretical framework draws on Antonio Candido's conception of literature as a means of human development, Regina Zilberman's discussions on the schooling of literature, and Jorge Larrosa Bondía's understanding of the reading experience. Methodologically, the study is based on exploratory bibliographical research and uses these theoretical contributions to develop a practical teaching sequence based on Cosson's expanded sequence. The article concludes by presenting an expanded literary literacy sequence for the selected work, offering teachers a proposal that can be adapted to different classroom contexts.
**KEYWORDS:** literature; school; literary literacy.

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo proponer una secuencia ampliada de trabajo pedagógico dirigida al séptimo año de la Enseñanza Fundamental, fundamentada en la propuesta metodológica de Rildo Cosson y aplicada a la obra *Era uma vez Dom Quixote*, adaptada por Agustín Sánchez Aguilar y traducida por Marina Colasanti. Se busca, de este modo, ofrecer a los docentes de la Educación Básica una alternativa adicional de mediación literaria. Para ello, el estudio se fundamenta en los planteamientos de Antonio Candido acerca de la literatura como dimensión de la formación humana; de Regina Zilberman, en relación con la escolarización de la literatura; y de Jorge Larrosa Bondía, sobre la concepción de la experiencia lectora. A partir de este marco teórico, se realiza una investigación bibliográfica de carácter exploratorio orientada a la elaboración de una secuencia práctica basada en los presupuestos metodológicos de Rildo Cosson. Finalmente, se presenta una secuencia ampliada de alfabetización literaria destinada al trabajo con la obra seleccionada, ofreciendo a los docentes una propuesta susceptible de adaptación a distintos contextos escolares.
**PALABRAS CLAVE:** literatura; escuela; alfabetización literaria.

## Introdução

A formação de uma comunidade leitora é dever, também, dos professores de Língua Portuguesa. A literatura é (des)construtora de sentidos e, para isso, a escola tem papel fundamental. Reduzir as práticas estruturais e gramaticais a partir de textos não garante uma experiência com a obra literária. Sendo assim, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a articulação entre teoria e prática tornou-se o centro das discussões na disciplina de Literatura e Ensino. Ao longo das aulas, as práticas que promovem um encontro entre leitor e texto surgiram como tópico que desencadeou uma inquietação: há espaço na academia para fomentar as propostas de trabalho que transformem os pressupostos teóricos estudados em uma possibilidade concreta de trabalho em sala de aula?

Neste artigo, articulam-se os conceitos de literatura como direito humano e fator de humanização (Candido, 1995), a crítica à escolarização e à maneira como se faz a leitura no espaço escolar (Zilberman, 2012). Em seguida, focou-se na experiência e na construção de

sentido no ato de ler a partir da perspectiva do leitor (Bondía, 2002). Como trabalhar com base no estudo teórico e, ao mesmo tempo, proporcionar ao estudante uma experiência significativa com a obra literária? Usou-se o conceito de letramento literário (Cosson, 2026) e de sequência expandida (Cosson, 2026).

Nesse sentido, embora as discussões sobre letramento literário e formação do leitor estejam presentes nos estudos da área, percebe-se que há possibilidade de aproximar esses pressupostos a uma proposta concreta de mediação, considerando uma obra específica e o contexto do 7º ano do Ensino Fundamental. Essa fundamentação é, também, relacionada com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a mesma etapa de ensino, analisando como é orientado o trabalho com a literatura. Isso ocorre porque, para um trabalho ser de fato utilizado na escola, deve ser pautado pelas habilidades solicitadas aos docentes. Sendo assim, houve o cuidado de trazer embasamento teórico nesse sentido, com o fito de elucidar o que estava sendo proposto e a sua relação com a normatização.

Com base no exposto, objetivou-se propor uma sequência expandida voltada para o 7º ano do Ensino Fundamental, fundamentada na proposta metodológica de Rildo Cosson e aplicada à obra *Era uma vez Dom Quixote*, traduzida por Marina Colasanti. Busca-se, assim, oferecer aos docentes da Educação Básica mais uma alternativa de mediação literária. Ainda, é importante destacar que a proposta não pretende apresentar uma nova metodologia de letramento literário, mas uma possibilidade de adaptação da sequência expandida de Cosson (2026) a uma obra específica. Ao longo da descrição das atividades, articula-se aos pressupostos de literatura como formação humana, à crítica à escolarização e à experiência leitora.

## Literatura e a formação humana

A literatura traz consigo olhares, pressupostos, críticas e teorias ao longo dos anos. Essa palavra, que dependendo do contexto nem quer dizer componente curricular que passou pelo processo de escolarização, é parte da formação humana (Candido, 1995). Os contextos socioculturais e históricos das diferentes épocas são refletidos, de maneira ou outra, por ela. Seja ela manifestada por meio de livros escritos, contos populares contados oralmente, desenhos, pinturas, danças e cantos. Os suportes são maleáveis e diversos, tal qual as fases que a sociedade enfrenta ao longo dos anos. De qualquer forma, acompanha as transformações sociais, de modo a aparecer como uma manifestação cultural que dialoga e produz sentido individual e coletivamente. Quando se fala em formação humana, o autor Antonio Candido

(1995) classifica essa prática como um direito humano. Embora fatores como moradia, alimentação e educação sejam imediatamente reconhecidos como essenciais, a literatura também faz parte dos aspectos essenciais aos seres humanos. No entanto, na obra "Vários Escritos", o autor apresenta-a como base para a sociedade, uma vez que ela ajuda os cidadãos a sonharem, criticarem e, assim, formarem-se enquanto sociedade e indivíduo. Ao defender essa perspectiva, Candido amplia a compreensão da literatura para além do campo artístico, atribuindo-lhe uma função essencial na constituição do ser.

> Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a Literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (Candido, 1995, p. 175)

Dessa forma, este artigo busca, a partir da visão humanizadora, com vistas à formação humana, pensar em uma possível prática com uma obra literária. Se a literatura constitui um direito, torna-se necessário refletir sobre os espaços responsáveis por garanti-lo à população. Se, para Candido (1995), a literatura participa da formação humana, pensar sua presença na escola implica também refletir sobre as condições em que esse contato acontece. É nesse ponto que a discussão sobre a escolarização da literatura é necessária, pois não basta garantir a presença da obra no espaço escolar, posto que é preciso pensar em como ela é apresentada e trabalhada com os estudantes.

## Documento normativo

O mundo se expande a partir da leitura e, para tanto, analisou-se o documento normativo vigente no Brasil para a educação, com o intuito de compreender como, na teoria, compreende-se a literatura no Ensino Fundamental - anos finais. No quesito escolarização, a análise foi especificamente do componente curricular Língua Portuguesa no ano escolhido para o estudo, pois o que se separa no ensino médio como Literatura, na primeira etapa é considerada parte do ensino da língua, em consonância aos aspectos de produção textual e gramatical.

As habilidades do componente curricular são divididas em campos de atuação, sendo eles: Jornalístico-Midiático; Atuação na Vida Pública; Práticas de Estudo e Pesquisa; Artístico-Literário. Com base nisso, infere-se que a literatura pode transitar em todos os campos. Embora textos literários possam ser mobilizados em diferentes áreas, é no artístico-literário que a BNCC concentra as habilidades voltadas à formação do leitor literário. Por conseguinte, neste artigo,

analisaram-se somente as habilidades atribuídas ao campo artístico-literário e, para fins de exemplificação, duas delas foram utilizadas.

No documento, percebeu-se que há um olhar para a obra literária. Tal perspectiva é visível em habilidades como a EF69LP44[4], que exige que o aluno infira a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários. A partir disso, cabe ao docente pensar em estratégias para que possa proporcionar tais aprendizagens aos estudantes. Em contrapartida, o rigor técnico da língua por vezes é pretexto para o trabalho literário. Vê-se, ao trabalhar com a habilidade EF69LP47[5], por exemplo. A escolarização da literatura pode trazer um aspecto de mecanização, transformando o objetivo principal de humanização e acesso à literatura em segundo plano.

## Aula de literatura: como pode ser entendida?

Ao analisar as habilidades da BNCC voltadas à leitura de obras literárias, nota-se que há espaço para um trabalho que destaque a formação do leitor. Apesar disso, há outras que induzem à prática escolarizada ao especificar os elementos textuais em evidência. A partir disso, destaca-se que o trabalho gramatical também faz parte do processo escolar, todavia, é dever da escola não atribuir às aulas de literatura um espaço para trabalhar apenas aspectos mecânicos.

A autora Regina Zilberman reflete acerca da escola como produto social e do trabalho dessa área como produto de elementos sociais. Para ela, “Os atos de compreensão envolvidos no processo de constituição do significado capacitam o leitor a refletir sobre si e a descobrir um mundo a que até então não tivera acesso” (2012, p. 44). O trabalho com o texto, a partir dessa concepção, emancipa o leitor, uma vez que possibilita a ampliação da compreensão de si e do mundo, mesmo a quem está social e economicamente à margem da sociedade.

A formação humana que Candido defende encontra, nesse aspecto, aproximação com a

[4] Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

[5] Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

perspectiva de Zilberman (2012), já que a reflexão e a descoberta de novos horizontes proporcionadas pela leitura também participam do processo de constituição do sujeito. Assim, se Candido (1995) permite compreender a literatura como um direito necessário à formação humana, Zilberman (2012) contribui para pensar de que maneira a escola pode possibilitar esse acesso sem reduzir a literatura a uma prática mecânica.

Nesse contexto, entende-se o papel da escola como local promotor de encontros entre leitor e literatura. É nesses momentos que questões sociais e culturais se apresentam a partir do outro, tornando a experiência um momento de autorreflexão e também de análise da sociedade, seja no contexto histórico que precedeu sua existência ou na atualidade. Nesse sentido, trata-se de um fator que faz parte das relações humanas, no imaginário e no duro retrato das vivências.

> É, contudo, condição básica de relacionamento entre os homens, porque faculta a expressão de seus dramas e das soluções possíveis. A criação artística, nesse sentido, assume papel preponderante, porque, operando a partir das sugestões fornecidas pela fantasia, socializa formas que permitem a compreensão dos problemas; logo, configura-se também como ponto de partida para o conhecimento do real e a adoção de uma atividade libertadora. (Zilberman, 2008, p. 20)

Quanto ao uso da literatura no ambiente escolar, a visão da decodificação, da gramática e do simples processo de compreensão não mais compete ao trabalho com o texto literário (Zilberman, 2008). É incumbência docente ter uma prática que propicie experiências únicas e encontros reflexivos entre leitores e textos; entre o outro e o eu; entre a sociedade e o cidadão.

## Mediação de leitura: e o leitor?

O trabalho com a literatura requer que "[...] exploremos juntas outras possibilidades, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido" (Bondía, 2002, p. 19). Assim, apresentam-se os três elementos centrais desta discussão: a escola, o trabalho com a literatura e o leitor. No aspecto do leitor, Bondía expõe reflexões a respeito da experiência leitora. O que acontece com o estudante quando o docente, a partir da concepção de formação humana, de emancipação e da escola como promotora de experiências literárias, promove o encontro entre leitor e obra?

Especificamente, o trabalho com texto literário favorece o pensar do leitor. O pensamento não é construído a partir da inteligência, do raciocinar, do calcular ou do argumentar. O cerne de tudo isso está nas palavras (Bondía, 2002). Quando se proporciona ao

estudante/leitor uma experiência em que possa refletir sobre a temática, comparar, inferir sentidos, conectar-se e atribuir novas perspectivas, traz-se o motivo de utilizar obras na escola. Assim, evidencia-se o aspecto emancipatório que Zilberman cita em seu livro "A leitura e o ensino de literatura" (2012).

Nesse sentido, Bondía acrescenta à discussão uma dimensão que permite olhar mais diretamente para o sujeito que lê. Se Candido destaca a formação humana e Zilberman problematiza a maneira como a literatura é escolarizada, Bondía (2002) estuda o que acontece com o leitor durante essa experiência. Dessa forma, o encontro não se resume ao cumprimento de uma atividade escolar, mas envolve a construção de sentidos a partir daquilo que o texto provoca em cada um.

O sentido, seja do sujeito ou do que acontece com ele, é desenvolvido ao longo de práticas em sala de aula. É a partir do que Bondía traz como experiência que culminam os estudos de literatura e de sua escolarização, com o objetivo de proporcionar experiências ao estudante. Esse conceito orienta a metodologia e a proposta de sequência de trabalho apresentada neste artigo, posto que a leitura literária não busca respostas homogêneas, mas experiências singulares construídas. Cabe ainda ressaltar que, de forma singular, os leitores são atravessados pelo texto literário de forma diferente, mesmo que expostos ao mesmo momento, as experiências anteriores são singulares.

> Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual a sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (Bondía, 2002, p. 27)

Ainda assim, o exposto aqui traz reflexões desenvolvidas que conduzem até a prática de sala de aula. Diante disso, o docente que pretende trabalhar nessa perspectiva pode beneficiar-se de estudos práticos que propõem atividades que favoreçam a formação humana, a experiência e o prazer da leitura.

## Letramento literário: prática de sala de aula

A prática da sala de aula é inquietante para um professor crítico e reflexivo. Por isso, entende-se a obra "Letramento literário: teoria e prática", do autor Rildo Cosson, como uma referência que pode ser utilizada nas aulas de literatura. A partir dessas contribuições, o autor apresenta sugestões metodológicas diretamente relacionadas à educação básica.

Embora o aparato teórico também seja relevante, ele traz uma seleção de sugestões de

trabalho na escola a partir do conceito de letramento literário. A prática consiste em um trabalho para além da simples decodificação do texto, com o intuito de evidenciar a apropriação da escrita e de práticas sociais relacionadas a ela. Assim sendo, é uma maneira de assegurar o efetivo domínio do texto, de modo a criar uma comunidade leitora crítica e cidadã humanizada (Cosson, 2026). Buscam-se, assim, momentos significativos com a literatura, aproximando os conceitos teóricos da prática nas instituições de ensino.

Cosson é a aproximação entre as reflexões teóricas apresentadas e a prática docente. Dessa forma, para fins de sistematização, o autor apresenta duas sugestões de trabalho por sequência, a básica e a expandida. A primeira é constituída por: motivação, introdução, leitura e interpretação. Já a segunda consiste em: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Neste artigo, optou-se pela expandida, uma vez que a proposta de trabalho favorece um contato reflexivo e contextualizado, ampliando as possibilidades de trabalho docente com a obra literária.

Algumas etapas são autoexplicativas, como a motivação, que diz respeito à parte que se inicia, instigando o leitor e preparando o encontro com a obra. A introdução é a apresentação dos aspectos da obra e do autor. A leitura, como bem diz, é o contato direto com o texto, podendo ser em forma de jogral ou o professor lendo em voz alta, por exemplo. Depois, a primeira interpretação refere-se à apreensão global, criando uma impressão geral da leitura. A contextualização se resume aos contextos que a obra traz consigo e, devido à amplitude da etapa, há subdivisões: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática[6].

Após essas etapas, acontece a segunda interpretação. Ela pode acontecer de forma conjunta com a contextualização, aprofundando algum aspecto da obra, sem se concentrar apenas na primeira impressão que o leitor teve da leitura. Por fim, a expansão, assim como diz o termo, tem o objetivo de extrapolar os limites daquela obra em específico. Pode-se, por exemplo, comparar com um outro tipo de texto, uma música, um poema. Nesse momento, criam-se relações de semelhança e contraste, além de reflexões, ampliando o repertório leitor (Cosson, 2026). Observa-se que as etapas não são estáticas, o que favorece a constituição de um roteiro que constrói sentidos de maneira gradual e relativa ao contexto prático.

É a partir dessa articulação que a sequência expandida foi escolhida para a proposta

[6] **Teórica:** tornar explícitas as ideias presentes na obra. **Estilística:** traços que caracterizam a obra. **Poética:** estrutura e princípios de organização. **Crítica:** concepções diversas sobre a obra. **Presentificadora:** relação com o presente. **Temática:** relação do assunto entre as diferentes perspectivas apresentadas na obra e as vivências fora dela (Cosson, 2026).

apresentada a seguir. Sua estrutura permite que o trabalho com a obra acompanhe diferentes momentos da leitura, desde a aproximação inicial até a construção e ampliação dos sentidos. Assim, a metodologia de Cosson não aparece de forma isolada, mas como uma possibilidade de materializar, na prática, as concepções de literatura, escola e leitor discutidas ao longo desta seção.

Com base nessa estrutura de trabalho e com a experiência da autora em sala de aula, espera-se que, para além da teoria, este artigo traga sugestões específicas de trabalho com uma obra que não consta no livro do autor. A proposta, portanto, parte da metodologia já sistematizada por Cosson e aproxima-a das características de uma obra específica e de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, mantendo como orientação os pressupostos discutidos anteriormente. A escolha dessa sequência ocorreu justamente porque ela dialoga com os pressupostos discutidos anteriormente: a literatura como elemento de humanização (Candido), a escola como espaço de formação do leitor (Zilberman), a experiência singular construída no encontro com o texto literário (Bondía) e a sistematização da prática de letramento literário (Cosson).

## Metodologia e discussão da proposta

Este estudo tem como objetivo propor uma sequência expandida de trabalho para o 7º ano do Ensino Fundamental, fundamentada na proposta de letramento literário de Cosson, a partir do livro *Era uma vez Dom Quixote*. Para além de uma revisão bibliográfica, este estudo possui caráter exploratório, pois busca ampliar as possibilidades de ensino da literatura por meio da construção de uma proposta metodológica (Gil, 2002). Para a elaboração da sequência, foram considerados os pressupostos discutidos na fundamentação teórica, dessa forma, as atividades foram pensadas a partir da articulação entre os referenciais e as possibilidades de leitura oferecidas pela obra selecionada.

A escolha do texto literário ocorreu a partir de critérios relacionados ao contexto de atuação docente, considerando a disponibilidade do acervo na escola e a possibilidade de trabalho com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. Na instituição em que a autora atua, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul (RS) disponibilizou exemplares da obra *Era uma vez Dom Quixote*, traduzida por Marina Colasanti, de modo que todos os estudantes tenham acesso ao mesmo livro durante as atividades de leitura. Assim, optou-se pela elaboração de uma sequência expandida voltada a essa obra, a qual poderá servir como referência para adaptações

em outras turmas dos anos finais do Ensino Fundamental caso seja necessário. Além disso, considerou-se a adequação da obra ao público-alvo, especialmente por se tratar de uma adaptação de um clássico da literatura universal destinada ao público infantojuvenil.

## Etapas da sequência expandida

A obra em questão traz uma adaptação infantojuvenil do clássico Dom Quixote de Miguel Cervantes. Já na apresentação, escrita pelo autor espanhol Agustín Sánchez Aguilar, explica-se que o objetivo da obra é compartilhar o tesouro da literatura escrito por Cervantes com as crianças e jovens. Ainda, o texto inicial expressa que a linguagem será acessível e lúdica, destacando as aventuras mais engraçadas da primeira parte do romance. Menciona-se que a utilização do "Era uma vez" se dá pela proximidade com os contos de fadas, que fazem parte da vida dos leitores mais jovens. Embora traga o livro como um texto convidativo, destaca que a partir dela, há um convite para que a obra original seja lida em algum momento no futuro, pois, como o nome já diz, o texto que se segue se tratava de uma adaptação.

Ao selecionar a obra, busca-se ampliar o repertório literário dos estudantes, proporcionando o primeiro contato com uma obra que, no contexto de escola pública no interior de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre (RS), é aceita para iniciar o primeiro contato com o texto literário, saindo do mais simples para o complexo, do conhecido (palavras mais acessíveis) para o desconhecido. Essa escolha também se relaciona à perspectiva de formação do leitor discutida anteriormente, buscando possibilitar o contato dos estudantes com uma obra que possa funcionar como porta de entrada para outros textos e outras experiências de leitura.

Além da acessibilidade, os aspectos como as aventuras e os diálogos podem trazer relações pertinentes com a realidade dos estudantes. Há potencial pedagógico quanto à proximidade com os estudantes, ao conteúdo, às condições de produção e à historicidade. Esses aspectos também orientaram a elaboração das atividades, que procuram ultrapassar a compreensão imediata da narrativa e possibilitar momentos de reflexão e diálogo. Visa-se, assim, a construção da comunidade leitora, assim como preconiza Cosson.

A estrutura narrativa possibilita a realização das diferentes etapas da sequência expandida. A organização das atividades considera, a seguir, todas as etapas propostas entrelaçadas com os pressupostos teóricos que orientaram este estudo. Motivação: o docente mostra a capa do livro para os estudantes: quais os elementos que a compõem? Sobre o que será

a história que leremos? O que as palavras "Era uma vez" te lembram? Já leram ou ouviram falar de Dom Quixote? Ocorre a criação de um perfil do Dom Quixote. Criam suposições, em duplas, de como será a personagem principal da história. Podem usar uma folha de ofício, desenhar e escrever características e, depois de finalizarem, farão uma socialização oral. As produções podem ser expostas na parede da sala para serem visíveis ao longo da leitura. Em outro momento, isso será retomado em outra etapa da sequência.

Na introdução: realiza-se a leitura da apresentação do livro: o que esperar? Quem é Agustín Sánchez Aguilar? Quem é Marina Colasanti? Quem é Miguel de Cervantes? Quando foi publicada a obra original e a adaptação? Ocorre a criação de um quadro comparativo e momento expositivo, onde registram no seu diário físico de leitura, material que escrevem, nesse momento, o título e a tabela construída no caderno.

Esses momentos buscam instigar os leitores, pensando no texto como algo a ser vivenciado. Ao analisar a capa, presumir situações que poderão ocorrer ou não e estudar contextos de produção capacitam os estudantes e permitem que comecem a leitura com uma base inicial de conhecimento sobre aspectos do texto, lançamento e possibilidades do enredo.

Na leitura, faz-se em voz alta pelo docente até a página 35, momento em que Dom Quixote sai à espera de aventuras com o seu fiel escudeiro, o Sancho Pança. No diário de leitura, é a vez dos estudantes registrarem o título da obra literária que estão lendo. De forma provocativa após o término da leitura, os seguintes questionamentos podem ser feitos: Com base no que lemos até agora, o Dom Quixote era quem vocês esperavam que fosse? Quais características são semelhantes e quais são diferentes? Primeiro momento: exposição oral na roda de conversa Segundo momento: registro individual das suas percepções de Dom Quixote até o momento.

Continuação da leitura. Intervalo 1: Retomada, de forma dialogada, dos acontecimentos da primeira parte da narrativa. Em roda de conversa, solicita-se que os estudantes construam, coletivamente, os principais eventos lidos até a página 35, registrando-os no quadro em ordem cronológica. Os estudantes poderão registrar os acontecimentos no diário de leitura em formato de linha do tempo.

Retomada da leitura das páginas 36 a 65. Os estudantes que se sentirem à vontade podem ler em voz alta também. Continuação da leitura. Intervalo 2. Em trios, os estudantes (já estudaram previamente os elementos que compõem a escrita de quadrinhos) devem fazer em seus diários de leitura um quadrinho que demonstre o que acontece com Sancho Pança depois

que Dom Quixote solicita que ele volte à Toboso para entregar uma carta à Dulcineia. Em seguida, socializam.

Retomada da leitura das páginas 66 a 81. Os estudantes que se sentirem à vontade podem ler em voz alta também. Continuação da leitura. Intervalo 3. De forma coletiva, os estudantes criam hipóteses sobre o possível final da história. À medida que expõem suas ideias, o docente registra no quadro as apostas da turma, identificando os autores. Ainda, ao longo da conversa a seguinte questão pode ser utilizada: Quais acontecimentos da história fizeram você pensar nesse final? Retomada da leitura das páginas 82 a 98. Os estudantes que se sentirem à vontade podem ler em voz alta também.

A partir do que foi proposto acima, o ritmo das aulas deve ser adequado de acordo com a quantidade de períodos disponíveis. Nesse caso, sugere-se que seja feita em três partes, com o objetivo de compreender as informações com calma e com qualidade, enriquecendo o encontro entre leitor e texto. Além da leitura, atividades que sejam referentes ao trecho específico ampliam o repertório e criam novas possibilidades interpretativas. Assim como descrito acima, a elaboração de uma linha do tempo, criação de um texto, podendo ser de outro gênero textual, com base em algum aspecto e criação de hipóteses a respeito do final podem ser exemplos de retomada reflexiva.

Mesmo com as pausas necessárias, é importante que seja feita uma primeira interpretação, favorecendo a sua participação como leitor. Na primeira interpretação, os estudantes devem manifestar livremente o que realmente pensam sobre a obra. De forma individual e no diário de leitura, os estudantes constroem um mapa mental que indique aquilo que pensam sobre a obra. Esse momento é livre para que consigam processar o que leram e expressar as suas primeiras percepções sobre a obra. A socialização pode ser voluntária e deve-se destacar que não existe certo nem errado, pois esse é o momento de expressarem o que sentiram e o que entenderam do texto.

A partir das primeiras impressões, é relevante ampliar o entendimento, ao passo que há possibilidade de aprofundar e analisar outros pontos de vista que podem ou não ter sido considerados. Assim como sugerido a seguir, de forma intercalada também com a Contextualização/segunda interpretação, trazendo a vivência e os aspectos atuais para a reflexão. Os aspectos escolhidos são o presentificador e o temático.

Temático: conflito entre idealismo e realidade. Questionamento: Dom Quixote era apenas “louco” ou ele queria transformar o mundo em um lugar mais justo e corajoso? Vale a

pena lutar por aquilo em que acreditamos, mesmo quando as outras pessoas dizem que é uma ilusão? Registro no diário de leitura: para você, qual é a diferença entre sonhar alto e estar fora da realidade? Em duplas, conversam sobre os registros e criam um moinho de vento com materiais alternativos, como cones de papelão, folhas coloridas e tinta.

Na próxima aula, continuarão a atividade, relacionando também com o aspecto presentificador. Questionamento inicial: Dom Quixote lia romances de cavalaria e acreditava em tudo, criando sua própria realidade. Hoje, onde nós lemos histórias que podem nos fazer ver "gigantes onde só existem moinhos"? Em um primeiro momento, conversam sobre o assunto. Depois, em duplas, registram nas pás o que esse problema representa e, na base, qual "armadura" ou "escudeiro" (amigos, família, pensamento crítico) eles podem usar para não serem enganados por ele. Por fim, exposição dos moinhos contemporâneos da turma para os demais estudantes da escola.

Por fim, a Expansão evidencia a transversalidade da temática com outras áreas do conhecimento e aspectos a serem explorados. No caso a seguir, cria-se uma relação com pintores; técnicas e épocas de produção também podem ser exploradas. Em um primeiro momento, resgatam-se as produções de perfil do personagem principal criadas na etapa de motivação. Os estudantes analisam as hipóteses iniciais e constroem, ao lado do registro antigo, a versão final do seu "Dom Quixote", destacando o que mudou na percepção que tinham sobre ele.

Em seguida, produzem uma carta no diário de leitura intitulada "Para quando eu encontrar o clássico novamente", inspirada na apresentação de Agustín Sánchez Aguilar. Na carta, registram suas impressões da adaptação de Agustín Sánchez Aguilar e firmam um compromisso leitor de, no futuro, lerem a obra original de Miguel de Cervantes. Momento de apreciação: com base nessas representações de Dom Quixote feitas por Pablo Picasso e Salvador Dalí, o que percebem de semelhanças e/ou diferenças? Para finalizar os estudos, em duplas farão a sua leitura do herói em quadros para uma futura exposição.

Como culminância da sequência, organiza-se uma exposição no pátio ou na biblioteca da escola reunindo os moinhos de vento contemporâneos, os diários de leitura, as releituras de Dom Quixote e as obras para manuseio. Assim, convidam outras turmas para conhecerem a experiência de leitura realizada, apresentam suas produções e criam laços com os demais colegas, objetivando uma comunidade leitora. Ainda, levar a leitura para fora da sala de aula fomenta o acesso ao direito humano (Candido, 1995) e propicia a criação de laços a partir da

literatura, bem como a autocompreensão e a visão de mundo que são construídas e desconstruídas inúmeras vezes ao longo da vida.

Com base no que foi explorado acima, explicita-se que as partes da sequência expandida proposta pelo Cosson (2026) pensadas visando a prática em sala de aula são possíveis com base em habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2018), como nas citadas no subcapítulo "Documento normativo". Quanto à escolarização da literatura (Zilberman, 2012), a prática central não é o uso da literatura como pretexto para uma análise puramente linguística, no entanto, não impossibilita a inserção de estudos gramaticais ao longo do processo.

## Considerações finais

Em suma, as perspectivas apresentadas não se constituem como contribuições isoladas. Candido permite compreender por que a literatura importa para a formação humana, Zilberman evidencia a necessidade de problematizar as formas pelas quais essa literatura é escolarizada e Bondía destaca aquilo que acontece com o sujeito no encontro com a obra. Cosson, por sua vez, aproxima essas discussões da prática pedagógica por meio de uma proposta de sistematização do trabalho com a literatura.

A partir deles, criou-se a sequência didática, com o intuito de ainda mais potencializar o ensino público do país. Nesse sentido, sua contribuição está na articulação entre a estrutura metodológica de Cosson e os pressupostos de literatura como formação humana, crítica à escolarização e experiência singular do leitor. Quanto mais inspirações houver, mais professores que talvez não tenham acesso a formações podem ler e pensar em estratégias que funcionam com o seu público. Portanto, a sequência expandida não é absoluta; ela se apresenta como uma sugestão que, quando aplicada na prática, pode sofrer alterações. Trata-se de uma proposta aberta à adaptação, considerando a realidade de cada turma, o tempo disponível, os recursos existentes e as respostas produzidas pelos estudantes durante o percurso de leitura.

É importante destacar, entretanto, que a sequência apresentada, embora seja uma proposta metodológica, ainda não foi submetida à aplicação empírica no contexto escolar. Dessa forma, não é possível afirmar que as atividades produzirão determinados resultados de aprendizagem ou que promoverão efetivamente as experiências de leitura previstas. Neste momento, sua contribuição está na elaboração sistemática de uma possibilidade de mediação fundamentada teoricamente. A aplicação futura poderá permitir avaliar a pertinência das atividades, identificar limitações e compreender como os estudantes respondem à proposta.

Como possibilidade de desdobramento, uma futura aplicação poderá possibilitar a análise dos registros produzidos nos diários de leitura, das interações realizadas nas rodas de conversa e das produções elaboradas ao longo das etapas. Esses dados poderão contribuir para verificar como os estudantes constroem e transformam suas percepções sobre a obra durante o percurso e, ainda, para aperfeiçoar a sequência e adaptá-la a outros contextos e obras literárias.

Considera-se o presente artigo o início de um trabalho fundamentado em autores que valorizam a leitura literária para além das regras gramaticais e estruturais do texto. A partir das discussões desenvolvidas, reafirma-se que o trabalho com a literatura na escola pode ultrapassar a abordagem de aspectos estruturais da língua e a utilização do texto literário como pretexto para outras aprendizagens. Desse modo, afirma-se que a escola é um espaço fundamental de acesso à literatura e de formação de leitores, especialmente para estudantes cujo contato com as obras literárias ocorre principalmente nesse ambiente.

Entende-se que a literatura merece espaço nas instituições de ensino, assim como a matemática, a física e outros componentes do ensino de Língua Portuguesa, como a gramática e a escrita. A proposta apresentada busca, assim, oferecer aos professores mais uma possibilidade de trabalhar a literatura em sala de aula, sem transformar a leitura em uma atividade exclusivamente voltada aos aspectos estruturais do texto. Com isso, o trabalho orienta-se pela compreensão de que a leitura literária pode criar uma experiência de formação, reflexão e construção de sentidos.

*DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL*

A autora declara que utilizou a ferramenta de inteligência artificial do Google (Gemini) exclusivamente para revisão gramatical e formatação do texto, sem interferência na autoria, na análise dos dados ou nas conclusões do estudo. A autora assume total responsabilidade pelo conteúdo final do manuscrito.

*AGRADECIMENTO*

A autora agradece ao Professor Dr. Adauto Taufer pelas excelentes aulas ao longo do primeiro semestre de 2026. Agradece, por fim, aos colegas e demais professores do programa PROFLETRAS (UFRGS) pelas trocas de experiências e aprendizados.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 1 ago. 2026.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 19–28, jan./abr. 2002. https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003

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

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 15. reimp. São Paulo: Contexto, 2026.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SÁNCHEZ AGUILAR, Agustín. *Era uma vez Dom Quixote*. Baseado na obra de Miguel de Cervantes. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Global Editora, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *O papel da literatura na escola.* Via Atlântica, São Paulo, n. 14, p. 11–22, dez. 2008. https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

**Como citar este artigo:**

STAFFEN, Nayane Caroline Ludwig; TAUFER, Adauto Locatelli. Da prática docente ao letramento literário: uma proposta de mediação de leitura de *Era uma vez Dom Quixote* no 7º ano do Ensino Fundamental. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 99-114, 2026.

*Recebido em: 18 ago. 2026.*
*Aprovado em: 16 set. 2026.*

*Revisão de língua portuguesa: os autores*
*Revisão de língua inglesa: os autores*
*Revisão de língua espanhola: os autores*

REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

# O direito à literatura na escola pública: letramento literário a partir de '*Olhos d'água*' de Conceição Evaristo[1]

## *The right to literature in public school: literary literacy based on Conceição Evaristo's Olhos d'Água*

## *El derecho a la literatura en la escuela pública: alfabetización literaria a partir de Olhos d'água de Conceição Evaristo*

Matheus de Lima Borges[2]
0009-0003-8983-9717

Vanessa Maia Kochhann[3]
0009-0006-5228-7949

**RESUMO:** Este artigo investiga os impactos de uma proposta de mediação literária desenvolvida com turmas do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo (Carazinho/RS), fundamentada na obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo (2014). Partindo do pressuposto de que a literatura é um bem incompressível e um direito humano indispensável (Candido, 1995), a prática buscou superar abordagens meramente gramaticais e historiográficas ao promover o letramento literário (Cosson, 2014), a leitura como experiência subjetiva e transformadora (Bondía, 2002) e a aproximação das práticas estudantis ao conceito de escrevivência (Evaristo, 2020). Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista com base em registros de diário de campo e na análise visual-textual do material produzido pelos estudantes (Bortoni-Ricardo, 2008). A intervenção didática envolveu a leitura em voz alta do conto homônimo, a leitura autônoma de outros contos da obra, a produção de "desenhos de palavras" (caligramas que fundem imagem e texto) e a culminância em um varal literário. As produções oferecem indícios de que as atividades desenvolvidas pelos estudantes dialogam com o conceito de escrevivência (Evaristo, 2020), possibilitando aos estudantes associar as narrativas às suas próprias vivências, transformando a recepção passiva em um ato de criação estética e proporcionando o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo no ambiente escolar.
**PALAVRAS-CHAVE:** leitura; letramento literário; escrevivência.

---

[1] Este artigo resulta das discussões, das leituras e das reflexões teórico-metodológicas desenvolvidas nas aulas e nos seminários da disciplina *Literatura e Ensino*, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ministrada pelo Prof. Dr. Adauto Locatelli Taufer. As interlocuções construídas ao longo da disciplina, bem como a orientação do docente, constituíram importantes fundamentos para a concepção, para o desenvolvimento e para a elaboração deste estudo. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria CAPES nº 206/2018.
[2] Mestrando no programa PROFLETRAS UFRGS. Email: lima.borges@ufrgs.br
[3] Mestranda no programa PROFLETRAS UFRGS. Bolsista CAPES. Email: vanessa-kochhann@educar.rs.gov.br

**ABSTRACT:** This article investigates the impacts of a literary mediation proposal developed with high school classes at the Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo (Carazinho/RS), grounded in the work *Olhos d'água* by Conceição Evaristo (2014). Based on the premise that literature is an incompressible good and an indispensable human right (Candido, 1995), the practice sought to overcome strictly grammatical and historiographical approaches by promoting literary literacy (Cosson, 2014), approaching reading as a subjective and transformative experience (Bondía, 2002), and connecting student practices with the concept of escrevivência (Evaristo, 2020). Methodologically, a qualitative, interpretative approach was adopted, based on field diary entries and the visual-textual analysis of the material produced by the students (Bortoni-Ricardo, 2008). The pedagogical intervention involved reading the eponymous short story aloud, independent reading of other stories from the work, creating "word drawings" (calligrams that merge image and text), and culminating in a literary display (varal literário). The productions provide indications that the activities developed by the students engage in dialogue with the concept of escrevivência (Evaristo, 2020), enabling students to associate the narratives with their own lived experiences, transforming passive reception into an act of aesthetic creation and fostering the development of critical-reflective thinking in the school environment.
**KEYWORDS:** reading; literary education; escrevivência.

**RESUMEN:** Este artículo investiga los impactos de una propuesta de mediación literaria desarrollada con grupos de Educación Secundaria (Ensino Médio) de la Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo (Carazinho/RS, Brasil), fundamentada en la obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo (2014). Partiendo de la premisa de que la literatura es un bien indispensable y un derecho humano fundamental (Candido, 1995), la práctica buscó superar enfoques meramente gramaticales e historiográficos mediante la promoción de la alfabetización literaria (Cosson, 2014), la lectura como experiencia subjetiva y transformadora (Bondía, 2002), así como la aproximación de las prácticas estudiantiles al concepto de escrevivência (Evaristo, 2020). Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo de carácter interpretativo basado en registros de diario de campo y en el análisis visual-textual del material producido por los estudiantes (Bortoni-Ricardo, 2008). La intervención didáctica involucró la lectura en voz alta del cuento homónimo, la lectura autónoma de otros cuentos de la obra, la producción de "dibujos de palabras" (caligramas que fusionan imagen y texto) y la culminación en un tendedero literario (varal literário). Las producciones ofrecen indicios de que las actividades desarrolladas por los estudiantes dialogan con el concepto de escrevivência (Evaristo, 2020), permitiéndoles asociar las narrativas con sus propias vivencias, transformando la recepción pasiva en un acto de creación estética y propiciando el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el ámbito escolar.
**PALABRAS CLAVE:** lectura; alfabetización literaria; escrevivência.

## Introdução

A literatura, enquanto manifestação artística e de linguagem, desempenha um papel fundamental na constituição da subjetividade e na expansão da percepção crítica do indivíduo sobre a realidade social. No ambiente escolar, a experiência com o texto literário vai além do simples aprendizado do código escrito, configurando-se como um espaço privilegiado de humanização, alteridade e ampliação dos horizontes culturais dos estudantes. Como postula Candido (1995, p. 175), a literatura é uma necessidade universal que atende ao impulso humano pela fabulação e pela fantasia, agindo nas camadas mais profundas da personalidade e organizando o caos interior através

do arranjo estético da palavra. Por essa razão, a fruição literária não pode ser vista como um privilégio das elites ou um bem supérfluo, mas sim como um "bem incompressível" e um direito humano indispensável ao desenvolvimento pleno e à formação cidadã dos sujeitos.

Nessa perspectiva, o ensino de literatura no Ensino Médio exige práticas pedagógicas que superem a mera transmissão historiográfica ou a leitura mecânica de textos, promovendo o letramento literário (Cosson, 2014) e o engajamento ativo dos alunos, tal como preconizado pela BNCC (Brasil, 2018). Conforme aponta Zilberman (2008, p. 18), a leitura do texto literário em sala de aula precisa resgatar seu sentido educativo e emancipatório, servindo como veículo de manifestação pessoal e colaborando para a autoafirmação e segurança dos estudantes perante suas próprias vivências. Diante disso, este trabalho apresenta os resultados de uma intervenção pedagógica desenvolvida com turmas de Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo, localizada no município de Carazinho/RS.

A escolha do suporte literário para o desenvolvimento da prática recaiu sobre a obra *Olhos d'água* (Evaristo, 2014), da escritora Conceição Evaristo. Tal escolha justificou-se não apenas pela densidade estética, pela escrevivência e pelo valor social e humanizador da escrita de Evaristo (2020), mas também pela relevância do contexto local, visto que a autora é a homenageada da Feira do Livro de Carazinho do presente ano. Essa convergência entre a literatura afro-brasileira contemporânea e a vida cultural da comunidade escolar possibilitou aproximar os estudantes de um universo literário potente, marcado pela memória, pelo afeto e pela denúncia das desigualdades sociais.

A proposta didático-pedagógica estruturou-se em etapas sequenciadas de mediação e criação. Inicialmente, realizou-se a mediação docente por meio da leitura compartilhada em voz alta do conto homônimo *Olhos d'água*, acompanhada da contextualização biobibliográfica de Conceição Evaristo. Em seguida, os estudantes exerceram a autonomia leitora ao escolherem individualmente outros contos do livro para leitura e fruição. Como forma de expressar e materializar as impressões de leitura, os alunos foram convidados a produzir "desenhos de palavras": manifestações visuais-textuais derivadas das reflexões e sensibilidades despertadas pelos textos. A culminância do projeto ocorreu com a realização de um varal literário na escola, promovendo a socialização das produções, o diálogo entre os pares e a democratização do espaço escolar pela arte.

A partir desse contexto, surge a seguinte questão de pesquisa: de que modo uma prática de mediação de *Olhos d'água*, articulando leitura, experiência e criação verbo-visual, favorece processos de apropriação do texto literário por estudantes do Ensino Médio? Diante desse questionamento, o objetivo deste artigo é investigar de que maneira a experiência de mediação literária e os "desenhos de palavras" contribuíram para a formação leitora crítica e estética dos estudantes de Ensino Médio e como potencializaram o exercício do direito à literatura e o diálogo com o contexto comunitário.

## Fundamentação Teórica

### A literatura como direito humano e necessidade incompressível

Pensar o ensino de literatura na educação básica exige, antes de tudo, compreender a natureza do fenômeno literário e sua função na vida humana. Em seu clássico ensaio "O direito à literatura", Candido (1995, p. 176-177) defende que a literatura é uma necessidade universal e incompressível, comparável às necessidades primárias de sobrevivência física, como alimento e moradia. Para o autor, a literatura atende ao impulso humano fundamental pela fabulação e pela fantasia, agindo tanto no plano consciente quanto no inconsciente para organizar o "caos" interior por meio da forma estética.

Candido destaca que a literatura possui uma tríplice dimensão: ela é uma construção de alinhamento textual (estética), uma forma de expressão de sentimentos e visões de mundo (psicológica) e um modo de conhecimento da realidade humana e social (social/política) (Candido, 1995). Ao ler literatura, o indivíduo se constitui; o texto literário exerce uma função humanizadora, entendida como a capacidade de confirmar no homem a sua humanidade, estimulando a empatia, a alteridade e a percepção das contradições do mundo. Negar o acesso à literatura é, portanto, mutilar o indivíduo em sua integridade e negar-lhe o direito pleno de compreender a si mesmo e ao outro no tecido social.

Ainda segundo Candido (1995, p. 176-177), a literatura não humaniza apenas porque transmite conteúdos moralmente positivos ou produz "bons sentimentos"; sua potência humanizadora decorre também da complexidade da forma, da possibilidade de organizar a experiência e de colocar o sujeito diante das contradições da existência. Essa nuance será

particularmente explorada na coletânea "*Olhos d'água"*, obra cuja força estética reside justamente em não simplificar violência, pobreza, racismo e morte em mensagens edificantes.

Com efeito, ao defender a literatura como um bem incompressível e indispensável à integridade humana, Candido (1995, p. 176) pontua que o texto literário "não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver". Dessa forma, a dimensão formativa do fazer literário não se confunde com o doutrinamento moralizante; ela atua, antes, pela capacidade da estrutura narrativa de conferir ordem ao caos da experiência subjetiva e social, permitindo ao leitor vivenciar dialeticamente os dilemas do real.

## O letramento literário e o papel da escola na formação leitora

O letramento literário configura-se como um processo social de apropriação da literatura enquanto linguagem e manifestação cultural, superando a mera decodificação técnica do código escrito. Segundo Cosson (2014), o letramento literário pode ser compreendido como o "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária da palavra", pelo qual o sujeito desenvolve competências para interpretar e integrar os sentidos do texto em seu repertório individual e comunitário. Nesse horizonte, o conceito não se restringe ao domínio passivo das leituras "soltas" ou à fruição espontânea, mas demanda a participação ativa do leitor em uma prática social situada. Essa perspectiva alinha-se com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que postula o fortalecimento dos letramentos e do campo artístico-literário como essencial para permitir que o estudante atue criticamente em diversas práticas de linguagem, compreendendo a literatura como expressão humana e direito de cidadania (BRASIL, 2018).

Para que o letramento literário se efetive, a leitura literária precisa ser assumida como uma experiência de alteridade e de construção contínua de significados, e não como simples verificação de conteúdo informativo. Cosson (2014, p. 17) destaca que "a literatura nos oferece um conhecimento que não é instrumental, mas humanizador", uma vez que nos permite vivenciar a pluralidade de visões de mundo por meio do arranjo estético das palavras. A experiência do texto literário exige um leitor capaz de preencher os vazios do texto, dialogar com o implícito e reconhecer as especificidades da linguagem poética ou narrativa. Ainda segundo a BNCC (Brasil, 2018), a formação de leitores fruidores pressupõe o contato sistemático com obras que promovam

o estranhamento e o refinamento estético, estimulando o estudante a mobilizar saberes linguísticos, históricos e culturais na articulação entre o texto literário e as suas próprias vivências sociais.

Nesse sentido, a formação do leitor deixa de ser encarada como um dom inato ou um hábito puramente intuitivo para consolidar-se como uma prática contínua e pedagogicamente orientada. Conforme adverte Cosson (2014, p. 32), a formação leitora requer a mediação constante de um professor que atue como guia no percurso de emancipação do estudante, estabelecendo andaimes de interpretação sem impor uma leitura única ou dogmática. Trata-se de desenvolver no indivíduo a capacidade de constituir uma comunidade de leitores na qual o ato de ler é partilhado, discutido e ampliado coletivamente.

## A escrevivência de Conceição Evaristo e a humanização pela literatura afro-brasileira

Quando se problematiza o direito à literatura no contexto brasileiro, torna-se imperativo discutir quem escreve, sobre o que se escreve e quem é representado nos textos que circulam na escola. A obra de Conceição Evaristo, aqui representada pela coletânea de contos *Olhos d'água*, desloca o centro historiográfico tradicional ao colocar em cena corpos, memórias e vivências historicamente marginalizadas: em especial a mulher negra e as populações periféricas.

As atividades desenvolvidas no projeto dialogam diretamente com os princípios fundamentais da "escrevivência", conceito formulado por Conceição Evaristo (2020). Na sua formulação, a escrevivência propõe uma escrita profundamente associada à vivência dos sujeitos e com a memória coletiva afrodiaspórica, subvertendo a histórica imposição de silêncio e o controle dos corpos (Evaristo, 2020). A partir desse aporte teórico, busca-se analisar como os alunos mobilizaram e teceram memória, afetividade, experiência pessoal e social, repertório cultural e subjetividade na interpretação dos contos literários para a concepção e produção de suas obras apresentadas no "varal literário". Longe de ser um mero exercício mecânico de reprodução da leitura, essa dinâmica permitiu aos estudantes assumir uma postura ativa de escrita de si e do seu entorno, convertendo o varal literário em uma experiência afetiva em que a literatura se associa à vida, com o acúmulo das histórias lidas e com a afirmação de suas próprias identidades e pertenças coletivas.

Trazer a escrevivência de Evaristo para o Ensino Médio, sobretudo no contexto do reconhecimento local promovido pela Feira do Livro de Carazinho, amplia o potencial humanizador defendido por Candido (1995). A leitura de contos como *Olhos d'água* desestabiliza preconceitos, convoca o leitor à empatia profunda e reconhece o valor estético e ético da literatura afro-brasileira contemporânea enquanto patrimônio indispensável para a formação cidadã e antirracista.

## A leitura como experiência e o saber de experiência em Jorge Larrosa Bondía

Para compreender o impacto transformador da proposta didática realizada com os estudantes, recorre-se ao aporte filosófico-pedagógico de Jorge Larrosa Bondía em seu texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002). Em sua obra, Bondía (2002) opõe-se à tendência contemporânea de pensar a educação sob as lógicas da técnica, do produtivismo, do excesso de informação e da obrigatoriedade do "opinar rápido".

Para o autor, a experiência não é aquilo que simplesmente se passa no mundo, mas "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (Bondía, 2002, p. 21). Vivemos em uma sociedade saturada de estímulos e informações, mas cada vez mais pobre em experiências, pois tudo está organizado para que nada verdadeiramente nos afete ou interrompa nossa rotina acelerada. O sujeito da experiência não é o sujeito hiperativo, informado e seguro de si, mas um sujeito passional, receptivo e exposto, que se permite "parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar" e ser transformado por aquilo que lê e vivencia. (Bondía, 2002, p. 21, 24)

Nesse sentido, a leitura literária compreendida como experiência ultrapassa a acumulação de informações sobre o livro ou a emissão de opiniões prontas e utilitárias. O saber de experiência (Bondía, 2002) é um saber existencial, singular, subjetivo e finito, que se dá na relação entre o conhecimento e a vida concreta do leitor. Nessa perspectiva, a atividade foi concebida sob o princípio de direcionar os estudantes do Ensino Médio a vivenciarem as narrativas de Evaristo não como meros receptores de conteúdos curriculares, mas como sujeitos da experiência: prevendo a literatura como um espaço de passagem em que a palavra escrita busca inscrever marcas, produzir afetos e suscitar novos sentidos.

## Da mediação à criação estética

A articulação entre a perspectiva ética do direito à literatura (Candido, 1995), a mediação para o letramento literário (Cosson, 2014), a força emancipatória da escrevivência (Evaristo, 2020) e a dimensão existencial da leitura como experiência (Bondía, 2002) constitui o alicerce teórico-metodológico do presente trabalho.

Na prática pedagógica desenvolvida na EEEB Érico Veríssimo, a leitura em voz alta do conto *Olhos d'água* e a leitura autônoma dos demais contos da obra funcionaram como um convite à desaceleração e à escuta atenta: gestos de interrupção indispensáveis para que a experiência leitora ocorresse.

Por sua vez, a transposição das impressões de leitura para a linguagem plástica do "desenho de palavras" e a posterior exposição das produções no varal literário objetivaram materializar o saber de experiência vivenciado pelos alunos. O "desenho de palavras" não se configurou como um mero exercício mecânico, mas buscou representar um registro estético e afetivo do modo como o texto passou e tocou cada leitor singular. Ao socializar esses olhares e inscrições visuais-textuais no espaço coletivo da escola, o varal literário reafirmou a literatura como bem comum e como prática humanizadora, democratizando a palavra literária e a arte na comunidade escolar.

## Metodologia

Para a realização deste estudo, adota-se a abordagem da pesquisa qualitativa de base interpretativista, fundamentada nos pressupostos da pesquisa em educação e da etnografia de sala de aula propostos por Bortoni-Ricardo (2008). Diferentemente dos paradigmas quantitativos e positivistas, que buscam a mensuração de variáveis e a explicação de relações de causa e efeito, o paradigma interpretativista centra-se na compreensão e na interpretação dos processos sociais cotidianos, considerando os significados e as perspectivas dos próprios atores sociais envolvidos no contexto pesquisado.

A estruturação metodológica e o desenvolvimento do trabalho em sala de aula orientam-se a partir das três questões centrais da pesquisa interpretativa em ambientes escolares: o que está acontecendo aqui; o que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas; e como essas ações do microcosmo da sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial.

Tendo como objeto o projeto de leitura dos contos de Evaristo, busca-se investigar as interações, os sentidos atribuídos pelas alunas e alunos às narrativas de escrevivência e os desdobramentos socioculturais que emergem durante o trabalho com suas obras na sala de aula. O estudo organiza-se de maneira flexível e reflexiva, compreendendo que o planejamento e a análise dos dados ocorrem de forma contínua e integrada no decorrer do desenvolvimento de todo o trabalho.

A geração do material empírico baseia-se na utilização de um diário de campo e no material produzido pelos estudantes (caligramas). o objetivo do diário de campo era servir de suporte aos registros das observações nas aulas de leitura, em especial das interações entre alunos e os contos escolhidos e entre professora e alunos, contendo as atividades pedagógicas realizadas e anotações sobre o engajamento dos estudantes, além de reflexões da professora. No tocante ao material produzido pelos estudantes, os critérios para análise visual-textual foram: a) relação entre imagem e palavra com o conto lido; b) seleção de elementos narrativos; c) apropriação temática; e d) intertextualidade com os contos lidos. A atividade foi desenvolvida em duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio: a 231, com 21 alunos, e a 232, com 23 alunos[4]. O desenvolvimento da atividade estendeu-se por quatro semanas, durante as aulas de literatura ministradas pela docente.

## Da teoria à práxis: a leitura e a escrevivência na sala de aula

A transposição pedagógica dos pressupostos teóricos para o cotidiano da EEEB Érico Veríssimo, em Carazinho, materializou-se em uma proposta de mediação literária desenvolvida com estudantes do Ensino Médio, tendo como eixo central a obra *Olhos d'água*, de Evaristo. A escolha da autora articulou-se não apenas por sua relevância no cenário literário nacional, mas também pelo contexto cultural local, devido à sua homenagem na Feira do Livro do município. O trabalho iniciou-se com a mediação docente na leitura compartilhada do conto homônimo e com a contextualização da trajetória de vida e da produção da escritora. Em seguida, os estudantes exerceram a autonomia de escolha de outros contos da obra para leitura individual, sendo posteriormente convidados a produzir "desenhos de palavras" inspirados pelas narrativas lidas. A

[4] Cabe esclarecer que todas as etapas da intervenção pedagógica e a posterior divulgação dos materiais produzidos contaram com a devida autorização prévia dos pais e responsáveis legais e alunos participantes.

culminância do processo deu-se no espaço coletivo da escola por meio de um varal literário, no qual os desenhos e as produções dos alunos foram expostos para toda a comunidade escolar.

A fim de ilustrar a dimensão estética e reflexiva desse percurso, são apresentadas a seguir fotos de trabalhos selecionados produzidos pelos estudantes durante as oficinas. A inserção dessas imagens busca materializar visualmente a apropriação do texto literário exercida pelos alunos, tornando visível a diversidade de sentidos e afetos que os contos despertaram em cada leitura. A preservação da identidade dos alunos foi assegurada mediante a omissão de seus nomes nas produções expostas, mantendo o foco analítico estritamente no valor expressivo, ético e pedagógico da criação artística coletiva.

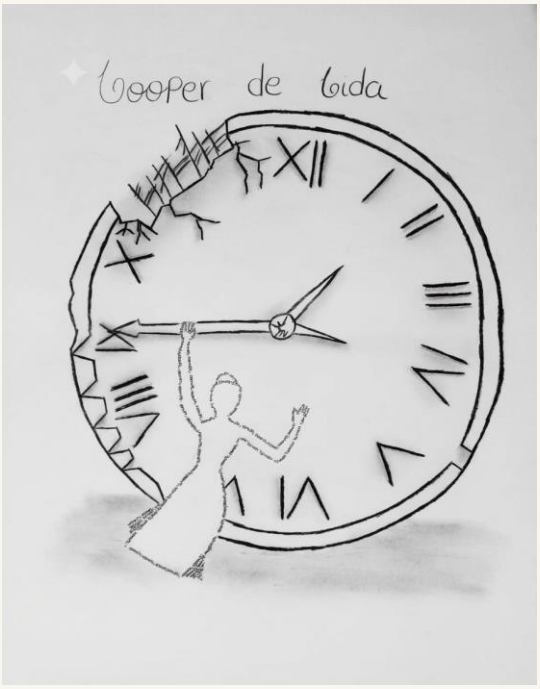
## Fotos dos trabalhos

**Imagem 1** - Desenho sobre o conto *Olhos d'água*.



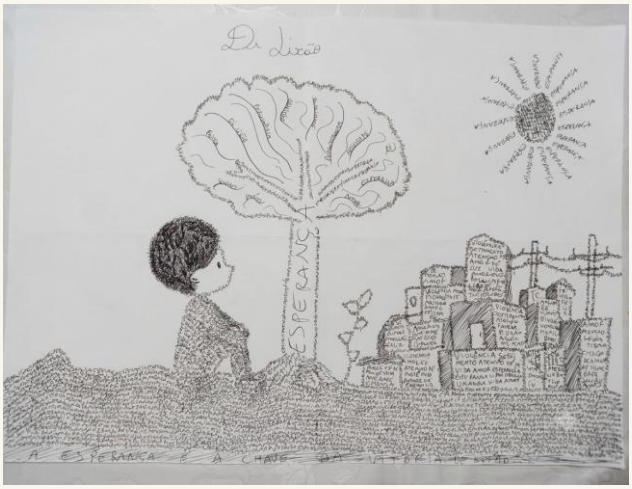
**Fonte:** arquivo pessoal.

**Imagem 2** - Desenho sobre o conto *Cooper de Cida*.




**Fonte:** arquivo pessoal.

**Imagem 3** - Desenho sobre o conto *Di Lixão*




**Fonte:** arquivo pessoal.

**Imagem 4** - Desenho sobre o conto *Duzu Querença*



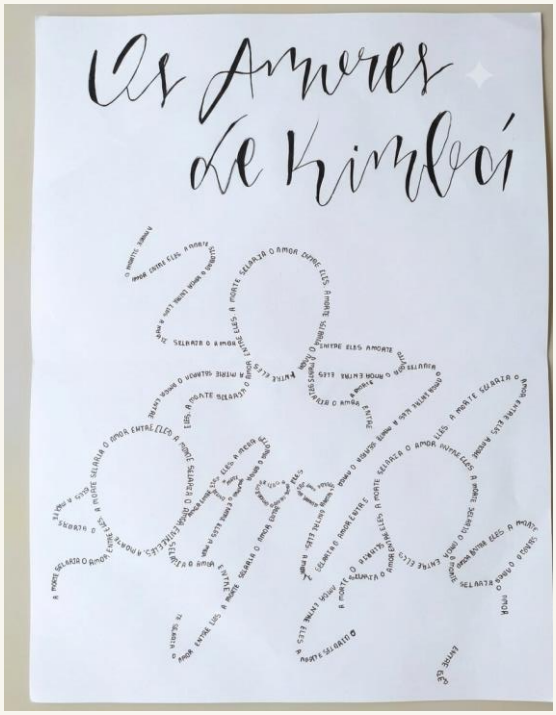

**Fonte:** arquivo pessoal.

**Imagem 5** - Desenho sobre o conto *Quantos filhos Natalina teve?*




**Fonte:** arquivo pessoal.

**Imagem 6** - Desenho sobre o conto *Os Amores de Kimbá*




**Fonte:** arquivo pessoal.

## Análise das produções desenvolvidas pelos estudantes

A análise crítica dessa intervenção pedagógica permite considerar como a mediação da leitura e a produção estética desenvolvida pelos estudantes dialogam diretamente com os conceitos de escrevivência (Evaristo, 2020) e saber de experiência (Bondía, 2002). Ao iniciar o trabalho com a leitura em voz alta realizada pela professora e priorizar a imersão nos contos em detrimento de abordagens meramente gramaticais ou com enfoque historiográfico, a prática escolar objetivou promover o desaceleramento e a pausa necessários para que o texto literário atuasse como acontecimento. Sob a perspectiva de Bondía (2002, p. 24-25), esse movimento retira a leitura da dimensão do acúmulo de informações ou da simples execução de tarefas, transformando-a em algo que passa, afeta e transforma o leitor, exigindo uma postura de abertura, receptividade e escuta sensível diante da alteridade inscrita no texto.

As produções dos desenhos de palavras oferecem indícios de que a transposição dos contos para as construções artísticas operou em duas dimensões: na forma de produção plástica e na forma de densidade verbal. Por exemplo, no trabalho sobre o conto *O cooper de Cida*, o relógio fragmentado e o texto disposto em curva sugerem expressões ligadas ao tempo e à memória, buscando representar a transitoriedade e as marcas do cotidiano. Por sua vez, a imagem da silhueta feminina preenchida por vocábulos sobre maternidade, machismo e resistência, contornada pela indagação *Quantos filhos Natalina teve?* que é o título do conto, permite também trazer à tona a dor corporalizada e a denúncia social presente no texto.

Ainda a respeito das duas produções mencionadas (Imagens 2 e 5), a materialização das impressões de leitura nos “desenhos de palavras“ evidencia como a mediação pedagógica foi capaz de deslocar o texto literário do lugar de mero conteúdo instrucional para transformá-lo em uma prática social situada e emancipatória, conforme preconiza Cosson (2014). Ao observarmos a composição referente ao conto *Cooper de Cida* em que a silhueta feminina se ancora aos ponteiros de um relógio fragmentado e a produção sobre *Quantos filhos Natalina teve?*, cuja figura gestante é inteiramente moldada por inscrições de angústia e opressão, percebe-se que os estudantes não apenas decodificaram a superfície do enredo, mas operacionalizaram uma verdadeira reconstrução estético-literária. Esse processo de apropriação da palavra poética e da forma narrativa reitera a tese de Candido (1995) sobre a literatura como necessidade incompressível e direito humano fundamental. O arranjo estético produzido pelos alunos demonstra que a fruição literária na escola pública pode cumprir sua tríplice dimensão estética, psicológica e social, permitindo aos leitores

jovens conferir ordem ao "caos" das desigualdades e violências retratadas nas narrativas de Conceição Evaristo e por eles ressignificadas.

Por sua vez, a produção que mostra a figura da autora, Conceição Evaristo, na representação do conto *Olhos d'água,* nos apresenta um retrato inteiramente traçado por versos da canção *Maria, Maria*, de Milton Nascimento e Fernando Brant, intertexto utilizado pelo aluno, culminando na flor amarela que simboliza a vida que brota em meio à escassez. Por sua vez, o trabalho sobre o conto *Duzu-Querença* busca explorar a visualidade das palavras ao entrelaçar as imagens das flores com palavras de interpretação da leitura do conto. A repetição da frase "A morte selaria o amor entre eles", em referência ao conto *Os amores de Kimbá*, nos apresenta uma síntese do conto e o impacto dessa frase para o leitor. Quando os estudantes articulam memória, vivência pessoal e sensibilidade social para compor obras como as das Imagens 1 e 4, eles rompem com a condição de leitores passivos e assumem a autoria de suas próprias narrativas visuais e verbais. A escrita de si e do entorno, que marca a poética de Evaristo (2020) como gesto de insubordinação contra o silenciamento histórico da população negra e periférica, é reencenada na sala de aula. Ao tecerem fios de suas próprias histórias nas lacunas dos contos lidos, os alunos convertem a atividade pedagógica em um ato de autoafirmação, humanização e pertença coletiva, reafirmando a potência da literatura afro-brasileira no ambiente escolar.

A imagem 3, que apresenta a figura de uma criança sentada sob o horizonte da palavra *"esperança"* como solo, representa uma síntese visual para o conto *Di Lixão*, em que "a esperança é a chave da vitória" para o personagem. Sob o prisma da filosofia da educação de Bondía (2002), a passagem da recepção do texto para a expressão verbo-visual revela que a leitura de *Olhos d'água* atuou nos estudantes como um genuíno "acontecimento", algo que os atravessou, afetou e interrompeu a lógica do automatismo escolar. Na ilustração sobre o conto em questão, em que uma criança contempla o horizonte a partir de uma árvore cujas raízes e tronco erguem-se sobre a palavra "ESPERANÇA" inscrita no solo, o aluno-leitor não emite um mero comentário opinativo rápido sobre a pobreza. Ele traduz o "saber de experiência" (Bondía, 2002), um conhecimento singular e existencial emergido do ato de "parar para olhar e escutar" a dor e a resistência da infância marginalizada. Ao desdobrar a leitura em gesto plástico, a intervenção proporcionou aos alunos a exposição e a abertura necessárias para que o texto literário inscrevesse marcas subjetivas, convertendo o *varal literário* não em um repositório de tarefas avaliativas, mas em um território de partilha de experiências sensíveis. Em conjunto, essas produções apontam que a leitura não se

encerrou na recepção passiva do texto, mas expandiu-se como ato representativo, no qual os estudantes reinscreveram seus afetos, dores e visões do mundo na linguagem viva do desenho.

Por sua vez, o contato com as narrativas presentes em *Olhos d'água* e a posterior elaboração dos "desenhos de palavras" vão ao encontro da escrevivência de Evaristo (2020) na dinâmica da sala de aula. Ao traduzirem em formas e palavras as memórias, as dores e os afazeres cotidianos presentes nos contos, os alunos estabeleceram uma ponte entre a ficção e as suas próprias vivências, fundindo arte e existência. Essa apropriação criativa permitiu que os estudantes deixassem a posição de receptores passivos para se tornarem sujeitos que interpretam e inscrevem suas percepções no papel, tensionando as marcas da oralidade e da memória coletiva e abrindo espaço para um gesto de autoafirmação e insubordinação contra o silenciamento.

Para além da apreensão temática dos contos, a análise da materialidade plástica dos "desenhos de palavras" exige compreender de que maneira o código verbal e o elemento gráfico se fundem para constituir um único enunciado. Sob o aporte de Brait (2013) acerca da dimensão verbo-visual, a imagem e a palavra não mantêm entre si uma relação de mera hierarquia, em que o desenho funcionaria como um enfeite acessório do texto escrito. Ao contrário, em produções como a do conto *Os Amores de Kimbá* (Imagem 6) ou *Cooper de Cida* (Imagem 2), observa-se que a disposição espacial da escrita, as linhas de contorno e a tipografia operam como elementos constitutivo-articuladores do sentido. Conforme aponta Brait (2013), a dimensão verbo-visual constitui uma arquitetura dialógica na qual texto e imagem se interpenetram, de modo que o modo de dizer visual ressignifica a palavra poética. Assim, ao desenhar o contorno dos corpos ou dos objetos a partir das próprias frases da narrativa, o estudante-autor não apenas representa o conto de Evaristo, mas produz um enunciado verbo-visual denso, no qual a forma gráfica atua como extensão e intensificação da própria experiência de leitura.

Sob a perspectiva dos multiletramentos (Rojo, 2012, 2013), o trabalho com o "desenho de palavras" revelou-se como um recurso de significativa potência pedagógica ao desafiar os estudantes a operarem com linguagens multissemióticas no ambiente da escola pública. Como aponta Rojo (2012), a formação de um leitor crítico na contemporaneidade pressupõe a capacidade de articular diferentes mídias, símbolos e formas de expressão para atribuir novos sentidos ao texto. A análise do conjunto dos trabalhos aponta que a mediação literária possibilitou uma apropriação da obra de Evaristo pelos alunos: eles deixaram o papel de meros receptores passivos para assumirem a condição de produtores culturais e autores de seus próprios arranjos verbo-visuais.

Ainda que cada estudante tenha impresso seu ritmo e repertório singular nessa criação, variando desde composições altamente metaforizadas até sínteses mais diretas, a experiência evidenciou a capacidade emancipatória da prática. Na perspectiva de Rojo (2013), quando a escola abre espaço para que a literatura dialogue com o design visual e a subjetividade dos sujeitos, amplia-se o repertório dos multiletramentos, garantindo que a leitura seja vivenciada como ato de autoria, engajamento e pertencimento.

Por fim, foi possível observar, a partir da exposição dos trabalhos no varal literário, a dimensão coletiva e emancipatória inscrita nos pensamentos de Evaristo (2020) e Candido (1995). A criação individual de cada "desenho de palavra" ativou o autorreconhecimento do aluno e o valor de sua leitura, enquanto a reunião das produções no espaço comum da escola pode contribuir para o fortalecimento da autoimagem das turmas, revelando a força da memória coletiva do grupo e criando um canal de diálogo e sensibilidade com os demais integrantes da comunidade escolar. Assim, a análise da prática pedagógica desenvolvida na EEEB Érico Veríssimo permite considerar que a literatura, quando vivenciada como experiência e escrevivência, converte a sala de aula em um espaço dinâmico de produção de saberes vitais e de emancipação humana.

## Considerações finais

A intervenção pedagógica realizada na EEEB Érico Veríssimo demonstrou que a literatura na educação básica pode assumir sua potência em maior grau quando assumida como bem incompressível e direito humano fundamental (Candido, 1995). Ao desacelerar o ritmo instrucional e privilegiar o letramento literário (Cosson, 2014) por meio da leitura mediada dos contos de Conceição Evaristo, a prática pedagógica possibilitou espaço para a emergência da leitura como experiência (Bondía, 2002). O contato sensível com as narrativas permitiu que o texto literário deixasse de ser um mero objeto de análise gramatical ou de análises descontextualizadas, para se converter em um acontecimento transformador, possibilitando aos estudantes do Ensino Médio um espaço para ampliação de suas dimensões éticas, estéticas e existenciais.

A elaboração dos desenhos de palavras possibilitou corporificar a transposição das experiências de leitura vivenciadas para a práxis de sala de aula. Ao traduzirem as narrativas de Olhos d'água em caligramas e composições plásticas, os alunos operaram uma prática de aproximação com a escrevivência proposta por Evaristo (2020), na qual as dores, memórias e denúncias presentes na literatura afro-brasileira se fundiram com suas próprias percepções de

mundo. Essa aproximação criativa retirou os estudantes da posição de receptores passivos, promovendo o exercício da autonomia leitora e da insubordinação poética contra o silenciamento e a exclusão simbólica.

Trata-se de um percurso que se alinha às diretrizes da BNCC para o Ensino Médio, especialmente no âmbito do Campo Artístico-Literário, ao integrar o fortalecimento do repertório cultural, a dimensão da fruição e o exercício da autoria. Ao conectar a leitura analítica à produção estética e à expressão pessoal, a proposta desenvolvida favorece o desenvolvimento das competências de leitura e sensibilidade previstas para a Educação Básica, demonstrando como a teoria e a prática pedagógica podem caminhar juntas na formação integral do estudante em seu percurso no Ensino Médio.

Por fim, a socialização das produções no varal literário ativou a dimensão coletiva e comunitária da arte na escola pública. Assim, o percurso reafirma que o ensino de literatura, pautado pelo encontro entre a teoria, a mediação afetuosa e o fazer artístico, converte a sala de aula em um ambiente vivo de emancipação humana, cidadania e produção de saberes e conhecimentos.

## Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002 https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth**.** Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso,* São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43–66, jul./dez. 2013. https://doi.org/10.1590/S2176-45732013000200004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 08 ago. 2026.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In:* CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 81-101.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In:* CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169–191

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In:* DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26–47.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26–47.

ROJO, Roxane (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos no Brasil: práticas de leitura e escrita, desafios da escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

**Como citar este artigo:**

BORGES, Matheus de Lima; KOCHHANN, Vanessa Maia. O direito à literatura na escola pública: letramento literário a partir de "Olhos d'água" de Conceição Evaristo. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 115–131, 2026.

*Recebido em: 17 ago. 2026.*
*Aprovado em: 13 out. 2026.*

*Revisão de língua portuguesa: os autores*
*Revisão de língua inglesa: os autores*
*Revisão de língua espanhola: os autores*

REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

# Do horizonte de expectativas à contracolonização: escrevivência e formação do leitor literário no ensino fundamental

## *From the horizon of expectations to counter-colonization: escrevivência and literary reader formation in elementary education*

## *Del horizonte de expectativas a la contracolonización: escrevivencia y formación del lector literario en la enseñanza fundamental*

Luciana Silveira Aguirre[1]
0009-0004-4577-6328
Adauto Locatelli Taufer [2]
0000-0001-5855-4792

**RESUMO:** Este artigo nasce das reflexões teóricas e práticas sobre a formação de leitores no Ensino Fundamental, desenvolvidas no âmbito da disciplina Literatura e Ensino, sob orientação do Prof. Dr. Adauto Locatelli Taufer (PROFLETRAS/UFRGS). Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico. As interlocuções construídas ao longo da disciplina, bem como a orientação do docente, constituíram importantes fundamentos para a concepção, para o desenvolvimento e para a elaboração deste estudo. Discussões promovidas acerca da Literatura como um direito essencial ao desenvolvimento do ser humano motivaram este estudo, que propõe um tensionamento dialógico entre o saber acadêmico e os saberes orgânicos. Busca-se articular a crítica histórica de Regina Zilberman, os fundamentos do Método Recepcional de Bordini e Aguiar e o letramento literário de Rildo Cosson, confrontando-os com as narrativas de resistência de Conceição Evaristo e Nêgo Bispo, com o objetivo de converter a crítica teórica em uma proposta pedagógica que legitima o repertório identitário do estudante como espaço de resistência política e epistemológica.
**PALAVRAS-CHAVE:** mediação literária; escrevivência; contracolonização.

**ABSTRACT:** This article stems from theoretical and practical reflections on reader formation in Elementary Education, developed within the scope of the Literature and Teaching course, under the guidance of Prof. Dr. Adauto Locatelli Taufer (PROFLETRAS/UFRGS). Methodologically, this is a theoretical essay with a qualitative approach and a bibliographic nature. The dialogues constructed throughout the course, as well as the instructor's guidance, constituted important foundations for the conception, development, and preparation of this study. Discussions promoted about Literature as an essential right to human development motivated this study, which proposes a dialogic tensioning between academic knowledge and organic knowledges. It seeks to articulate the historical critique of Regina Zilberman, the fundamentals of the Reception Method by Bordini and Aguiar, and the literary

[1]Mestranda Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: luciana.aguirre@ufrgs.br
[2] Doutor em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: adautotaufer@ufrgs.br

literacy of Rildo Cosson, confronting them with the resistance narratives of Conceição Evaristo and Nêgo Bispo, aiming to convert theoretical critique into a pedagogical proposal that legitimizes the student's identity repertoire as a space of political and epistemological resistance.
**KEYWORDS**: literary mediation; *escrevivência* (writing grounded in lived experience); counter-colonization.

**RESUMEN**: Este artículo surge de las reflexiones teóricas y prácticas sobre la formación de lectores en la Enseñanza Primaria, desarrolladas en el ámbito de la asignatura Literatura y Enseñanza, bajo la orientación del Prof. Dr. Adauto Locatelli Taufer (PROFLETRAS/UFRGS). Metodológicamente, se trata de un ensayo teórico de enfoque cualitativo y carácter bibliográfico. Las interlocuciones construídas a lo largo de la asignatura, así como la orientación del docente, constituyeron importantes fundamentos para la concepción, el desarrollo y la elaboración de este estudio. Las discusiones promovidas sobre la Literatura como un derecho esencial para el desarrollo del ser humano motivaron este estudio, que propone una tensión dialógica entre el saber académico y los saberes orgánicos. Se busca articular la crítica histórica de Regina Zilberman, los fundamentos del Método Recepcional de Bordini y Aguiar y la alfabetización literaria de Rildo Cosson, confrontándolos con las narrativas de resistencia de Conceição Evaristo y Nêgo Bispo, con el objetivo de convertir la crítica teórica en una propuesta que legitime el repertorio identitario del estudiante como un espacio de resistencia política y epistemológica.
**PALABRAS CLAVE:** mediación literaria; *escrevivência* (escritura de la vivencia); contracolonización.

## Introdução

A Constituição de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, transformou expressivamente a concepção do direito educacional no Brasil. Ao assegurar o ensino formal como uma garantia universal (Brasil, 1988, s/p), impulsionou as bases consolidadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que estabelece os pilares para um ensino básico fundamentado nos princípios da democracia e da pluralidade cultural. Contudo, a concretização de um ambiente escolar verdadeiramente democrático requer a constante desconstrução crítica dos parâmetros curriculares de matriz eurocêntrica. Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2010), a hegemonia dessas estruturas tradicionais ainda atua como um filtro normativo que oculta os percursos históricos dos alunos oriundos das periferias, promovendo o seu desinteresse e consequente distanciamento do ambiente escolar. À medida que a diversidade é suprimida, minoram-se a pluralidade e a dimensão democrática da instituição, visto que parcelas significativas da comunidade discente deixam de ver representada sua identidade e acabam evadindo-se do espaço escolar.

Essa orientação conservadora dos currículos, frequentemente, reflete-se no ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. Ao privilegiar um cânone restrito e elitizado, historicamente ancorado em perspectivas eurocêntricas, o sistema de ensino opera um verdadeiro silenciamento epistemológico. Em vez de integrar as vozes e saberes, as práticas pedagógicas tendem a cristalizar uma visão de literatura como artefato estático e dissociado da

realidade vivida pelos leitores. Consequentemente, o distanciamento entre o que se lê na escola e a experiência social do estudante não é um acaso, mas um efeito colateral dessa escolha curricular, que, por vezes, acaba por reduzir o potencial transformador da literatura a um exercício de decodificação. Tal processo, ao deslegitimar os saberes e as vivências dos alunos, compromete a própria natureza democrática da educação, transformando o ato de ler em um rito de exclusão simbólica, em que a identidade do sujeito é sistematicamente subtraída da narrativa literária oficial.

É preciso problematizar os mecanismos que validam certos saberes enquanto marginalizam outros no ambiente escolar. Com frequência, a adesão passiva do corpo docente aos conteúdos prescritos fundamenta-se em uma visão despolitizada da educação, a qual perpetua a premissa equivocada de um ensino neutro. O currículo escolar não constitui um espaço neutro; trata-se, invariavelmente, de um território de disputa política, cultural e epistêmica. Nessa perspectiva, as reflexões de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004) fundamentam a necessidade de transformar a escola em um espaço de diálogo intercultural real. A pesquisadora argumenta que o projeto pedagógico deve romper com o silenciamento histórico imposto às populações negras, tensionando as estruturas curriculares tradicionais para que o ensino das relações étnico-raciais se efetive como uma prática de valorização identitária e de combate ao racismo estrutural.

Consonante a esse pensamento, Gomes (2017) aponta que a hegemonia de um cânone literário de matriz eurocêntrica, masculina e branca, opera uma hierarquização de saberes que subalterniza as produções de matriz africana, afro-brasileira e indígena. Esse paradigma, ao instituir o que é reconhecido como universal e legítimo, desloca outras narrativas para a margem, conferindo-lhes um caráter de invisibilidade ou excentricidade. Para Gomes (2017), o ensino de Literatura na escola pública demanda um compromisso ético com a descolonização curricular, uma vez que o processo de emancipação e humanização do estudante está intrinsecamente ligado à desconstrução de uma visão hegemônica de mundo.

O presente trabalho problematiza as escolhas curriculares que regem o ensino literário; para tanto, recorre às contribuições de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, educadora, pesquisadora e relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais,e de Nilma Lino Gomes, pedagoga, professora emérita da UFMG e expoente dos estudos sobre o Movimento Negro Educador e saberes emancipatórios. Ambas as intelectuais fundamentam a análise para defender e consolidar uma prática pedagógica crítica.

Com base nesse panorama, a pesquisa delineia o seguinte problema central: como o tensionamento do currículo literário (Cosson, 2020), impulsionado pela *escrevivência*[3] e por *epistemologias contracoloniais*[4], pode favorecer a formação e a emancipação do leitor no Ensino Fundamental? Frente a essa indagação, o estudo estabelece como objetivo geral examinar as *confluências* entre a crítica histórica de Regina Zilberman, os postulados do Método Recepcional de Bordini e Aguiar e o letramento literário proposto por Rildo Cosson, articulando-os às narrativas de resistência de Conceição Evaristo e Nêgo Bispo. Visa-se, assim, fundamentar uma proposta pedagógica que contribua com o repertório identitário do estudante, compreendendo a escola como espaço de ação política e epistemológica. A relevância deste trabalho justifica-se pela necessidade de debater o papel da instituição escolar como campo de disputa de referenciais e a atuação do docente como mediador cultural.

## Metodologia

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa configura-se como um ensaio teórico de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico. Como ressalta Gil (2008), a investigação bibliográfica demanda um exame crítico dos referenciais para fundamentar o avanço do conhecimento. A trajetória metodológica adotada recusa a mera compilação textual e articula-se pelo tensionamento dialógico entre as produções teóricas examinadas. Para tanto, a consecução desse objetivo exige a delimitação rigorosa de um corpus teórico.

A constituição do corpus teórico orientou-se por critérios de relevância histórica, pedagógica e densidade epistemológica no que tange ao ensino da literatura e às relações étnico-raciais. O recorte bibliográfico foi delimitado em dois eixos complementares para viabilizar a confrontação cruzada. O eixo do cânone do Ensino de Literatura é composto pelas formulações de Zilberman (2012) acerca da crítica histórica e da constituição do público leitor; pelas diretrizes de Bordini e Aguiar (1988) sobre a sistematização do Método Recepcional; e pelos pressupostos de Cosson (2020) sobre a conceituação e as etapas do letramento literário. O eixo das Epistemologias da Resistência e Contracoloniais é integrado pelas teorizações de Gomes (2017) sobre o movimento negro educador e descolonização curricular; pelas formulações

[3] Conceito cunhado pela escritora e pesquisadora Conceição Evaristo a partir da fusão entre "escrever", "viver" e "se ver". Refere-se à produção literária e política fundamentada na experiência de vida, na memória coletiva, na ancestralidade e no protagonismo de pessoas negras, em especial das mulheres negras.

[4] Formulação teórica e prática desenvolvida por intelectuais de povos tradicionais, com destaque para o mestre quilombola Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo). Recusa a lógica colonial e afirma modos de vida autônomos e ancestrais. Diferencia-se das abordagens "decoloniais" por não se restringir à crítica ou desconstrução acadêmica da matriz colonial, sustentando-se na resistência ativa e na cosmopercepção cotidiana dos territórios originários e quilombolas.

ensaísticas e poéticas de Conceição Evaristo (2006, 2008, 2017) referentes ao conceito de escrevivência; e pela cosmovisão de Antônio Bispo dos Santos (2023) voltada à práxis da contracolonização.

Ao analisar os desdobramentos da Lei nº 10.639/03, Gomes (2017) aponta que houve avanços no plano normativo e teórico, mas que a prática em sala de aula ainda enfrenta grandes barreiras. Falta uma metodologia de ensino que saiba como operacionalizar o antirracismo no cotidiano escolar. A autora observa que a formação de professores muitas vezes não prepara os docentes para mediar a leitura e a construção do conhecimento a partir da diversidade étnico-racial. A seleção dessas obras específicas, portanto, justifica-se pela necessidade de estabelecer uma interlocução entre o saber acadêmico institucionalizado e os saberes orgânicos e ancestrais. Dessa forma, pretende-se preencher a lacuna metodológica na formação de leitores e, ao mesmo tempo, elaborar uma proposta pedagógica que considere o repertório identitário dos estudantes da escola pública

O percurso analítico realizou-se por meio de leituras cruzadas e sucessivas aproximações, estruturadas a partir de três categorias analíticas fundamentais que balizaram a confluência e o confronto entre os autores:

- Institucionalização e Crise da Leitura: categoria que confronta a crítica de Zilberman ao viés mercadológico e à reprodução de valores burgueses na escola com a denúncia de Nêgo Bispo sobre o papel disciplinador e colonial da imposição da escrita ocidental.
- Mediação Estética e Confluência: categoria que articula a centralidade do horizonte de expectativas do Método Recepcional (Bordini; Aguiar, 1988) e a sequência básica de letramento (Cosson, 2020) com a concepção de partilha, escuta e encontro comunitário proposta por Bispo.
- Escrevivência e Agência Política: categoria que analisa a transposição do conceito de escrevivência (Evaristo, 2006) para o espaço escolar, operando como um desdobramento político da recepção literária que desloca o estudante da condição de leitor passivo para o lugar de produtor de saber e de resistência epistêmica.

Por meio dessas categorias, realizou-se uma confrontação que permitiu identificar as aproximações teóricas e, também, as distinções fundamentais entre matrizes intelectuais com objetos e tradições distintas. Longe de buscar uma homogeneização conceitual, o movimento analítico preservou a especificidade de cada autor, reconhecendo que o diálogo entre os estudos consolidados referentes ao letramento literário e as perspectivas contracoloniais se dá

justamente no terreno do tensionamento. Esse cuidado epistemológico assegura o rigor científico para transpor o debate teórico em diretrizes práticas para a sala de aula.

A ferramenta de IA Gemini (Google) foi utilizada na etapa final de elaboração do manuscrito para suporte no aprimoramento do estilo acadêmico. Destaca-se que a ferramenta atuou exclusivamente como suporte editorial, sendo a fundamentação teórica, a análise dos dados e a validação crítica do texto final de responsabilidade integral dos autores.

## Fundamentação

Embora partam de referenciais teóricos distintos, é possível identificar pontos de confluência entre a crítica histórica da literatura em Zilberman e a cosmovisão quilombola de Nêgo Bispo. Esse conceito, *confluência*, na filosofia de Bispo, designa o encontro de saberes e vivências que se somam sem se anular. Em *A terra dá, a terra quer* (2023), o autor destaca que a primazia da palavra gravada e a imposição da escrita ocidental operaram como ferramentas coloniais para silenciar saberes orgânicos e disciplinar as mentes. Somando-se à análise de Zilberman (2012), que identifica haver, frequentemente, no ensino de leitura e escrita, uma tendência à reprodução de valores burgueses, o autor evidencia o papel da escola como responsável por atuar na submissão do colonizado (Santos, 2023). Ao passo que Zilberman (2012) examina o viés mercadológico que atravessa o Ensino de Literatura, Bispo (Santos, 2023) adota uma postura mais contundente. O pensador denuncia que a instituição escolar estabelece uma hegemonia epistemológica, promovendo o apagamento das cosmologias e da historicidade de populações subalternizadas.

No capítulo dedicado à formação do leitor, Zilberman (2012) explicita as contradições que operam na base da constituição do público leitor brasileiro. A autora destaca que, a partir do final dos anos 1970, o Brasil passou a vivenciar uma “crise de leitura”, caracterizada pelo afastamento dos jovens em relação aos livros. A autora assinala que há um paradoxo no fato de que essa crise se manifestou simultaneamente a um período de expressiva expansão urbana, industrialização e reformas de ensino que ampliaram a escolaridade obrigatória, elevando o número de consumidores potenciais do mercado editorial (Zilberman, 2012).

Ao mesmo tempo em que a oferta de obras e o contingente de leitores crescem, observa-se, em diversos contextos, um distanciamento ou resistência por parte dos estudantes em relação ao universo literário escolarizado. Trata-se de um fenômeno complexo que, conforme Zilberman (2012) sinaliza, deve ser entendido como parte das tensões entre o repertório cultural do jovem e o modelo pedagógico vigente.

Ademais, Zilberman (2012) aponta a ambiguidade intrínseca da ação pedagógica da escola: embora se autodeclare desinteressada, neutra e democrática, a instituição escolar pode atuar, em diversos contextos, como um agente de incremento mercadológico que estimula o consumo de livros para atender aos interesses do capital.

Sob o ponto de vista contracolonial formulado por Bispo (Santos, 2023), a contracolonização é uma recusa prática e contínua da dominação colonial. Trata-se de uma práxis fundamentada na ancestralidade, na vida comunitária, na defesa territorial e na biointeração com a terra, que confronta ativamente as estruturas de exploração e afirma modos próprios de existir. Partindo dessa abordagem, o desinteresse e a resistência demonstrados pelos estudantes em relação à leitura escolarizada, ou ao próprio contexto escolar, revelam a rejeição a metodologias que visam enquadrar a palavra, anulando a dimensão comunitária, viva e popular do ato de narrar. Sob tal ótica, a transmissão sistemática e impessoal da palavra escrita não logrou substituir as narrativas orais compartilhadas em espaços acolhedores de escuta e convivência.

Ao aproximar as duas perspectivas, observa-se que, ao converter o texto ficcional em mero objeto burocrático de análise, o sistema de ensino tradicional tende a esvaziar o potencial estético e transformador da literatura. Ao enquadrar a obra apenas como suporte para avaliações, a escola corre o risco de assegurar a passividade do estudante, transformando a leitura, que deveria ser um ato de descoberta e confluência, em um exercício de submissão às estruturas vigentes de poder, distanciando o leitor de sua própria capacidade de agir e intervir no mundo.

O conceito de letramento literário (Cosson, 2020) é central a este estudo por oferecer o suporte metodológico necessário para transformar a leitura em uma prática social, crítica e humanizadora na escola pública. Conforme Cosson, o letramento literário não se resume à simples alfabetização ou ao ato de ler, mas constitui-se como um processo de apropriação da escrita literária e das práticas sociais a ela relacionadas, visando à formação de uma comunidade de leitores capaz de ver e viver o mundo de forma crítica. Para o autor, o letramento literário pressupõe uma mediação pedagógica intencional, permitindo que a literatura seja vivenciada como parte do horizonte de expectativas do estudante. Essa perspectiva amplia a virada metodológica proposta por Bordini e Aguiar (1988).

Em *A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas* (1988), as autoras apresentam a sistematização do Método Recepcional aplicado ao Ensino de Literatura. Nessa alternativa, o processo de ensino deixa de residir no objeto burocratizado ou na figura sacralizada do autor

para ancorar-se no "horizonte de expectativas" do leitor real. A mediação estética apresenta-se como a ferramenta para resgatar a experiência do texto e a livre interpretação, subvertendo a passividade compulsória apontada por Zilberman (2012) e devolvendo à leitura a sua força de acontecimento.

A proposta do Método Recepcional encontra uma nova dimensão quando tensionada pelo pensamento de Nêgo Bispo (2023). Se a leitura escolarizada tradicional tende a transformar a literatura em um documento, a prática pedagógica orientada pela recepção pode contribuir para conferir ao texto a sua dimensão originária de acontecimento. Para Bispo (2023), o sentido da palavra não se destina a enquadrar, mas a promover o encontro e a confluência; a narrativa pode se realizar como partilha de vivências que enriquece e transforma as trajetórias dos sujeitos envolvidos.

Essa mediação ganha concretude pedagógica através da sequência básica proposta por Cosson (2020), que articula motivação, introdução, leitura e interpretação, garantindo que o acolhimento do repertório do aluno não seja um gesto isolado, mas parte de um processo estruturado de formação leitora. A leitura e a narração podem ser ressignificadas como atos vivos, relacionais e emancipatórios. Contudo, se a abordagem recepcional assegura a emancipação estética necessária para acolher o universo cultural do aluno (Bordini; Aguiar, 1988), a superação do enquadramento colonial e do silenciamento dos saberes orgânicos (Santos, 2023) exige que essa mediação seja atravessada por uma dimensão abertamente política. O enfrentamento aos processos de domesticação da leitura pode demandar, portanto, que o professor assuma, conscientemente, o papel de mediador cultural e agente contracolonial.

## Letramento literário e o método recepcional

Ao analisar a organização curricular no Brasil, Zilberman (2012) evidencia a tendência do ensino tradicional em consolidar um cânone de matriz eminentemente eurocêntrica. Nesse sentido, a educação antirracista, conforme problematiza Gomes (2017), exige que a escola reconheça a sua própria dívida histórica, deixando de operar sob a lógica do silenciamento para abraçar a diversidade como um princípio pedagógico estruturante. Isso implica, necessariamente, o engajamento do docente com a desconstrução de práticas que perpetuam a hegemonia eurocêntrica.

Diante dessa herança, impõe-se ao docente o compromisso ético de questionar a hegemonia normativa. Quando a curadoria do acervo bibliográfico é articulada às fases do Método Recepcional (Bordini; Aguiar, 1988), a escolha das leituras passa a contemplar o repertório concreto dos estudantes e a legitimar poéticas plurais. Dessa maneira, a prática

literária consolida-se como um espaço dinâmico de alteridade, diálogo e transformação. Sob a perspectiva de Gomes (2017), a ancoragem do letramento literário em narrativas que visibilizam as subjetividades negras constitui um movimento essencial para fortalecer a identidade e o sentimento de pertencimento dos discentes.

Nesse processo de validação do repertório discente, a reflexão de Antonio Bispo dos Santos (2023) ganha centralidade ao defender a urgência de contra-atacar a linguagem dominante. Para Santos(2023), as populações subalternizadas e as comunidades periféricas não se limitam a reproduzir a norma culta imposta pela matriz colonial; elas recriam a língua a partir de suas próprias vivências. Segundo o autor, o emprego das gírias e das expressões características das favelas retrata com clareza essa tática de resistência. Sob sua perspectiva, os sujeitos periféricos apropriam-se do léxico dominante para devolvê-lo reconfigurado, impregnando a linguagem de novas poéticas, ritmos e concepções de mundo.

Ao incentivar os estudantes a produzirem suas próprias narrativas, abre-se um espaço fundamental para o acolhimento e a valorização de suas identidades culturais e linguísticas. Desenvolvido por Conceição Evaristo em obras como *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (2006) e *Da grafia-desenho de minha mãe, um campo florido* (2017), o conceito de "escrevivência" oferece o aporte teórico necessário para fundamentar uma prática pedagógica alinhada a essa valorização da experiência discente. A autora caracteriza a escrevivência como uma "escrita de nós", um ato político voltado a romper o silenciamento histórico imposto às populações negras e, de modo preeminente, às mulheres negras.

Longe de se limitar ao mero registro de memórias individuais, a escrevivência constitui uma "grafia-desenho" (Evaristo, 2017), que emerge do corpo da mulher negra, convertendo a vivência, perpassada pela exclusão, em literatura de resistência. Essa formulação ancora-se na trajetória histórica e epistemológica singular de um grupo cujas vozes foram sistematicamente marginalizadas pelo cânone oficial. Desse modo, a escrevivência atua na confluência entre o individual e o coletivo: a memória da autora passa a traduzir a representação de muitas, estruturando um espaço epistemológico que articula, de forma indissociável, memória, resistência e estética.

Transpor a escrevivência para a sala de aula exige rigor para não suprimir a historicidade do conceito, sob risco de reduzi-lo a um exercício de autoajuda ou a um sinônimo genérico de escrever sobre a própria vida. Trabalhar com a escrevivência no Ensino Fundamental significa propor uma escuta ativa e uma prática de escrita que reconheça as narrativas dos estudantes como territórios de memória e resistência. Em vez de uma escrita desvinculada de um contexto,

propõe-se uma prática que incentive o discente a constatar como suas vivências e as vivências de sua comunidade estão inscritas em um processo histórico, validando sua subjetividade como um lugar legítimo de produção de saber e de contestação política.

Com o intuito de materializar essa convergência teórica no contexto do Ensino Fundamental, foi elaborada e implementada uma proposta de mediação pedagógica com a obra *Poemas da Recordação e Outros Movimentos* (2008), de Conceição Evaristo. Essa intervenção, desenvolvida junto a estudantes do 8º ano de uma escola da rede municipal de Canoas, no Rio Grande do Sul, estruturou-se a partir das quatro fases da sequência básica preconizada por Cosson (2020): motivação, introdução, leitura e interpretação.

Na etapa de motivação, buscou-se mapear o horizonte de expectativas da turma sobre o sentimento de pertencimento e a memória local, mobilizando o repertório dos discentes por meio de rodas de conversa. Ao longo desse diálogo, os alunos foram convidados a resgatar e selecionar ensinamentos transmitidos pelas figuras femininas de suas famílias, tais como mães, avós, tias e irmãs. Na sequência, realizou-se uma dinâmica inspirada na brincadeira do telefone sem fio: os termos anotados pelos estudantes foram reunidos em um recipiente, de onde era sorteada a palavra-chave para cada rodada. Ao término da atividade, promoveu-se uma reflexão coletiva acerca das dificuldades e dos desafios inerentes à preservação da integridade da mensagem ao longo da cadeia de leitores e interlocutores.

Durante a fase de introdução, voltada para desconstruir o caráter rígido do cânone literário e aproximar o texto do cotidiano dos alunos, foi apresentada uma entrevista da escritora Conceição Evaristo (2016). No depoimento, a autora define-se como uma portadora de memórias e histórias de vozes que foram historicamente silenciadas, buscando resgatar e preservar a herança de sua própria ancestralidade. A partir dessa fala, a figura de Evaristo foi relacionada analogicamente ao papel de quem inicia o jogo do telefone sem fio, mediando e retransmitindo essas narrativas acumuladas.

Em seguida, a fase de leitura efetivou a experiência estética por meio da leitura do poema *Vozes-mulheres* (2008). A leitura foi realizada primeiramente de forma silenciosa e, em seguida, em voz alta. Houve então uma escuta dialógica que entrelaçou a poética de Evaristo ao conhecimento prévio dos estudantes e suas vivências.

Na etapa de interpretação, em que o aluno consolida a compreensão do texto lido (Cosson, 2020), realizou-se o duplo movimento de síntese da leitura e expansão em direção à criação autoral e à escrita emancipatória. Utilizou-se a seleção de palavras-chave como dispositivo de mediação. Em um primeiro momento, os estudantes mapearam no poema de

Evaristo termos que destacavam a experiência de cada geração mencionada pela autora, como *porões*, *revolta* e *liberdade*. Em seguida, no movimento de expansão, os alunos selecionaram expressões representativas das vivências de suas próprias referências familiares, extraídas da construção prévia de suas árvores genealógicas. Essa estratégia permitiu que as palavras atuassem como ponto de partida para a oficina de escrevivência, em que cada estudante escreveu estrofes autorais. Com isso, a interpretação consolidou-se como uma prática de letramento. Ao selecionarem palavras-chave representativas das vozes e vivências de seus familiares, os estudantes legitimaram suas narrativas individuais e coletivas, alçando a interpretação literária ao patamar de reconhecimento e valorização da própria ancestralidade.

## A escrevivência e a resistência no espaço escolar

Se o Método Recepcional, ancorado nas propostas de Bordini e Aguiar (1988) e na sequência de Cosson (2020), garante ao estudante o espaço necessário para a sua entrada crítica no universo da literatura, validando seu horizonte de expectativas e permitindo que o texto literário seja um acontecimento, a escrevivência, como teorizada por Conceição Evaristo, atua como o desdobramento natural e político desse processo.

A articulação entre essas duas dimensões não é apenas pedagógica, mas epistêmica. Enquanto a recepção literária opera no campo da escuta e da apropriação dos sentidos, a escrevivência desloca o estudante do lugar de observador para o de produtor de saber. Ao ser instigado a escrever a partir de suas próprias vivências, o aluno deixa de ser apenas aquele que "recebe" a cultura hegemônica para ser aquele que "inscreve" a sua própria marca no tecido social.

Nesse sentido, a transposição da escrevivência para o espaço escolar não deve ser reduzida a um exercício de confessionalismo. Ela se constitui como uma estratégia de resistência à medida que obriga o sistema de ensino a reconhecer a subjetividade do aluno periférico não como um dado menor, mas como a fonte legítima de literatura. Assim, a sala de aula se reconfigura: a literatura deixa de ser um objeto estático, a ser memorizado para fins avaliativos, e passa a ser o eixo de uma confluência, para retomar o pensamento de Nêgo Bispo (2023), em que o saber orgânico do estudante dialoga, em pé de igualdade, com o cânone literário, promovendo o que se pode denominar de uma descolonização do currículo na prática.

## Considerações finais

A articulação proposta entre a crítica histórica de Zilberman, o Método Recepcional de Bordini e Aguiar e as vozes contracoloniais de Nêgo Bispo e Conceição Evaristo revela uma

compreensão da formação do leitor que transcende a mera alfabetização funcional: ela emerge como um exercício de reconhecimento existencial e resistência política. A nova compreensão que se estabelece é a de que a leitura, quando mediada pela escrevivência e pela confluência, deixa de ser uma tarefa de domesticação para se configurar como um ato de "descolonização do olhar", em que o estudante não apenas decodifica um texto, mas reconhece sua própria historicidade na narrativa alheia.

A contribuição original deste artigo para o professor de Literatura reside na sistematização de um percurso tensional de mediação: ao invés de adotar uma metodologia neutra, propõe-se uma curadoria curricular que confronta o cânone com saberes orgânicos e poéticas periféricas, utilizando a sequência básica de Cosson (2020) como ferramenta para ancorar essa prática. O docente deixa de ser apenas o transmissor de conteúdos e assume o papel de agente que valida a escrevivência como matéria de estudo, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo intersubjetivo.

Impõe-se reconhecer as limitações desta aproximação. A proposta aqui delineada enfrenta os limites estruturais do sistema escolar, muitas vezes atravessado pela pressão por resultados quantitativos e pela rigidez das matrizes curriculares que frequentemente sufocam a prática de leitura de textos literários na escola. Permanecem abertas, portanto, questões fundamentais para futuras investigações; por exemplo, como podemos avaliar o impacto dessa formação leitora sem incorrer na mesma lógica de reprodução acrítica que tentamos subverter? Compreende-se que a busca pela formação e emancipação do leitor é um processo contínuo, que exige não apenas novas metodologias, mas também a permanente vigilância crítica sobre o próprio fazer docente.

## Referências

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

EVARISTO, Conceição. *Da grafia-desenho de minha mãe, um campo florido*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. In: SECCHIN, Antonio Carlos (Org.). *A poesia da negritude*. Rio de Janeiro: FLIP, 2006.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, Conceição. *Escritora Conceição Evaristo em um papo no Arte do Artista*. Entrevista concedida a Aderbal Freire-Filho. Arte do Artista. Rio de Janeiro: TV Brasil, 4 set. 2016. Disponível em: https://tvbrasil.ebc.com.br/artedoartista/episodio/escritora-conceicao-evaristo-em-um-papo-no-arte-do-artista. Acesso em: 24 set. 2026.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das relações étnico-raciais. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação e relações étnico-raciais: saberes e práticas pedagógicas*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

**Como citar este artigo:**

AGUIRRE, Luciana Silveira; TAUFER, Adauto Locatelli. Do horizonte de expectativas à contracolonização: escrevivência e formação do leitor literário no ensino fundamental. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 132-144, 2026.

*Recebido em: 21 ago. 2026.*
*Aprovado em: 20 set. 2026.*

*Revisão de língua portuguesa: os autores*
*Revisão de língua inglesa: os autores*
*Revisão de língua espanhola: os autores*

REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

# Redescobrindo vozes indígenas na literatura brasileira: uma proposta didática para o ensino médio

## *Rediscovering Indigenous voices in Brazilian literature: a teaching proposal for secondary education*

## *Redescubriendo las voces indígenas en la literatura brasileña: una propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*

Itanny Souza Mortari[1]
0009-0004-8633-0824

Alan Silvio Ribeiro Carneiro[2]
0000-0001-6315-6676

**RESUMO**: A fim de repensar o ensino de literatura indígena e contemplar a Lei nº 11.645 que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, o presente artigo tem como objetivo apresentar o processo de criação e implementação de um plano de aulas que mobiliza temáticas da literatura indígena com foco em estudantes do ensino médio, mais especificamente, de um cursinho popular na Zona Sul da cidade de São Paulo. A proposta surgiu em uma disciplina da graduação e desdobrou-se em uma iniciação científica como forma de desenvolver o aprofundamento necessário para a implementação e posterior reelaboração do material didático. Para a realização dessa tarefa, inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica para compreender melhor o papel que a literatura de autoria indígena pode ocupar no cenário educacional e como ela tem aparecido no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A metodologia envolveu o desenvolvimento da sequência didática, de um plano de aulas e a sua implementação para posterior reelaboração da sequência didática inicial. Os resultados obtidos apontam para a relevância e o papel transformador da literatura indígena na educação das relações étnico-raciais e na formação dos jovens de forma alinhada com perspectivas educacionais que têm como horizonte uma educação antirracista, intercultural e decolonial.
**PALAVRAS-CHAVE**: literatura indígena; letramento literário; educação antirracista.

**ABSTRACT**: In order to rethink the teaching of Indigenous literature and comply with Law 11.645, which makes the study of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture compulsory, this article aims to present the process of creating and implementing a lesson plan that addresses themes of Indigenous literature with a focus on secondary school students, more specifically those attending a popular preparatory course in the southern zone of the city of São Paulo. The proposal arose in an undergraduate course and developed into an undergraduate research project as a way to develop the necessary depth for the implementation and subsequent reworking of the teaching material. To accomplish this task, a literature review was initially conducted to better understand the role that

[1] Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e educadora popular no Cursinho Niggaz, vinculado à rede Confluências. Email: itannymortari5@gmail.com
[2] Doutor em Linguística Aplicada. Professor Adjunto dos cursos de Letras e da Licenciatura Intercultural Indígena e do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Email: alan.carneiro@unifesp

Indigenous literature can play in the educational context and how it has appeared in the Brazilian National Textbook Programme (PNLD). The methodology involved the development of a teaching sequence, a lesson plan, and its implementation for subsequent reworking of the initial teaching sequence. The results obtained point to the relevance and transformative role of Indigenous literature in the education for ethnic-racial relations and in the education of young people in line with educational perspectives that have anti-racist, intercultural, and decolonial education as their horizon.
**KEYWORDS**: indigenous literature; literary literacy; anti-racist education.

**RESUMEN**: Con el fin de replantear la enseñanza de la literatura indígena y contemplar la Ley 11.645, que hace obligatorio el estudio de la historia y la cultura afrobrasileña e indígena, el presente artículo tiene como objetivo presentar el proceso de creación e implementación de un plan de clases que aborda temas de la literatura indígena, centrándose en estudiantes de secundaria, más concretamente en un curso preparatorio popular en la zona sur de la ciudad de São Paulo. La propuesta surgió en una asignatura de la licenciatura y se desarrolló en una iniciación científica como forma de profundizar en la implementación y posterior reelaboración del material didáctico. Para llevar a cabo esta tarea, inicialmente se realizó una revisión bibliográfica para comprender mejor el papel que la literatura de autoría indígena puede ocupar en el escenario educativo y cómo ha aparecido en el Programa Nacional Brasileño del Libro Didáctico (PNLD). La metodología implicó el desarrollo de la secuencia didáctica, un plan de clases y su implementación para la posterior reelaboración de la secuencia didáctica inicial. Los resultados obtenidos apuntan a la relevancia y el papel transformador de la literatura indígena en la educación para las relaciones étnico-raciales y en la formación de los jóvenes, en consonancia con las perspectivas educativas que tienen como horizonte una educación antirracista, intercultural y decolonial.
**PALABRAS CLAVE**: literatura indígena; alfabetización literaria; educación antirracista.

## Introdução

O presente artigo traz em seu título a expressão “redescobrindo vozes indígenas na literatura brasileira”, que sintetiza a ideia de descobrir o que já está evidente, reencontrar algo que existe, mas permanece encoberto. Redescobrir é necessário porque, infelizmente, as produções indígenas brasileiras ainda não ocupam espaço suficiente na formação de professores, na educação escolar e, consequentemente, no senso comum, embora existam e circulem cada vez mais na contemporaneidade. Nesse sentido, o educador que aborda a temática indígena na escola contribui para retirar a venda produzida por uma educação tradicional que valoriza saberes eurocêntricos e perspectivas hegemônicas sobre a nação brasileira, exercendo uma forma de educação das relações étnico-raciais, entendida aqui como uma pedagogia que estimula o confronto entre visões de mundo e a (re)construção da história (Gomes, 2012).

As definições em torno do que vem a ser *literatura indígena* têm sido objeto de intensas discussões desde a publicação das obras clássicas de Lúcia Sá (2012) e Graça Graúna (2013), que deram grande visibilidade à questão. Em entrevista de 2016, o escritor e professor do Instituto Federal da Bahia (IFBA) Edson Kayapó salientou que a literatura indígena é “um instrumento de produção de um material para a formação do não índio em relação à história e

cultura indígena" (Kayapó; Munduruku, 2016). Na obra *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*, de 2018, organizada por Julie Dorrico, Leno Danner, Heloisa Correia e Fernando Danner, os organizadores afirmam que:

> a literatura indígena não é um fim em si mesmo, senão um meio para uma práxis político-pedagógica de resistência, de luta e de formação em que as diferenças assumem protagonismo central e escrevem outras histórias do Brasil, seu passado e presente, nos convidando a pensar o país a partir de sua condição como minorias, como diferenças (Dorrico *et al.*, 2018, p. 12).

Desse modo, os textos literários de autores indígenas são de extrema importância para a formação de alunos(as) da educação básica, pois contribuem para uma perspectiva transcultural sobre a história do país, convidando a um exercício de descolonização das histórias oficiais. Porém, infelizmente, a literatura indígena é pouco trabalhada na formação de professores e na escola, apesar de alguns estudos já clássicos da década passada fazerem essa defesa (Thiél, 2012; Cagnetti; Pauli, 2015). Sua presença também é restrita em materiais didáticos, como demonstram alguns estudos a partir do PNLD (Porto; Folle, 2018; Costa; Fernandes, 2022; Souza, 2022).

Entretanto, há muitos autores indígenas produzindo literatura contemporaneamente, como Ailton Krenak, Auritha Tabajara, Cristino Wapichana, Daniel Munduruku, Davi Kopenawa, Eliane Potiguara, Fernanda Kaingang, Graça Graúna, Julie Dorrico, Kaká Werá, Márcia Kambeba, Olívio Jekupé, Tiago Jakiy, Yaguarê Yamã, entre outros autores e autoras. Além disso, com a ampliação da disponibilidade de materiais críticos sobre as literaturas indígenas e o surgimento de uma livraria on-line dedicada a obras indígenas, a Livraria Maracá, parece oportuno repensar seu ensino na educação básica com o intuito de promover essa redescoberta das vozes indígenas. O foco aqui, apesar da vasta produção de literatura indígena voltada às crianças, será o ensino dessa temática para jovens e adultos, em particular estudantes do ensino médio e participantes de projetos de educação popular.

Assim, em termos cronológicos, explicaremos as etapas realizadas antes da produção final da sequência didática: 1. produção de uma versão de uma sequência didática sobre literatura indígena como trabalho final da disciplina Políticas Governamentais para o Ensino de Língua e Literatura na Educação Básica, do curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), sob a orientação do docente coautor deste artigo, no segundo semestre de 2023; 2. desdobramento desse trabalho em uma iniciação científica, com a proposta de revisar

o planejamento e aplicar um plano de aulas em um cursinho popular no qual a coautora está engajada, o Cursinho Niggaz, integrante da rede Confluências em Educação Popular, no Grajaú, Zona Sul de São Paulo, no primeiro semestre de 2024; 3. após a aplicação do plano de aulas, produção de uma versão preliminar deste artigo, em formato de relatório, com considerações sobre os desafios e acertos da abordagem da literatura indígena em sala de aula, no segundo semestre de 2024; 4. após essas considerações, produção de uma nova sequência didática para ampliar e preencher as lacunas observadas nas aulas, com finalização também no segundo semestre de 2024[3].

Vale salientar que, do ponto de vista da reflexão apresentada aqui, entendemos que o cursinho popular não visa substituir as escolas tradicionais e o Estado, mas "lutar para que esse cumpra o seu dever" (Gohn, 2010, p. 64), principalmente em contextos periféricos como os de origem dos dois autores, na Zona Sul de São Paulo, nas regiões do Guarapiranga e do Grajaú. Como afirmam Groppo, Oliveira e Oliveira (2019, p. 7):

> Em sua constituição, o campo dos cursinhos populares buscou aproximar-se do referencial pedagógico e político representado por Paulo Freire e pelos movimentos sociais que demandam direitos à educação. São marcantes ideias freirianas, como a intencionalidade conscientizadora da educação e a defesa de que as práticas formativas devem considerar a realidade concreta de estudantes (Mendes, 2011; Pereira, 2007) (Groppo, Oliveira e Oliveira, 2019, p. 7).

Evidencia-se, nesse sentido, que os cursinhos têm dinâmicas pedagógicas próprias. Dessa forma, com a justificativa de democratizar o acesso à literatura indígena aos estudantes do ensino médio, auxiliar na construção de uma educação menos eurocêntrica e contribuir para a valorização da literatura dos povos indígenas é que o presente artigo apresenta a sistematização do processo de desenvolvimento da referida sequência didática com o intuito de atender às demandas desse período escolar. Seguimos aqui a perspectiva de Holliday que entende que a sistematização,

> [...] é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (Holliday, 2006, p. 24).

[3] A coautoria deste artigo foi produzida de forma equitativa entre os dois autores. Embora as primeiras versões do texto tenham sido elaboradas de forma colaborativa durante a iniciação científica como parte do processo de orientação, a versão apresentada aqui é uma versão que passou por uma reescrita significativa feita pelos dois autores, com o intuito de atender às diretrizes para publicação da revista.

O trabalho foi realizado com a finalidade de trazer reflexões sobre como a temática indígena é apresentada pelo cânone literário e por autores indígenas. Por meio das etapas realizadas, pudemos perceber as lacunas presentes na primeira versão da sequência didática e aprimorá-la como parte do processo de formação docente que está na base deste artigo. Espera-se que, assim, o presente artigo estimule outros educadores a trabalharem com literatura indígena, contribua para a prática educacional do ensino de literatura indígena e auxilie a redescobrir e consolidar a temática como conteúdo presente no ensino regular, considerando o papel da literatura indígena na formação dos jovens de forma alinhada a perspectivas educacionais que têm como horizonte uma educação antirracista, intercultural e decolonial.

## Referencial teórico

As primeiras indicações mais sistemáticas de trabalho com a temática indígena na escola datam da década de 1990, com a publicação, pelo então Ministério da Educação, da obra *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2° graus* (Silva; Grupioni, 1995) e a indicação da pluralidade cultural como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998). O documento afirma que "a diversidade marca a vida social brasileira" (Brasil, 1998, p. 25) e, portanto, estabelece a necessidade de trabalhar com as diferenças culturais brasileiras, abrindo caminho para a inserção da temática indígena em sala de aula. O documento ainda apresenta uma série de critérios que definem as expectativas de aprendizagem dos estudantes, como "conhecer a pluralidade existente em seu próprio meio, relacionando-se de forma respeitosa com suas diferentes manifestações" (Brasil, 1998, p. 63). Destacamos esse critério, pois entendemos que é de extrema importância não apenas apresentar as temáticas indígenas, mas também relacioná-las com o território escolar. Os PCNs evidenciam a pluralidade dos povos indígenas e mostram como, historicamente, foram criados estereótipos, afirmando que "é preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneíza as sociedades indígenas como se fossem de um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias" (Brasil, 1998, p. 31).

A Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que altera a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e torna obrigatório o estudo da história e da cultura indígena, institui, por sua vez, de forma definitiva, a temática indígena na escola ao indicar que "Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história

brasileiras.” Porém, como afirma Grupioni (2012, p. 9), no estudo que elaborou para o Conselho Nacional de Educação (CNE) para a implementação dessa lei, “sabe-se pouco e conhece-se mal a história e os modos de vida dos povos indígenas que vivem no Brasil”.

Grupioni (2012, p. 10) aponta que isso se deve, em parte, a alguns problemas recorrentes nas imagens projetadas nos livros didáticos sobre as populações indígenas, enumerados pelo autor. Dentre os problemas destacados, no campo da literatura impactam, em particular, “a história apresentada de forma estanque, marcada por eventos significativos de uma historiografia basicamente europeia”, que se traduz na escola em uma abordagem voltada para os grandes períodos históricos da literatura, como, por exemplo, autores indianistas brasileiros do século XIX escrevendo sobre temáticas nativas a partir de um olhar europeizado; e “a generalização de traços culturais próprios de um povo para todos os povos indígenas”, que ocorre em menções aos povos indígenas sem especificar as características de determinado povo, como ocorre em *Macunaíma,* de Mário de Andrade[4].

Outro documento importante para se pensar o ensino de literatura no ensino médio e que orienta o trabalho do professor é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC aponta na habilidade (EM13LP52) que o aluno deve:

> Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente (Brasil, 2018, p. 526).

Entretanto, apesar desse percurso que indica a necessidade de abordar a temática indígena no currículo, há um desencontro com a realidade da sala de aula, como já indicado pela pesquisa de Grupioni (2012). A fim de aprofundar esse ponto, trazemos três pesquisas de autoras que destacam a presença insuficiente de obras literárias de autoria indígena no PNLD. A primeira, mencionada na introdução, é a pesquisa de Porto e Folle (2018), intitulada *Literatura e livro didático no Brasil: a exclusão da literatura de autoria indígena no ensino médio*, que analisa coleções da área de língua portuguesa considerando os oito anos anteriores à pesquisa e revela a inexistência, em três diferentes coleções, de textos escritos por autores indígenas:

[4] Para um contraponto, ver, por exemplo, Esbell (2018).

> O exame das três coleções de língua portuguesa para o Ensino Médio disponibilizadas pelo PNLD nestes últimos oito anos sinaliza haver, nessas obras didáticas, uma predominância de vozes de origem eurocêntrica na autoria de textos literários apresentados aos estudantes de literatura brasileira no ensino médio [...] Nesse contexto, podemos ainda discutir a ausência da literatura de autoria indígena no livro didático para o Ensino Médio como reflexo de uma violência simbólica praticada no país contra os povos indígenas ao longo do processo histórico desde a colonização até os dias atuais (Porto; Folle, 2018, p. 17).

A pesquisa apresenta uma tabela com o número de textos de autoria indígena utilizados em livros didáticos do ensino médio: o resultado é zero. Não há textos de escritores autóctones nas coleções analisadas. Dessa forma, como os professores do ensino médio podem trabalhar as temáticas estabelecidas em lei a partir da perspectiva dos povos indígenas se os materiais didáticos não as exploram? Essa pergunta nos leva a considerar que depender somente do material pedagógico disponível pode contribuir para o apagamento dos saberes dessas populações, o que exige do professor a criação de outras estratégias para a inclusão de tais saberes.

A segunda pesquisa, de Costa e Fernandes (2022), analisa as obras de literatura indígena do primeiro PNLD específico para literatura, de 2018, identificando as obras indígenas sugeridas para a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e o ensino médio. Na educação infantil, entre as 147 obras selecionadas, apenas quatro abordam temáticas indígenas e duas são de autoria indígena. No ensino fundamental, entre os 400 títulos selecionados, 22 abordam temáticas indígenas e seis foram escritos por autores indígenas. Dentre os 190 títulos do ensino médio, cinco apresentam temáticas indígenas e duas são obras de autoria indígena: *Yvyrupa: a Terra uma só*, de Timóteo Verá Tupã Popygua (2017), e *Memórias de índio: uma quase autobiografia*, de Daniel Munduruku (2016). Porém, por esse número ser muito reduzido, é difícil assegurar que os professores trabalharão essas obras em aula. Costa e Fernandes lembram que:

> Fazer parte não significa ser representativo e que o processo de reconhecimento da Literatura Nativa ainda está em andamento. Devemos pensar que a inserção dessa literatura no sistema educacional não deve estar condicionada somente ao cumprimento de leis, e sim a ocupar uma posição igualitária perante as outras literaturas que sempre se sobrepuseram as demais (Costa; Fernandes, 2022, p.190).

Aumentar o número de obras literárias com vozes indígenas autorais significa devolver a narrativa àqueles que tiveram suas vozes historicamente silenciadas. Redescobrir essas vozes em sala de aula é uma forma de resistência e de enfrentamento de um sistema educacional

eurocêntrico. Ao tratar da produção de textos por autores indígenas, Cristino Wapichana afirma: "a gente [autores indígenas] tira aquela coisa do outro escrever pela gente, então é nosso próprio olhar, a nossa própria vivência, é nossa própria espiritualidade, nosso jeito de ser no mundo, de viver no mundo" (Wapichana, 2018, p. 77).

A terceira pesquisa é uma dissertação de Maria Célia Souza (2022), que analisa uma coleção de livros didáticos voltada para o ensino médio, intitulada *Portugu*ês: *contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete Abaurre e Marcela Nogueira Pontara, de 2016. Inicialmente, vale destacar que a coleção não contém textos de autores indígenas. Assim, a autora informa que, devido a essa ausência, fará a "análise de texto de representação." (Souza, 2022, p. 117). Como informa a autora, essas representações são, muitas vezes, superficiais e não colaboram para o conhecimento da pluralidade cultural dos povos indígenas. Embora a coleção sugira indicações de leitura aos professores para aprofundamento do assunto, **"**curiosamente, nas indicações de leitura não foi localizada qualquer informação sobre a existência de textos de autoria indígena, sejam contemporâneos ou não" (Souza, 2022, p. 126).

Não fizemos uma análise detalhada do que está disponível nas edições mais recentes do PNLD, mas buscamos, nos guias que permitem pesquisa por título, tema, autoria ou código, a palavra "indígena". No PNLD – Obras Literárias – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 2023, encontramos apenas três obras, sendo apenas uma de autoria indígena. Em relação à edição de 2021, voltada para o ensino médio, e à de 2020, voltada para os anos finais do ensino fundamental, apareceu apenas uma obra em cada edição do PNLD no sistema de busca, o que demonstra a baixa presença da temática e de textos de autoria indígena no programa.

Diante do exposto, observa-se que, embora os documentos oficiais indiquem a necessidade do trabalho com temáticas indígenas e sua presença seja um critério de avaliação no PNLD, há uma oferta insuficiente de obras para o trabalho docente. Isso é preocupante, principalmente porque vivemos um período de maior visibilidade das pautas dos povos indígenas no Brasil, dentro e fora da educação básica, como demonstram as discussões em torno do marco temporal nos últimos anos; a organização do Acampamento Terra Livre; a eleição de Ailton Krenak como primeiro autor indígena para a Academia Brasileira de Letras, em 2023, com posse em 2024; e a inclusão de *Ideias para adiar o fim do mundo,* de Ailton Krenak, no vestibular da Unicamp de 2025. Esses acontecimentos evidenciam o processo de luta dos povos

indígenas por seus direitos e, embora ainda de maneira insuficiente, a valorização dos conhecimentos indígenas.

Assim, evidencia-se a necessidade de maior e mais significativa inserção de obras de autoria indígena no ensino regular, de modo a promover um ensino decolonial da literatura brasileira. A pesquisadora Leoné Barzotto (2021) afirma que a literatura, como instrumento decolonial, deve priorizar saberes subalternizados que foram historicamente excluídos do ensino por não pertencerem aos sistemas coloniais eurocêntricos/portugueses, como saberes latino-americanos, africanos e indígenas. Barzotto afirma que:

> Por meio de textos literários que nos representam, podemos refletir acerca de nossa história e, especialmente, sobre o que temos de urgentemente modificar nesta trajetória. Diante deste enorme desafio, a educação decolonial como proposta inclusiva, intercultural, libertária e protagonista é a chave-resposta para todas as perguntas (Barzotto, 2021, p. 76.).

A urgência do trabalho com a literatura indígena em sala de aula manifesta-se nos âmbitos político, social, literário e linguístico. Esse trabalho contribui para a formação de estudantes como agentes, cidadãos e conhecedores das culturas do país e de suas próprias culturas.

## O letramento literário

O atual ensino de literatura no ensino médio e em cursinhos pré-universitários, apesar dos múltiplos debates acadêmicos que questionam a visão linear da história literária (Lajolo, 1993), tende a se prender à discussão dos movimentos literários, à memorização de datas, nomes e características dos textos. Rildo Cosson aponta que “no ensino médio, o ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira” (Cosson, 2006, p. 21). Assim, essa abordagem tradicional não possibilita que o estudante reflita, estabeleça conexões e se aprofunde na dimensão diferenciada do uso literário da escrita. Em aulas organizadas segundo esse modelo, tende a ocorrer a retenção de conhecimentos históricos sobre a literatura, transmitidos pelo professor, sem o exercício da leitura literária, além da prática de memorizar informações para o vestibular.

Ao trabalhar literatura em turmas do ensino médio, espera-se que os estudantes não apenas decodifiquem a escrita, mas, principalmente, consigam manejar e compreender os elementos literários presentes no texto, relacionando-os a elementos contextuais, históricos e sociais, a fim de assegurar seu domínio efetivo. Deve-se desenvolver um ensino voltado à

promoção do letramento literário. Como afirma Cosson (2023) no Glossário Ceale, o letramento literário envolve quatro características: contato do leitor com a obra, construção de uma comunidade de leitores, ampliação do repertório literário do estudante e oferta de atividades contínuas para desenvolver a competência literária. Assim, cabe à escola trabalhar o literário de modo analítico e crítico: com a aquisição do letramento literário, o estudante compreende melhor o que não está explicitamente dito, isto é, os sentidos construídos nas entrelinhas, nas metáforas, no uso de adjetivos específicos e nas escolhas de escrita do autor. É com base no letramento literário que os estudantes podem decodificar e refletir sobre diferentes usos da linguagem. A leitura fora da sala de aula não pressupõe, por si só, um leitor passivo; no contexto escolar, porém, a análise literária pode favorecer uma resposta ativa do leitor.

Desse modo, "ninguém nasce sabendo ler literatura" (Cosson, 2006, p. 29), principalmente literatura indígena, que pode demandar dos estudantes da escola pública uma reflexão sobre a presença de elementos de outras culturas, como o papel central da oralidade e a compreensão de referências espirituais, linguísticas, sociais e de cosmovisões indígenas. Esses elementos devem ser considerados no ensino literário. Ensinar história da literatura tem seu valor, mas mediar a leitura de modo significativo, tornando o estudante produtor de seu conhecimento, constitui, de fato, o papel do professor.

## As literaturas indígena, indianista e indigenista

O livro *Literatura indígena brasileira contemporânea* (Dorrico *et al.*, 2018) apresenta as vozes de diferentes autores indígenas e pesquisadores na área. Segundo os organizadores, a publicação de textos indígenas começou a ganhar reconhecimento e visibilidade a partir da década de 1980. Neste período houve um aumento significativo do interesse pela produção e publicação de textos escritos por pessoas indígenas.

No capítulo intitulado *Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária,* Julie Dorrico (Dorrico, 2018) apoia-se em diversos autores para apontar as diferenças entre literaturas indianistas, indigenistas e indígenas. Para a autora, a literatura indianista é aquela com temas ou personagens nativos realizada por autores não indígenas, como por exemplo: *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias (1969 [1851]) e *O Guarani,* de José de Alencar (1998 [1857]). Além disso, existem também os escritos indigenistas que são realizados por pessoas não indígenas, mas que buscam compreender as cosmologias indígenas que estudam. Assim, o sujeito indígena é o informante, mas não aparece

como autor e sim como colaborador para o antropólogo que coleta o material, como por exemplo *Quarup* de Antônio Callado (2021 [1967]) e *Maíra* de Darcy Ribeiro (2007 [1976]). Já a literatura indígena é aquela escrita por pessoas indígenas, que utilizam o texto literário para evidenciar sua cultura, língua, espiritualidade e cosmovisão e para denunciar os apagamentos históricos realizados por escritores não indígenas, essa literatura também é chamada de literatura nativa ou literatura da floresta por outros autores, a exemplo: *O pássaro encantado*, de Eliane Potiguara (2014) e *História de mil povos: História indígena brasileira contada por um índio,* de Kaká Werá (2020 [1998]).

Dessa forma, ao trabalhar com literatura indígena em sala de aula, evidenciar essas diferenças sobre os autores dos textos é de extrema importância para que os (as) alunos (as) notem as cosmovisões implicadas em cada obra e compreendam o papel de quem fala, para quem fala, como fala e por que fala.

## Apresentação do plano de aulas

Com base nas discussões apresentadas no item anterior sobre a presença da temática indígena na legislação, sua baixa presença nos materiais didáticos e na escola, a importância do letramento literário e os diferentes tipos de abordagem da temática indígena na literatura, pretendemos apresentar um planejamento de aulas de literatura que trabalhe conteúdos ligados aos vestibulares nacionais, atenda aos pressupostos da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) e da BNCC (Brasil, 2018) e valorize o ensino de literatura indígena na educação básica. A estrutura das aulas envolve a apresentação de um texto de autor mais canônico, geralmente indianista, seguida da discussão de conceitos e, em sequência, de outro texto de autor indígena contemporâneo, para realizar uma comparação ou aproximação e promover o letramento literário por meio de discussões e atividades. Como as aulas são destinadas a estudantes do ensino médio, conteúdos de vestibulares estão presentes, mas são colocados em contraste com textos contemporâneos produzidos por vozes indígenas. Comparar produções de temática indígena presentes no cânone literário com obras atuais é uma forma de promover a capacidade crítica dos estudantes para refletir sobre como essas temáticas emergiram em diferentes momentos da história brasileira.

## As obras selecionadas

Como afirmamos, a cada aula serão apresentados autores indianistas e autores indígenas. Os textos indianistas são: trechos da carta de Pero Vaz de Caminha (Carta, s.d.; Módolo; Madeira, 2023 [1500]); trechos do romance *Iracema,* de José de Alencar (1991 [1865]); e trechos do romance *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter,* de Mário de Andrade (2017 [1928]). Dentre os escritos indígenas estão: a crônica *Tietê,* de Daniel Munduruku (Munduruku, 2004); o cordel *Iracema Tabajara,* de Auritha Tabajara (2023); e trechos da obra teatral *Makunaimã: o mito através do tempo,* de diferentes autores indígenas e indigenistas (Taurepang *et al.*, 2019). A escolha dessas obras justifica-se, em primeiro lugar, pela importância da diversidade de autores, de modo que o estudante entre em contato com diferentes obras de temática indígena. Em segundo lugar, com relação às obras indígenas, procuramos selecionar textos mais curtos, como a crônica, o poema e trechos do texto teatral, ou ainda a obra integral, para que os estudantes pudessem trabalhar com o texto indígena de maneira mais ampla e as discussões fossem mais produtivas. Em terceiro lugar, com relação às obras indianistas, selecionamos obras canônicas frequentemente cobradas em vestibulares, já que essa é uma preocupação relevante para estudantes do ensino médio, especialmente de cursinhos. Em quarto lugar, procuramos selecionar obras que apresentassem alguma semelhança, seja pela personagem, seja pelo tema. Em quinto lugar, diversificamos os gêneros, de modo a trabalhar a literatura de diferentes maneiras e possibilitar que os estudantes relembrem, comparem e observem seus principais aspectos.

A temática dos povos indígenas na literatura brasileira aparece pela primeira vez no período do quinhentismo. O escrivão Pero Vaz de Caminha corresponde-se com o rei de Portugal, Dom Manuel I, e descreve suas impressões sobre as terras brasileiras e os povos indígenas que ali habitam. A carta, ou crônica de viagem (Costa, 2017), aborda a natureza, os recursos da terra, descreve os povos nativos e expressa a possibilidade de conversão religiosa. Por outro lado, dando um salto para a contemporaneidade, Daniel Munduruku escreve a crônica *Tietê* (Munduruku, 2004), que aborda a relação dos povos indígenas com o rio Tietê, um dos mais importantes da região de São Paulo. A narrativa reflete sobre a transformação do Tietê ao longo dos anos, desde sua condição natural e rica em vida até sua degradação decorrente da urbanização e da poluição. Os dois textos foram selecionados para ser trabalhados na mesma aula, a fim de contrastar suas temáticas e a definição de riqueza para cada autor. Para Caminha, elementos da fauna, da flora, especiarias e ouro são valorizados. Para Munduruku, a maior

preciosidade de sua narrativa é o rio, avô que transmite ensinamentos. Essas definições de riqueza evidenciam as cosmovisões de cada autor, aspecto interessante para o trabalho com os estudantes, considerando como cada visão é expressa literariamente por meio de metáforas, da exposição de determinadas ideias e de termos utilizados para qualificar cada riqueza.

No período do Romantismo, a personagem indígena Iracema aparece no romance de José de Alencar sob a perspectiva do autor não indígena. O romance aborda o encontro entre as culturas indígena e europeia, refletindo temas como amor, identidade e natureza. A relação entre Iracema e Martim simboliza a fusão entre as duas culturas, mas também traz à tona o trágico destino da indígena, que sacrifica sua vida e identidade em nome desse amor, representando a perda da cultura nativa diante da colonização. A obra selecionada para ser trabalhada em contraste com o romance de Alencar foi o poema em cordel *Iracema Tabajara* (2023), de Auritha Tabajara. A autora trabalha com a personagem de José de Alencar de modo a ressignificá-la. Além da intertextualidade construída por Auritha Tabajara, outras temáticas podem ser abordadas: o eu lírico do poema da cordelista evidencia uma ancestralidade feminina, a perda da terra, a identidade cultural e a resistência indígena. Esses aspectos contrastam com a Iracema de José de Alencar, construída na obra a serviço de uma estética romântica.

Em 1928, é publicado o romance modernista *Macunaíma,* de Mário de Andrade. A obra apresenta uma crítica à sociedade brasileira e à identidade nacional, misturando elementos das culturas indígena, africana e europeia. Macunaíma vive uma série de aventuras e desventuras que refletem a complexidade e a diversidade do Brasil. Há diversas críticas à forma como o autor modernista homogeneíza as culturas heterogêneas dos povos indígenas. Um exemplo é a peça teatral *Makunaimã: o mito através do tempo* (Taurepang *et al.*, 2019), de autores indígenas e indigenistas. A obra descreve uma celebração realizada na Casa de Mário de Andrade para comemorar os noventa anos do livro *Macunaíma*. Na narrativa, conversam Laerte, escritor Wapichana; Bete, professora Wapichana; Jaider Esbell, artista Macuxi; Avelino Taurepang; Ariel, filósofo e poeta; Dr. Armando de Almeida Russ, professor de literatura; Pedro, antropólogo; entre outros. Todos discutem a imortalidade da obra modernista até que o autor morto surge no salão e começa a dialogar com as personagens. A partir daí, o uso da imagem indígena entra em debate. A peça enaltece e problematiza a obra de Mário de Andrade a partir do olhar contemporâneo de pessoas indígenas e estudiosos. Nesse sentido, é interessante trabalhar os dois textos em sala de aula para promover uma reflexão com os estudantes sobre

como as temáticas indígenas podem ser abordadas de modo a produzir ou combater o apagamento da multiculturalidade desses povos.

## Planejamento das aulas

### Aulas 1 e 2

A aula inicia-se, como exercício de introdução, com a exposição e a reflexão sobre a pintura *Primeira missa no Brasil*, do século XIX, de Victor Meirelles. Com base na obra, os estudantes podem expor suas opiniões sobre a chegada dos portugueses ao Brasil e a representação dos povos indígenas na pintura. Após esse exercício introdutório, inicia-se uma breve apresentação da expressão literária quinhentista e da literatura de informação, em que o indígena aparece pela primeira vez na literatura brasileira através da visão do colonizador português. A sugestão do plano de aulas é que sejam analisados os aspectos literários da carta de Caminha, as posições defendidas pelo autor, as visões de mundo mobilizadas e o objetivo da carta. Em aproximação, na segunda parte da aula, será realizada a leitura da crônica *Tietê,* de Daniel Munduruku. Segue um trecho em que Munduruku apresenta suas percepções sobre as transformações ocorridas no rio:

> Penso no caminho em que o Tietê se tornara, que ligava o norte ao sul e dava direção aos navegantes. E então meu pensamento divaga na imagem do rio como um mensageiro que leva e traz notícias de longe, seguindo lentamente seu curso, sem pressa, mas com constância. [...] É isso que penso quando em minha canoa metálica de quatro rodas, percorro a extensão desse rio que rasga teimosamente a cidade como a lembrar-lhe que é preciso valorizar o tesouro líquido então vital para a vida dos homens e das mulheres de nosso mundo, e a nos dizer que não podemos passar por esta vida sem fecundarmos nossas próprias margens para que outros também tenham vida em abundância. (Munduruku, 2004, p. 49)

Na segunda aula, é realizada uma discussão sobre os textos lidos. É interessante contrastar o conceito de riqueza para cada autor, evidenciando suas cosmovisões. Para um, riqueza são as especiarias, o ouro e a prata; para o outro, o rio e a natureza são fundamentais para a vida humana. A seguir, deve-se abrir espaço para que os estudantes apresentem suas opiniões sobre os dois textos. Algumas perguntas norteadoras podem ser feitas: Como a pessoa indígena é colocada em contexto nos dois textos? Que tipo de relação com a natureza os dois autores apresentam? A partir dos textos lidos, quais visões de mundo os autores apresentam? Quais são suas cosmovisões? Como isso aparece nos textos?

## Aulas 3 e 4

Na terceira aula, são abordadas temáticas como a intertextualidade e a autoria nos textos literários. A aula apresenta duas partes: apresentação e leitura. Inicia-se com a explicação da diferença entre autoria indianista, indigenista e indígena e de como isso pode afetar os efeitos do texto. A seguir, o professor deve apresentar brevemente o Romantismo, já que esse movimento literário não é o foco principal. O texto selecionado é o primeiro capítulo da obra alencariana *Iracema*. Na segunda parte da aula, será apresentado o poema em cordel *Iracema Tabajara,* da autora Auritha Tabajara. É necessário lembrar aos estudantes a importância de tomar notas sobre os elementos que mais chamaram sua atenção durante a leitura, para que o debate realizado na aula seguinte seja mais rico. Segue um trecho do poema em que Auritha faz referência à personagem alencariana e se contrapõe à sua posição:

> [...]
>
> Minha avó é referência,
> Desde o tempo de menina,
> Até me tornar mulher,
> Das histórias que ela ensina,
> Me ensinou a falar
> Que a mulher tem seu lugar
> É raiz que não termina.
>
> Eu não sou como Iracema
> A de José de Alencar,
> Sou do povo Tabajara
> Onde canta o sabiá
> Minha aldeia tem imburana
> Minha terra é soberana
> Pelo toque do maracá.
> (Tabajara, 2023)

A partir daí, na quarta aula, deve-se promover uma discussão com os estudantes sobre as diferenças e aproximações entre os dois textos e formular perguntas norteadoras, como: O que é intertextualidade e como isso ocorre no texto? Como a personagem Iracema é descrita por José de Alencar e por Auritha Tabajara? Quais adjetivos os autores escolheram para descrever as personagens e que efeitos de sentido essas escolhas produzem na construção das personagens? Em termos de autoria, como a voz de Auritha Tabajara movimenta e ressignifica a personagem alencariana? Para consolidar os conhecimentos, será solicitada aos estudantes uma análise literária que evidencie a temática da intertextualidade e o papel da autoria nos textos narrativos e poéticos apresentados.

## Aulas 5 e 6

A quinta aula mobiliza dois textos que trabalham com a divindade indígena compartilhada por povos que habitam o norte de Roraima: Makunaimã. A explicação sobre o Movimento Modernista deve ser iniciada pelo professor e, em seguida, o primeiro capítulo da obra *Macunaíma: um herói sem nenhum caráter,* de Mário de Andrade, será lido com os (as) alunos (as). A segunda leitura se dará por trechos da peça *Makunaimã: o mito através do tempo***.** O trecho a seguir apresenta a conversa entre o modernista Mário de Andrade e Laerte, escritor indígena Wapichana:

> Laerte: Olha, Mário, saiba que eu te considero um cara extraordinário, um artista maravilhoso, um grande poeta…
> Mário: Oh, você abala a minha modéstia dessa forma.
> Laerte: Mas quando você pega as nossas histórias e mistura com outras, é como um xingamento para nós. quando você mistura Ceuci do povo Tembé, que padeceu antes do século XX, com o barro do povo Carajá, com Macunaíma, como se fosse tudo igual, você nos desvaloriza. Você produz estereótipos.
> Mário: Mas todas essas histórias são maravilhosas!
> Laerte: Só que cada povo é um povo. O meu povo vive ali há 4,5 mil anos. Tem uma história, tem cosmologia. O outro povo que mora ao lado, os Yanomami, tem 10 mil anos de história. Entende?
> (Taurepang *et al.*, 2019, p. 16)

Após as leituras, na sexta aula, será realizada uma reflexão para evidenciar como o autor modernista trabalha a temática indígena e como isso contribui para a criação do ideal de herói brasileiro. Em contraposição, na obra teatral, o romance de Mário é recepcionado e problematizado por intelectuais contemporâneos. As seguintes perguntas podem nortear a discussão: Como a figura indígena é criada na obra de Mário de Andrade? Quais problemáticas a peça aponta sobre o texto modernista? Você conhece algum exemplo de outro autor ou artista, em uma obra literária ou não, que tenha utilizado conhecimentos de outras culturas? Esse autor conseguiu valorizar a cultura citada ou contribuiu para seu apagamento? Como isso ocorreu? Como atividade final da aula, a terceira pergunta servirá de mote para orientar a escrita de um texto analítico sobre a questão da multiculturalidade indígena.

## Aulas 7 e 8

Nas últimas aulas, a proposta é que os estudantes debatam, consolidem, discutam e ampliem os conhecimentos construídos. Assim, pensando na ampliação do contato com a literatura indígena e no equilíbrio com as demandas do vestibular, será realizada uma dinâmica com quatro grupos e quatro atividades. Para a primeira atividade, o professor deve ter lido

previamente as análises feitas pelos estudantes e trazer pontos a serem discutidos a partir delas, formulando duas ou três questões para debate. Na segunda atividade, a fim de ampliar os conhecimentos sobre literatura indígena, será entregue aos estudantes uma variedade de livros de autores indígenas. A terceira atividade, voltada às demandas dos vestibulares, consistirá na leitura e resolução de exercícios do Enem e de outras provas que apresentem a temática indígena. Por fim, a quarta atividade será um jogo da memória que apresenta pessoas indígenas influentes no cenário brasileiro atual e descreve seus trabalhos. A sala deve ser dividida em quatro grupos; o professor entregará uma atividade para cada grupo e, após 15 minutos, os grupos alternarão as atividades. Assim, na primeira aula, os estudantes realizarão duas atividades; na segunda, as outras duas. No restante da segunda aula, deve ocorrer a resolução coletiva dos exercícios propostos, seguida da exposição, pelos estudantes, das informações debatidas na segunda atividade. Dessa forma, os estudantes consolidarão conhecimentos, terão espaço para debater suas ideias, trabalharão com as análises realizadas e poderão conhecer mais sobre as culturas dos diferentes povos indígenas.

## Aplicação do plano de aulas

Após a elaboração do plano de aulas, baseado na versão inicial da sequência didática, houve sua aplicação em um cursinho popular localizado na Zona Sul de São Paulo. Em decorrência da falta de tempo, as oito aulas previstas foram reorganizadas em quatro e aplicadas em quatro turmas, com aproximadamente vinte estudantes em cada sala. Descrevemos, a seguir, alguns pontos da primeira e da última aula que consideramos relevantes, tendo em vista as notas tomadas durante as aulas e organizadas posteriormente.

### O cursinho popular

A aplicação do plano de aulas apresentada aqui foi realizada em um cursinho popular inserido em um sistema de educação não formal, mas que ainda mantém um currículo orientado para conteúdos de vestibular, afinal, a ideia de um cursinho é preparar estudantes para ingressar no ensino superior. A proposta de um cursinho popular, porém, vai além disso: busca equilibrar o conhecimento formal com conhecimentos sociais, territorializados e críticos. O cursinho em questão está localizado na periferia sul de São Paulo, no bairro do Grajaú, e fazia parte da Rede Emancipa (Groppo; Oliveira; Oliveira, 2019), mas recentemente tornou-se o Cursinho Niggaz, em homenagem ao grafiteiro Alexandre Luis da Hora Silva, conhecido como Niggaz (Vieira; Mortari; Morais, 2024), e passou a integrar a rede Confluências de Educação Popular.

Considerando as características específicas de um cursinho popular, o plano de aulas valoriza momentos de leitura e debate com os estudantes sobre os trechos lidos em sala. Entendemos que é na conversa sobre o texto literário que o estudante conecta informações, tira dúvidas e questiona o próprio texto, tornando-se atuante no processo de leitura e em seu processo educativo. Apresentamos aqui dois momentos de desenvolvimento das aulas, registrados em notas no caderno de campo e posteriormente organizados em formato de diário. Essa estratégia foi adotada porque, no momento da implementação, já se pretendia avaliar as atividades que haviam funcionado ou não, com a intenção de revisar posteriormente o material didático[5].

## Aula 1 - "A gente conhece mais um cara morto do que um vivo, que brisa"

Intitulada "Entre Caminha e Munduruku", na primeira aula foram apresentadas as crônicas de Pero Vaz de Caminha e Daniel Munduruku. Enquanto a professora, primeira autora deste artigo, escrevia na lousa, os (as) alunos (as) realizavam a leitura dos textos. Inicialmente, foi perguntado se eles já tinham ouvido falar de algum dos autores, alguns já conheciam o escrivão português, mas ninguém conhecia o contemporâneo Munduruku, perguntei também se já tinham ouvido falar de algum dos mais de sessenta autores indígenas, eles negaram, "a gente conhece mais um cara morto do que um vivo, que brisa", disse um aluno ao se deparar com a realidade da política do apagamento em sala. Com a leitura conjunta de trechos dos textos, iniciamos a discussão de termos desconhecidos de ambos os textos e foi perguntado sobre o que eles achavam de diferente nos sentidos da escrita dos dois textos, um aluno disse que "Caminha não sabe especificar nada sobre o povo, só o que ele vê. Já o Daniel mostra além das aparências, fala sobre a história dele".

Discutimos também o conceito de cosmovisão indígena quando um aluno perguntou: "uma coisa me chamou atenção e eu acho que eu não entendi muito: 'somos um com o planeta' o que é isso?". A partir daí, falamos da relação que os povos indígenas estabelecem com a natureza, distinta daquela predominante entre não indígenas, e uma aluna apontou: "Caminha fala que não vê riqueza (ouro, metal), no Daniel ele fala da riqueza líquida [que é o rio], não descreve os metais". O comentário evidenciou, mais uma vez, diferentes cosmovisões.

[5] É importante destacar que o foco da pesquisa era a produção de material didático, assim sendo, compreendemos que o relato de experiência trazido aqui deve ser enquadrado conforme a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, como "VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito;" (Brasil, 2016).

Além disso, uma aluna comentou que "Pero Vaz cita muitas vezes sobre as características dos indígenas: 'Eles são pardos e eles andam nus' sem necessidade". Aproveitei para provocar: "Será que é sem necessidade? Por que será que Caminha evidencia esses aspectos?". A partir daí, discutimos o choque entre culturas e o uso dos adjetivos e seus significados. A diferença entre cosmologias, epistemologias e ontologias é inerente às culturas e, por isso, pode haver estranhamento no contato; o problema emerge quando um povo se considera superior ao outro, como indicam os estudos antropológicos sobre etnocentrismo. "Nesse caso Pero Vaz achava que era melhor?", perguntou uma aluna. "O que você acha?", respondi. Ela afirmou que sim, apoiando-se no trecho: "Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar." A partir desse trecho, a aluna comentou que, ao pressupor que os povos indígenas deveriam ser salvos, o escrivão se colocava em posição superior àqueles povos, que, por não serem cristãos, seriam vistos como necessitados de salvação.

A partir de uma conversa entre os (as) alunos (as), foi apontado o problema do apagamento cultural:

> Aluno 1: O texto do Munduruku é mais atual?
> Mediação feita pela autora estudante: Sim, ele está vivo e produzindo.
> Aluno 2: Então, professora, ele é autor de 62 livros e a gente não conhece.
> Aluno 3: E foi o primeiro [texto] que a gente viu dele.
> Aluno 1: Apagamento cultural, não é?

## Aula 4 - "Nunca tinha ouvido falar e agora eu quero ler as histórias indígenas"

Na última aula, realizei uma revisão conjunta das aulas e apliquei a dinâmica com as quatro atividades propostas no plano. No primeiro grupo, apresentei o jogo da memória, que deixou os estudantes muito empolgados. No segundo, disponibilizei livros de autores indígenas, indianistas e indigenistas: *Dicionário de palavras brasileiras de origem indígena*, de Clóvis Chiaradia (2008); *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias (1969 [1851]); *Arandu Ymanguaré: sabedoria antiga*, de Olívio Jekupé (2009); *Coração na aldeia, pés no mundo*, de Auritha Tabajara (2018); *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*, de Kaká Werá Jecupé (2020 [1998]); *O pássaro encantado*, de Eliane Potiguara (2014); *Como nascem as estrelas: doze lendas brasileiras,* de Clarice Lispector (2023 [1977]); e *Macunaíma em quadrinhos*, adaptação de Ângelo Abu e Dan X (Andrade; Abu; X; Ferreira, 2016). Quase todos os grupos elogiaram o *Dicionário de palavras brasileiras de origem indígena* e

procuraram a palavra "Grajaú", nome do território em que vivemos. Encontraram alguns significados, dentre eles "tribo indígena". Foi interessante observar como ficaram empolgados ao perceber que referências indígenas permanecem vivas em nosso território, inclusive no nome do lugar em que vivemos.

O terceiro grupo ficou com uma folha com quatro questões do Enem para serem respondidas e o último grupo conversou sobre duas perguntas. A primeira pergunta era "O que é literatura indígena?". Ao abrirmos o debate algumas respostas foram: 1. "eu entendo que fale [a literatura indígena] muito sobre a cultura e história indígena, e as pessoas indígenas que escrevem" 2. "arte das palavras da cultura indígena" 3. "é a maneira dos povos indígena expressarem a própria cultura através das palavras. Eles têm os próprios comparativos da cultura deles … mostrar a cultura dele para quem é de fora também, por exemplo o *Macunaimã através do tempo*, eles explicam da forma certa, como eles enxergam a divindade". A segunda pergunta foi: "O que mais te chamou atenção nessas aulas?". Assim, os (as) alunos (as) compartilharam as respostas e apontaram outras coisas que discutiram entre os grupos: 1. "descobri que eles estão tão inseridos na literatura, mas eu não tinha tanta noção na literatura", 2. "Eu lembro que você falou que algum autor escreveu um nome errado [citando Mário de Andrade e o etnologista alemão Theodor Koch-Grunberg] eu preferiria ler das pessoas que são indígenas do que pessoas que não são porque elas não vivenciam aquilo, então elas podem pegar uma coisa, achar daquela forma e não ser real. Eu não acho que eu deveria confiar tanto em pessoas não indígenas escrevendo a história de outra pessoa", 3. "o conhecimento de coisas que eu não sabia, a gente sempre teve a visão do colonizador e nunca de quem estava lá", 4. "o espaço que os escritores estão tomando nos vestibulares por exemplo" 5. "eu gostei da abordagem, eu não sabia que tinha literatura indígena antes de vir para cá", 6. "a gente aprendeu bastante aqui, a escola nunca falou bastante sobre isso", 7. "a gente falou sobre os estereótipos, os rituais, ayahuasca, falamos como eles cuidam das matas, como o garimpo vem para atrapalhar isso", 8. "não sabia que existiam as literaturas indigenistas e as outras e não sabia que tinham tantos escritores indígenas", 9. "nunca tinha ouvido falar, e agora eu quero ler histórias indígenas".

## Considerações gerais sobre a aplicação do plano de aulas

Ao aplicar o plano de aulas, foi possível perceber êxitos e obstáculos no processo de ensino de literatura indígena. Houve maior promoção do letramento literário nas aulas um e

quatro, em que ocorreram debates mais produtivos entre os estudantes. Seria possível apresentar uma lista de características e informações sobre os textos e pedir que os estudantes a copiassem, mas, ao analisar as obras literárias e construir suas próprias observações, eles vivenciaram uma prática de letramento literário. Se os professores não abrirem espaço para que os estudantes pensem e, em vez disso, apresentarem todas as informações em uma lista, perde-se o exercício da reflexão e da análise.

O papel do professor é mediar essa discussão e permitir que os estudantes se movimentem como produtores do próprio conhecimento. Além disso, observei que eles se engajaram muito nas temáticas indígenas, sempre perguntando e comentando os textos. O que mais me chamou atenção nesses comentários foi o fato de a maioria ter evidenciado que aquele era seu primeiro contato com literatura indígena. Embora os PCNs e a BNCC indiquem a necessidade do trabalho com temáticas indígenas em sala de aula, grande parte desses estudantes, que estão no terceiro ano do ensino médio, relatou não ter tido contato com escritores indígenas durante sua trajetória escolar.

Assim, a aplicação do plano de aulas não foi perfeita, longe disso. A falta de tempo, o espaço, o feriado e outros obstáculos são recorrentes em sala de aula. Entretanto, foi possível perceber que os conteúdos foram bem aproveitados, que houve produção de conhecimentos sobre literatura indígena e a promoção de uma educação, em certa medida, descolonizadora. Ao final, os estudantes elogiaram a rica experiência realizada após as atividades, com uma visita à aldeia Tenondé Porã. Quando a aprendizagem se estende para além da sala de aula e os estudantes têm a oportunidade de não apenas ouvir sobre outra cultura, mas também de conhecê-la de modo mais próximo, o aprendizado se consolida de forma mais significativa. O passeio foi importante para a formação desses estudantes como indivíduos que vivem em uma sociedade diversa e constituiu também uma grande oportunidade de aprendizado para a autora estudante deste artigo.

Nesse sentido, com base nas considerações gerais, a sequência didática foi reelaborada. As alterações foram: apresentar os conceitos de literatura indianista, indigenista e indígena logo na primeira aula, para favorecer sua consolidação desde o início; iniciar as aulas com pequenas discussões utilizando diferentes elementos, como músicas, pinturas, vídeos e notícias, presentes no cotidiano dos estudantes, a fim de chamar atenção para as temáticas; aplicar uma atividade ao final de cada aula para consolidar os conhecimentos; trabalhar outras questões de letramento literário, como as diferentes capas e a representação da figura indígena nelas presente; e indicar

um evento final que conecte os estudantes aos seus territórios, como o passeio a uma aldeia realizado durante a experiência ou a visita a um museu que aborde a temática indígena, como o Museu das Culturas Indígenas (MCI), em São Paulo.

## Considerações finais

A fim de atender às demandas da Lei nº 11.645/2008, este artigo propôs um plano de aulas para estudantes do ensino médio que mobilizasse a temática indígena no ensino de literatura em consonância com obras literárias canônicas requeridas pelos vestibulares. Nesse sentido, foram examinados documentos oficiais sobre o ensino de literatura indígena e pesquisas que analisaram, a partir do PNLD, a disponibilidade de obras de autores indígenas para escolha dos professores. Diante da lacuna educacional referente às temáticas indígenas nas aulas de literatura e com o objetivo de promover o letramento literário, aplicou-se um plano de aulas baseado em uma sequência didática que, após a experiência e sua avaliação, foi reelaborada.

Durante a implementação, os estudantes puderam ter contato com novas vozes indígenas e acesso a suas culturas e cosmovisões, além de atuar como agentes do conhecimento ao investigar por si próprios modos de organização das diferenças culturais. Consideramos que o ensino de literatura indígena deve ser cada vez mais valorizado nas escolas, por meio das aulas de literatura, a fim de promover conhecimento literário e debates sobre a sociedade em que vivemos. Ao trabalharmos com essas temáticas, contribuímos para enfrentar o apagamento histórico e promover um ensino assentado em uma perspectiva descolonizadora, que possibilite a escuta atenta das vozes de autores e autoras indígenas.

Como afirma Gomes (2012, p. 107), o processo de descolonização do currículo envolve conflito, pois é a partir dele que pode emergir uma postura de inconformismo, fundamental para a crítica às formas de conhecimento hegemônico e para a abertura ao encontro com diferentes saberes e ao reconhecimento de que vivemos em um mundo pluriversal (Carneiro; Keating, 2025). Porém, como também aponta a autora, não se trata apenas de uma abertura para diferentes conhecimentos em uma perspectiva pluriepistêmica, mas de relações entre pessoas e grupos sociais que podem contribuir para transformações nos diferentes mundos que atravessamos e que nos atravessam.

## Referências

ALENCAR, José de. *Iracema*. São Paulo: Ática, 1991 [1865].

ALENCAR, José de. *O Guarani.* Porto Alegre: L&PM, 1998 [1857].

ANDRADE, Mário de, ABU, Ângelo, X, Dan, FERREIRA, Laudo. *Macunaíma em quadrinhos.* São Paulo: Peirópolis, 2016.

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. Apresentação de Luís Augusto Fischer, notas de Luís Augusto Fischer e Guto Leite. Porto Alegre: L&PM, 2017. [1928].

BARZOTTO, Leoné Astride. A literatura como estratégia de uma educação decolonial. *In*: SOBREIRA, Ana Carlos Barros; LEMES, Fabiane. *Culturas, corpos e linguagens híbridas: perspectivas decoloniais*. Tutóia, MA: Diálogos, 2021, p. 61–76.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC):* educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (CNS). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.* Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

CAGNETTI, Sueli de Souza; PAULI, Alcione. *Trilhas literárias indígenas para a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CALLADO, Antônio. *Quarup.* Rio de Janeiro: José Olympio, 2021 [1967].

CARNEIRO, Alan S. R.; KEATING, Maria Clara. Intra-ação, interação e uma hermenêutica diatópica ampliada: seguindo coisas, corpos e repertórios em dispositivos situados de

conhecimento. *Fórum Linguístico*, v. 22, p. 1–21, 2025. https://doi.org/10.5007/1984-8412.2025.e105567

*Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil.* Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/Acervo_Digital/livros_eletronicos/bndigital0009/bndigital0009.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

CHIARADIA, Clóvis. *Dicionário de Palavras Brasileiras de Origem Indígena.* São Paulo: Limiar, 2008.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. Letramento literário. *In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. 2023. Disponível em: https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario. Acesso em: 24 set. 2023.

COSTA, Ana Cristina de Souza. *A carta que "Caminha" para crônica: o texto de Pero Vaz de Caminha e o gênero crônica de viagem*. 2017, 94 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado em Letras, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (MG), Juiz de Fora, 2017.

COSTA, Lana; FERNANDES, Célia. A literatura indígena no PNLD 2018 literário: Educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Ensino Médio. *In*: SANTOS, Marcos A. F.; MONTEIRO, Abílio N. (orgs.) *Estudos de literatura brasileira contemporânea: Múltiplos diálogos* v. II. Tutóia, MA: Diálogos, 2022, p. 175–199.

DIAS, Gonçalves. *Antologia poética.* 5ª. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1969 [1851]. Disponível em: https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/bv000113.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena; DANNER, Fernando. *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. 1ª. ed. Porto Alegre: Editora FI, 2018.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena; DANNER, Fernando. Considerações iniciais. *In:* DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. 1ª. ed. Porto Alegre: Editora FI, 2018. p. 11–14.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. 1ª ed. Porto Alegre: Editora FI, 2018. p. 227–256.

ESBELL, Jaider. Makunaima, o meu avô em mim! *ILUMINURAS*, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 11–39, jan/jul, 2018. https://doi.org/10.22456/1984-1191.85241

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GROPPO, Luís Antônio; OLIVEIRA, Ana Rosa Garcia de; OLIVEIRA, Fabiana Mara de. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. e240031, 2019. https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240031

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *Estudos para regulamentar a Lei 11.645.* UNESCO, CNE, Brasília, 2012. Disponível em: https://observatoriogeohistoria.net.br/estudos-para-regulamentar-a-lei-11-645-08/ Acesso em: 20 out. 2023.

HOLLIDAY, Oscar Jara. *Para sistematizar experiências*. Brasília: MMA, 2006. Disponível em: https://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/oscar-jara-para-sistematizar-experic3aancias1.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

JEKUPÉ, Olívio. *Arandu Ymanguare: Sabedoria antiga*. São Paulo: Evoluir Cultural, 2009.

KAYAPÓ, Edson; MUNDURUKU, Daniel. *Professor Edson Kayapó e a importância da literatura indígena.* 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sIQ5KFhF2dU. Acesso em: 24 set. 2024.

LAJOLO, Marisa. Literatura e história da literatura, senhoras muito intrigantes. *Remate de Males*, Campinas, v. 13, p. 105–112, 1993.

LISPECTOR, Clarice. *Como nascem as estrelas: doze lendas brasileiras*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2023 [1977].

MÓDOLO, M.; MADEIRA, M. de F. N. *A Carta de Pero Vaz de Caminha: edição modernizada e semidiplomática*. Cotia: Ateliê Editorial, 2023.

MUNDURUKU, Daniel. *Crônicas de São Paulo: um olhar indígena*. São Paulo: Callis, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. *Memórias de índio*: *uma quase autobiografia*. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

POPYGUA, Timóteo Verá Tupã. *Yvyrupa*: *a Terra uma só*. São Paulo: Hedra, 2017.

PORTO, Luana T.; FOLLE, Adriana. Literatura e livro didático no Brasil: a exclusão da literatura de autoria indígena no ensino médio. *Revista de ciências humanas*, Frederico Westphalen, v. 19, n. 2, p. 5–23, 2018. https://doi.org/10.31512/19819250.2018.19.02.5-23

POTIGUARA, Eliane. *O pássaro encantado.* São Paulo: Editora Jujuba, 2014.

RIBEIRO, Darcy. *Maíra: um romance dos índios da Amazônia*. Rio de Janeiro: Record, 2007 [1976].

SÁ, Lúcia. *Literatura da floresta: Textos amazônicos e cultura latino-americana*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995. Disponível em: http://pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

SOUZA, Maria Célia Gomes de. *A (in)visibilidade da literatura indígena em materiais didáticos.* 2022. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2022.

TABAJARA, Auritha. Iracema Tabajara. 2023. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/editorial/ineditos-poemas-em-cordel-assinados-por-auritha-tabajara-e-ilustracoes-de-lucelia-borges/. Acesso em: 20 jul. 2025.

TABAJARA, Auritha. *Coração na aldeia, pés no mundo.* Lorena: UK'A Editorial, 2018.

TAUREPANG; MACUXI; WAPICHANA; ARIEL, Marcelo; ANDRADE, Mário de; GOLDEMBERG, Deborah; KOCH-GRÜNBERG, Theodor; RENNÓ, Iara. *Makunaimã: o mito através do tempo*. São Paulo: Elefante, 2019.

THIÉL, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

VIEIRA, Danielle; MORTARI, Itanny; MORAIS, Gustavo (org.). *Intelectualidades marginais: pedagogias populares periféricas*. São Paulo: Edição dos Autores, 2024.

WAPICHANA, Cristino. Por que escrevo? – relato de um escritor indígena. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena; DANNER, Fernando. (Org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: Criação, crítica e recepção*. 1ª ed., Porto Alegre: Editora FI, 2018, p. 75–80.

WERÁ, Kaká. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

**Como citar este artigo:**

MORTARI, Itanny Souza; CARNEIRO, Alan Silvio Ribeiro. Redescobrindo vozes indígenas na literatura brasileira: uma proposta didática para o ensino médio. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 145-170, 2026.

*Recebido em: 26 set. 2025.*
*Aprovado em: 13 set. 2026.*

*Revisão de língua portuguesa: os autores*
*Revisão de língua inglesa: os autores*
*Revisão de língua espanhola: os autores*

REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

# Subverting racial and linguistic power relations in the translation of Blonde Roots: a pedagogical comparative proposal

## *Subvertendo relações de poder raciais e linguísticas na tradução de Blonde Roots: uma proposta pedagógica comparativa*

## *Subvirtiendo las relaciones de poder raciales y lingüísticas en la traducción de Blonde Roots: una propuesta pedagógica comparativa*

Mazal Oaknín[1]
0000-0002-2816-5638

**ABSTRACT**: Drawing on Bhopal's (2024) call to challenge historical depictions of oppression in Higher Education, this article presents a didactic proposal based on the translation of Evaristo's novel *Blonde Roots*. The choice of the novel lies in its historical subversion of the transatlantic slave trade, which is partly constructed on a linguistic reversal. Besides seeking to fine-tune students' translation skills, develop close textual analysis and boost intercultural communication, the proposal also champions diversity and inclusion values. Indeed, as part of their pre-translation analysis, students on a mandatory final-year translation course in UCL's BA Spanish and Latin American Studies are asked to work in small groups to compare the source text with the published translation into Spanish. This exercise aims to boost their soft skills such as leadership, originality, critical analysis, autonomy, and teamwork (Sánchez Vizcaíno and Fonseca-Mora, 2020). Whilst the exercise comprises a more general examination of the texts, the comparison with the published translation allowed for more in-depth discussions on complex notions such as the links between translation and identity, the previous translator's role in the construction of students' target texts, the accurate representation of linguistic power relations in translated texts, and the ties between racial and linguistic oppression.
**KEYWORDS**: translation; soft skills; intercultural communication.

**RESUMO:** Com base no apelo de Bhopal (2024) para desafiar as representações históricas da opressão no ensino superior, este artigo apresenta uma proposta didática baseada na tradução de *Blonde Roots*, de Bernardine Evaristo. A escolha da obra deve-se à sua subversão histórica do tráfico transatlântico de escravos, construída em parte por meio de uma inversão linguística. Além de aperfeiçoar as competências tradutórias dos estudantes, desenvolver a análise textual e promover a comunicação intercultural, a proposta também defende os valores da diversidade e da inclusão. Na análise pré-tradutória, os estudantes de uma unidade curricular obrigatória de tradução do último ano da licenciatura em Espanhol e Estudos Latino-Americanos da UCL trabalham em pequenos grupos para comparar o texto de partida com a tradução publicada em espanhol. O exercício visa desenvolver competências transversais como liderança, originalidade, pensamento crítico, autonomia e trabalho em equipa (Sánchez Vizcaíno e Fonseca-Mora, 2020). Embora inclua uma análise geral dos textos, a comparação com a tradução publicada permite aprofundar questões como as relações entre tradução e identidade, o

[1] Associate Professor in Spanish Language and Literature. School of European Languages, Culture and Society, University College London. Email: m.oaknin@ucl.ac.uk

papel do tradutor anterior na construção dos textos de chegada dos estudantes, a representação das relações de poder linguístico nos textos traduzidos e as ligações entre opressão racial e linguística.
**PALAVRAS-CHAVE**: Tradução; Competências transversais; Comunicação intercultural.

**RESUMEN:** A partir del llamamiento de Bhopal (2024) a cuestionar las representaciones históricas de la opresión en la educación superior, este artículo presenta una propuesta didáctica basada en la traducción de *Blonde Roots*, de Bernardine Evaristo. La obra subvierte históricamente la trata transatlántica de esclavos, en parte mediante una inversión lingüística. Además de perfeccionar las competencias traductoras del alumnado, desarrollar el análisis textual y fomentar la comunicación intercultural, la propuesta promueve los valores de la diversidad y la inclusión. Como parte del análisis pretraductológico, los estudiantes de una asignatura obligatoria de traducción del último curso del grado en Estudios Hispánicos y Latinoamericanos de la UCL trabajan en pequeños grupos para comparar el texto original con la traducción publicada al español. El ejercicio busca potenciar competencias transversales como el liderazgo, la creatividad, el análisis crítico, la autonomía y el trabajo en equipo (Sánchez Vizcaíno y Fonseca-Mora, 2020). Aunque incluye un análisis general de los textos, la comparación con la traducción publicada permite profundizar en cuestiones como las relaciones entre traducción e identidad, el papel del traductor previo en la construcción de los textos meta del alumnado, la representación de las relaciones de poder lingüístico en los textos traducidos y los vínculos entre opresión racial y lingüística.
**PALABRAS CLAVE**: Traducción; Destrezas transversales; Comunicación intercultural.

## Introduction

The departure points of this article are Sergey Tyulenev and Binghan Zheng's (2017) conceptualisation of synchronic and diachronic comparisons in translation, and Kalwant Bhopal's (2024) call to challenge historical depictions of oppression in Higher Education. I present a pedagogical proposal for a practical session on literary translation that aims to equip students with the knowledge and skills to produce a translation that is fit for purpose, linguistically accurate and culturally aware. This is achieved by asking students to prepare to translate selected excerpts from Bernardine Evaristo's novel *Blonde Roots* (2008) by comparing the source text with the published translation in Spanish, carried out by Miguel Marqués Muñoz and titled *Raíces Rubias* (2022).

Likewise, at a time when Equality, Diversity and Inclusion (EDI) values are high on the public agenda, and universities are developing and implementing strategies to align themselves with these demands, the choice of the source text allows educators "to foster a global approach to institutional life on the basis of democracy and human rights" (Council of Europe, 2008, p. 31) and to promote intercultural communication (Kramsch; Zhu, 2020). Indeed, the pre-translation questions that students should answer by carrying out the comparison also prompt collective and group discussions leading to the development of students' soft skills such as leadership, originality, critical analysis, autonomy, and teamwork (Sánchez Vizcaíno; Fonseca-Mora, 2020).

This practical pedagogical proposal centres on my Final-Year mandatory module SPAN0034 Translation into Spanish. This module is part of the BA Spanish and Latin American Studies offered at UCL's Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies. Since the syllabus is aimed at finalists, the module seeks to consolidate level C1 and introduce level C2 of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Following the establishment of the module's pedagogical objectives and a description of the group composition and dynamics and the typically high level of interactivity which allows for the fostering of intercultural communication, the choice of *Blonde Roots* as source text, and the relevance of its published translation into Spanish as a comparative tool, will be expounded. In particular, the novel proposes a creative imaginary twist to the transatlantic slave trade, in which Blacks enslave Whites, which constitutes a great opportunity to expose our students to more inclusive policies and raise their awareness of difference, while allowing them to hone their translation skills based on the Spanish version of the novel.

More specifically, this article will present a series of practical translation exercises focusing on selected excerpts from the book. Drawing on Carreres, Noriega-Sánchez, and Calduch's (2018) guide to pre-translation textual analysis, students are presented with a preparatory, comparative exercise to be carried out in groups. Thanks to this collaborative work, students not only decide on the most appropriate translation strategies, but they also boost their intercultural communication skills. Furthermore, by comparing the original excerpts with the published translation in Spanish and specifically by analysing the reversal of history and the mischievous use of language in them, students have the opportunity not only to reflect on linguistic issues, but also to engage in classroom conversations about historical discrimination, oppression and racialization. This double preparation allows them to produce their own competent translations that reflect Evaristo's experimental and unconventional style, a form of protest against our contemporary racialized and patriarchal society.

## Contextualising the module and introducing *Blonde Roots*

The main pedagogical aims of the module SPAN0034 Translation into Spanish are: to develop students' linguistic and translation skills (from English into Spanish); to equip students to recognise and work appropriately with a range of textual types and conventions (including novels, tourist texts, medical leaflets and brochures, and film reviews); to boost collaborative learning and teamwork; to teach students to use reliable sources and to develop their dictionary

and documentation skills; to prepare students for the "translation from English into Spanish" component of the written exam in Term 3; and to champion translation as a key communicative skill that can boost students' interlinguistic and intercultural abilities.

Since the academic year 2022/2023 and until June 2025, the module was included in the "Tackling the BAME-BIPOC Awarding Gap" project (2022/2025), a student-staff collaborative project funded by UCL's Awarding Gap Project and UCL's EDI Contribution and Engagement Fund. The initiative seeks to fight the "cold climate" in our classrooms that according to Tate (2019) is the leading cause of the BAME-BIPOC awarding gap at UK universities. This "cold climate" results from a series of factors including micro racisms, lack of support for ethnic-minority students, "invisible" racism and stereotyping, which alienate students, thus negatively affecting their sense of belonging and making them more likely to drop out, and less likely to achieve 2:1 or First-class marks and to pursue postgraduate studies.

The project, which in June 2024 received the UCL Arts and Humanities Education Award for enhancing belonging, set out to tackle four areas which are key in fighting the awarding gap: teacher training, student involvement, network of support for peers and staff, and the redevelopment of Spanish Translation modules in the department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies (Oaknín et al., 2024). Thus, materials in first, second and final-year Translation into Spanish modules were revised in order to include minoritized authors such as Evaristo, Olusoga, Menchú and Bayly. Likewise, in-class discussions incorporated EDI-related issues and different forms of assessment, such as a collaborative short film, were devised in order to diversify assessments.

In this sense, SPAN0034 Translation into Spanish, just like the rest of departmental Translation modules, seeks to counter the UK tradition of teaching translation from a Euro-centric and Western-focused point of view, by including other geographies, non-canonical authors, traditions and language varieties. Translation exercises are combined with revision of key linguistic items such as grammar structures, vocabulary or linking words.

Although the annual SPAN0034 Translation into Spanish cohort typically comprises 80–90 students, classes are taught in seminar groups of 10-12 students. The small number makes it possible to have close personal interaction and a high level of interactivity. By the time they start their Final Year, students have returned from spending their third year of the programme in a Spanish-speaking country. The Year Abroad is a mandatory component of all four-year language degree programmes offered by UCL's School of European Languages,

Culture and Society (SELCS). Those students combining Spanish with another language of study may have divided their Year Abroad between two different countries, but all of them will have benefited from this linguistically and culturally enriching experience that prepares them for the intercultural communication that the module also seeks to develop.

*Blonde Roots* is Evaristo's first prose novel. The protagonist is Doris Scagglethorpe, a White girl who lives with her family in the North-East of England but who is kidnapped by pirates and sold as a slave in the great city of London. Doris unsuccessfully attempts to escape but is apprehended and sent to work for her Black master as a cane cutter on a sugar plantation. Through Evaristo's vivacious and incisive writing, readers are presented with a parallel history where White Europeans (*whytes*) are the slaves of Black African slaveowners, and although this is a satirical reversal of transatlantic slavery, its horrors and dehumanisation are conveyed in a brazen, shocking way.

Prior to the activity to be carried out in class, students are asked to find out information about the transatlantic slave trade and to reflect on what, if at all, they were taught in previous institutions. They are also asked to read one chapter of the original novel in English, titled "Paradise Island". This chapter provides an effective introduction to Evaristo's satirical reversal of colonial and racial power structures and is rich in cultural references, irony, and linguistic creativity, encouraging students to reflect on meaning, tone, and socio-political context.

UCL Student Registry Services data show that in the academic year 2023/2024 the percentage of international students in the university was 53% (https://www.ucl/about/what/key-statistics). As a result, in each SPAN0034 Translation into Spanish seminar group more than half the students were not born, or even educated, in the United Kingdom. Besides the fact that this constitutes a plurilingual environment since many of these students often speak English as a second or third language, it is also a given that they possess different degrees of historical knowledge, cultural awareness and sensitivity to the topic. Likewise, some of them might have been exposed to misinformation in popular culture or even in prior educational institutions. For many others, the consequences of White supremacy are still very prevalent today. Indeed, the choice of *Blonde Roots* responds directly to the need highlighted by Bhopal to

> question, disrupt and challenge historical depictions of oppression in their presentation of imperialism, colonialism and slavery. Such depictions are often presented as old news, terrible failings by earlier generations and unrelated to the world we live in today. This post-racial view of society should be disrupted, as racism is still encountered in the present day and has its roots in those historical patterns of White oppression (2024, p. 12).

Moreover, Wong et al. (2021) have demonstrated the continuous relevance of race in Higher Education institutions, where students' likelihood of attaining academic success is marred by racist discourses that are still frequently encountered.

The first part of the class is hence devoted to comparing what they knew about the transatlantic slave trade with what they have found out, and to discussing the chapter. Owing to the varying factors just mentioned, the intercultural communication involved in this preparatory discussion "is no longer communication across national borders, but participation in fluctuating networks of individual experiences, memories, and fantasies, multiple allegiances and legitimations, that are expressed and shared mostly, though not exclusively, through language" (Kramsch; Zhu, 2020, p. 1). Whilst this initial discussion is a general one and must be carried out with great sensitivity, mutual respect, empathy and cultural humility, it allows educators to prepare future generations of students for dialogue and to develop a learning community that considers each person's implicit presumptions, the university environment, and informal aspects of education; and to promote a global approach to institutional life based on democracy and human rights (Council of Europe, 2008). This exchange also lays the foundation for the comparative translative work in which students can later engage.

## Comparative pre-translation exercises

After commenting on the chapter that they are first asked to read at home and after emphasizing the subversion of slavery, which is inherent to the plot and to the novel's message, students are divided into small groups and asked to work collaboratively to translate a series of excerpts. However, before attempting to produce a target text, they are first asked to compare the source text to the published translation in Spanish. This translation was successfully carried out by Miguel Marqués Muñoz, an accomplished translator born in Almería (Spain), who studied at the Universidad de Granada (Spain) and is also a Lecturer at Universidad Internacional de La Rioja (Spain). These details are mentioned to students in light of the racially motivated discussions regarding the question of translation and identity that have recently reached the public arena, most famously following Amanda Gorman's poem *The Hill We Climb* (Toda-Castán, 2022).

In recent decades, translation scholars such as Bassnett (2014) have turned their attention to the cross-pollination with disciplines such as gender studies and postcolonial studies, and the earlier examination of the ways in which translators take part in creating

knowledge and shaping cultures (Tymoczko; Gentzler, 2002), has been accompanied by a more recent championing of "decolonized translation practice" (Batchelor, 2009, p. 230). However, what is particularly relevant to the exercise posed to students, and the reason for drawing their attention to the translator's background is that, as explained by Kramsch and Zhu,

> Whether as an overt or a covert process, translation raises ethical questions that are all the more urgent as translation is never just the work of one translator, who takes sole responsibility for his/her work, or of one mediator with a well-intended political agenda, but in an era of global communication networks it becomes a much more subtle and anonymous process of interpenetration and hybridity of discourse styles, viewpoints, and ideologies (2020, p. 7).

It is at this point that the interrelationships between our students as translators and the previous translator, and between the published translation and the target texts they aim to produce can lead to enriching discussions on the interpretation of the source text, notions of translation, the connection between translation and identity, and the possible bridges between cultures, languages and literary and cultural traditions. The Council of Europe (2008) establishes that being able to see oneself from other people's perspectives is a reflexive disposition that is necessary for intercultural dialogue, and that includes not only respect for the individual as a human being but also a reciprocal recognition where everyone acknowledges the individual's equal worth. The pre-translation questions that students are asked to discuss in small groups are aimed at analysing the source text, identifying potential challenges and reflecting on the solutions and techniques used in the published translation. At the same time, they also provide a forum for respectful acknowledgement of experiences and realities.

Tyulenev and Zheng avow that comparison is intrinsic to the majority of scientific knowledge, and that it can be described as "horizontal, synchronic, i.e., juxtaposing a phenomenon with those around it, or as vertical, diachronic, i.e., setting the present state of a phenomenon against previous versions" (2017, p. 197). It is my contention in this proposal, however, that the comparison between the published translation of the selected *Blonde Roots* excerpts and the target texts that are consequently produced by students is both horizontal and vertical. It is horizontal given the different degrees of historical knowledge, personal sensitivity, geographical reality, cultural awareness, lived experience, linguistic variety and language fluency held by the different translators involved; and it is vertical in the sense that the students' translations are considered against the backdrop of the solutions employed in the published (and previous) translation. Finally, by comparing their proposed translations with the published

translation, students are asked to reflect on, and share their thoughts about, how the latter affects their understanding, re-imagining and re-positioning of the original text according to their own cultural and linguistic context (Tyulenev; Zheng, 2017).

The students are provided with two excerpts, chosen because they specifically raise important questions about how to translate humour, racialised discourse, and culturally embedded concepts while preserving the novel's critique of oppression and privilege:

EXCERPT 1

Original excerpt in English:

> Women returned from the allotments carrying baskets on their heads piled high with mud-encrusted yams and sweet potatoes, the serrated green leaves of aloe vera and the crinkled green leaves of callaloo. Or they set off for the river, heavy little stools on their heads on which to sit and scrub clothes in shallow water; on top of the stools were baskets full of washing. Hands swung at the side or grasped those of their little children, as they greeted me with a friendly 'Y'all rite, sister' or a 'Howzit?'
> Fiddle-playing came from somewhere over the roofs of the immediate huts to my right, accompanied by harmonised group singing and a joyful mess of crashing tambourines. Happee burt-day to yu/Happee burt-day to yu/Happee burt-day dear Zikabiva/Happee burt-day to you. It was a song I knew from my homeland. I'd not heard it since (Evaristo 2008,186-7).

Published translation into Spanish:

> Las mujeres regresaban de las parcelas cultivadas cargando sobre sus cabezas cestas que rebosaban ñames y boniatos con terrones aún pegados, pinchudas pencas de acíbar y rugosas hojas del calalú. Otras semanas, bajaban al río con pesados taburetitos sobre la cabeza en los que se sentaban para frotar las ropas en la orilla; sobre ellos colocaban los cestos de la colada. De la mano libre llevaban a sus criaturas o saludaban al paso, acompañando el gesto siempre con un "¡Buenos días, hermana!", o un "¡Con Dios, hermana!".
> De entre los bohíos cercanos llegaba el sonido de un violín acompañado de una polifonía de voces y el tintineo ruidoso y alegre de unas panderetas: "¡Cumpleaños feliz, cumpleaños feliz, te deseamos Zibakiva, cumpleaños feliz!". Yo conocía aquella canción, también se cantaba en mi tierra. No la había vuelto a oír desde que me llevaron (Evaristo 2022, 271).

EXCERPT 2

Original excerpt in English:

> were nearing her hut – our home. 'Lookee-hear, Omo-dear.' She stopped to set down her basket and turned to me. 'I been meaning to aks yu dis. I want mi bwoy Yao to have more store in his hed dan what go round in mind about dis damn place, which, kwite franklee, give mi flamin headache all de time! […]
> Lolli, Ye Memé's youngest, was outside the hut holding hands with some playmates while skipping in a circle singing *Ringa ringa roza/ Poket pulla poza/ A-tizoo, a-tizoo/ We all fall down* – whereupon they all collapsed on the ground in hysterics (Evaristo 2008, 196-7).

Published translation in Spanish:

> Nos acercábamos ya a nuestra cabaña. Nuestra casa. - Oye, ven acá un instante,

> Omomita – dijo Ye Memé, deteniendo el paso. Dejó el cesto en el suelo y se giró hacia mí -. Llevo tiempo queriendo decirte esto. Quiero que mi chavito, el chico, Yao, tenga más historias en la cabeza que las que yo pueda contarle sobre este maldito lugar que no hace más que darme dolores de cabeza. […]
> Lolli, la más pequeña de las hijas de Ye Memé, estaba en la puerta del bohío, jugando al corro con amiguitas, al canto de "A la rueda, rueda, bolita y boliche. Dame un besito y vete para el trapiche. Si no quieres ir, acuéstate a dormir", momento en el que se echaban al suelo entre risas (Evaristo 2022, 283-4).

Students are asked to carry out a pre-translation analysis, and an examination of the challenges encountered by the previous translator and the solutions provided. This preparatory exercise not only informs their own target texts but also encourages them to engage in intercultural dialogue around questions of textual interpretations, authorship, identity and cultural, linguistic and literary traditions, equipping them with the tools to better define their translation strategies. Drawing from the exhaustive list of questions that Carreres, Noriega-Sánchez and Calduch (2018) propose in their translation manual *Mundos en palabras. Learning Advanced Spanish Through Translation*, the table below suggests a range of questions tailored to the source text by Evaristo, which incorporates discussion points based on the comparison with the published translation. Students are invited to choose the questions that they find most relevant and to discuss them in their groups:

**Table 1 -** Questions to be discussed in groups

| **Analytical dimension** | **Guiding questions** |
|---|---|
| **Subject, author and context** | Who is the author and what is their aim?<br>Who is the translator? Does the translation achieve the author's aim?<br>What is the overall message or theme of the text, and is it preserved in the translation?<br>What is the textual typology?<br>Who are the intended readers of the source and target texts?<br>Are there any extralinguistic references, and how have they been managed in the translation? |
| **Textual structure and cohesion** | How is the text structured? Has the structure changed in the target text?<br>What linking words and cohesive devices are used, and how have they been translated in the target text? |
| **Grammar and vocabulary** | What is the lexical repertoire? Are there any technical terms, and how have they been managed in the target text? |

| | |
|---|---|
| | What grammatical and syntactic structures appear in the text, and how have they been translated?<br>Are there any idiomatic expressions, songs or colloquialisms, and are the translation choices appropriate? |
| **Stylistic elements** | What role does pronunciation play in the power relationships represented in the novel, and how has this been managed in the translation?<br>What language varieties are used in the text, and how have they been translated? Are humour and satire preserved in the target text?<br>Does the text use a single register, and how is this reflected in the translation?<br>Are there any figures of speech, and how have they been translated? |

**Source**: Designed by the author.

## Tackling translative challenges through a comparative approach

Evaristo (2022) explains the importance of the plot reversal she presents:

> Through the inversion I intended to present the transatlantic slave trade differently. The book is provocative and aims to stir things up a bit and it uses a lot of satire and humour generally. This particular slave trade is, of course, treated with much reverence and seriousness, as it should be, but I found the combination of levity and gravitas a powerful tool to convey the utter atrociousness of the trade and its awful impact on human lives (cited in Collins 2008, p. 1201).

Of particular relevance to this satire and humour is the disruptive, playful use of language in the novel, and this undoubtedly becomes one of the main points of discussion for our student translators.

*Blonde Roots* is divided into three parts. The first and third parts are narrated by Doris, whilst in the second part the narrator is Chief Kaga Konata Katamba I, her slave master. British readers may immediately recognise that he talks like a former member of Eton College, a fee-charging and boarding secondary school in England which has long been noted for educating prime ministers, public figures and members of the aristocracy. After Doris unsuccessfully attempts to escape and is subjected to a whipping that leaves her scarred for life, she is sent to the West Japanese plantations run by her master's son. Here she finds a community of *whytes* who speak in Patois, a Creole language most commonly associated with Black Caribbean communities. This *whyte* community has lived in slavery for several generations and, in spite of the constant brutality and dehumanization they endure, continue to survive and resist through

solidarity and kindness.

Whilst language is of course not the only element with which Evaristo carries out her historical subversion in this novel – for example, she depicts *whyte* women having to undergo long, painful hair treatments in hair salons in order to comply with Black beauty standards and young *whyte* men being accosted by sheriffs on account of their skin colour – in the excerpts to be translated by students, language, cultural references, and songs are the key features to express this satirical subversion of power relations. This subversion appears to confirm and highlight the basic tenet of critical race theory, that is, that race is not a biologically fixed social category, but that instead it is socially constructed. Critical race theory, which emerged out of a framework for legal analysis in the late 1970s and early 1980s and was created by legal scholars such as Derrick Bell, Kimberlé Crenshaw, and Richard Delgado, among others, maintains that race is a social construct, and that racism is not simply the product of individual bias, but also a belief embedded in legal systems and policies. Hence, the excerpts that are translated by our students use language to exemplify that race is "based on a performative identity that changes in different social contexts and in different social interactions. Consequently, race is understood differently at different times and in different locations through a process of racialization" (Bhopal, 2024, p. 28).

In *Blonde Roots*, *whytes* are enslaved by Blacks. The lexical choices in the source text (*yams, sweet potatoes, mud, hut, aloe vera, callaloo*, etc.) are key in locating the *whytes* in a plantation. Likewise, Patois, which is used by the *whyte* women who greet others, and by the *whyte* children who sing and play in the *whyte* community, is commonly stigmatized as a low-prestige language with second-class status and often mischaracterized as a poorly structured form of English. This double racial and linguistic reversal calls attention to the fact that

> linguistic power relations are different from, intersect with, and transform ethnic and racial power relations. As a result, the experience of racism and immigration can vary greatly according to language skills.
>
> In order to develop an ethics of responsibility and accountability toward non-Anglophone people who suffer discrimination, stigmatization, exclusion, and social and institutional violence due to Anglonormativity and linguistic colonization, these injustices must be identified as resulting from linguistic power relations rather than as secondary effects of racism (Baril, 2017, p. 128).

By taking the questions offered to them as a guide in order to compare the source text and the published translation, students are prompted "to find out what the compared phenomena have in common and how they differ and what possibilities there are for bridging the gap

between them" (Tyulenev; Zheng, 2017, p. 202). In heterogeneous groups of about four students that should ideally be composed of members with different levels of fluency, different nationalities and different mother tongues, each student is asked to work with their groupmates to identify the lexical, cultural, linguistic and epistemological challenges posed by the source text, and examine the solutions used in the published translation.

Thus, in this exercise, in order to improve their translative competence, each group needs to navigate their members' differing levels of Spanish grammar, command of English, familiarity with dictionaries and lexical resources, familiarity with the novel, knowledge of the transatlantic slave trade, and particularly, differing knowledge of English-based creole languages and especially of Patois. This collaborative approach to tackling the role of different languages in establishing a satirical racial and historical subversion which is key to the plot, and the inherent difficulties in reflecting it in a target text, resonates with Tyulenev and Zheng's championing of teamwork in comparative translational tasks:

> In the case of interlingual translational practice, the reason is obvious – there may be more than one language being used in one nation-state and multilingualism tends to set in motion complex dynamics of translational interrelations between the languages used […]. Team work and interdisciplinarity are major methodological characteristics of a comparative research project (Tyulenev; Zheng, 2017, p. 208).

Thus, students are prompted to practice complex communicative and intercultural skills in the context of the language classroom. With the purpose of bridging the linguistic, cultural and epistemological gaps in order to compare the source and target texts, the communicative skills they display include not only the traditional language skills – reading, writing, listening and speaking – but also more complex skills such as reformulating ideas, condensing information, providing definitions, explaining extralinguistic and cultural references, shifting registers, etc.

Students are able to immediately recognise that the main translative challenge in the given excerpts refers to the question of how to translate the Patois spoken by the *whytes*. The traditional understanding of dialects as untranslatable and the previous trend to replace them with standard features of the target language has in recent decades given way to the use of functionally equivalent solutions (Kufnerová, 2003). The question of which strategy would work best in the case of *Blonde Roots* is a highly sophisticated one that is perhaps beyond the scope of the SPAN0034 Translation into Spanish learning objectives. Nonetheless, the value of the discussion stemming from the preparatory questions lies in the fact that it has the potential

to boost students' communicative competence and to raise awareness of the ways in which "linguistic power relations are different from, intersect with, and transform ethnic and racial power relations" (Baril, 2017, p. 128).

With regard to how this can be applied to the field of translation, Epstein (2018) defends that social dialects may be replaced by a corresponding socio-economic variety and recommends "translating geographically" by attempting to find an equivalent dialect of the target language that triggers similar stereotypes. In the published translation, words such as *chavito*, *acá* and *hermana* appear to point towards the fact that the translator has opted for a generic LATAM Spanish, a broad variant developed by translators who seek to cater to the majority of Hispanoamerican speakers. Given that students will have spent their Year Abroad in different Spanish-speaking countries, when answering the proposed questions, they are also invited to reflect on the different associations – level of prestige, perceived regional or sociocultural background – that these words trigger against the backdrop of the peninsular Spanish spoken by Doris. They should also comment on whether they believe that the use of these terms falsely localizes the narrative (Kufnerová, 2003).

This reflection ties in with Baril's (2017) call to raise awareness of the significant intersections between linguistic and racial identities. This can be especially relevant for our Anglophone students, since Baril defends that "Anglophone identity, like many other dominant identities, is unmarked and remains invisible to the Anglonormative gaze" (Baril, 2017, p. 127). This Anglonormativity that marks English as the norm leads to a difficulty to recognise that non-Anglophone people's language difficulties are societal and that non-Anglophone people are often excluded when judged against that standard (Baril, 2016). It is worth highlighting that whilst both the "happy birthday" song and the highly popular nursery rhyme "Ring around the rosie" in the source text appear to have been transcribed according to Patois pronunciation, no regionally marked linguistic features appear in the published translation. This solution appears to reflect the traditional trend to neutralise recommended by Landers (2001, p. 117) because every dialect is "tied to geographical and cultural milieu which does not exist in the target culture".

## Conclusion

This article has offered a didactic proposal based on the translation of selected excerpts of *Blonde Roots*. In line with Bhopal's (2024) call to challenge historical depictions of

oppression in Higher Education, the novel has been selected for its historical subversion of the transatlantic slave trade, which is in part built on a linguistic reversal. The learning outcomes are to foster students' translational competence; to boost their intercultural communicative skills; to develop their critical awareness of how language, identity and power intersect in literary translation; and to encourage collaborative reflection. Thus, besides pursuing the aims of fine-tuning students' translation skills, developing close textual analysis and fostering intercultural communication, the proposal also seeks to promote EDI values.

Specifically, the students of SPAN0034 Translation into Spanish, a final-year mandatory translation course which is part of UCL's BA Spanish and Latin American Studies programme, are asked to work in small, heterogeneous groups to compare the source text with the published translation into Spanish, therefore developing their soft skills such as leadership, originality, critical analysis, autonomy, and teamwork (Sánchez Vizcaíno and Fonseca-Mora, 2020). This comparison is carried out with the help of an expanded series of preparatory questions based on Carreres, Noriega-Sánchez and Calduch's (2018) guide to pre-translation textual analysis and on Tyulenev and Zheng's (2017) championing of teamwork in comparative translational tasks. Whilst the proposed questions comprised a more general examination of the texts (aims, structure, vocabulary, style, grammar), the comparison with the published translation allowed for more in-depth discussions on complex notions such as the connection between translation and identity, the role played by the previous translator in the construction of students' target texts, how to accurately reflect linguistic power relations in translated texts, and the links between racial and linguistic oppression.

Ultimately, this proposal responds to the belief that it is vital for universities to be inclusive environments for all students. It is crucial for students to feel at ease with their identities for them to fully benefit from their education, and in this sense translation educators have a significant responsibility as the languages and cultures they teach can influence how students perceive the world and their interactions with others.

## References

BARIL, Alexandre. "Doctor, am I an Anglophne trapped in a Francophone body?" An intersectional analysis of "trans-crip-t time" in ableist, cisnormative, anglonormative societies. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, v. 10, n. 2, p. 155–172, 2016. https://doi.org/10.3828/jlcds.2016.14

BARIL, Alexandre. Intersectionality, lost in translation? (Re)thinking inter-sections between Anglophone and Francophone intersectionality. *Atlantis: Critical Studies in Gender, Culture & Social Justice*, v. 38, n. 1, p. 125–137, 2017. https://doi.org/10.7202/1119649ar

BASSNETT, Susan. *Translation studies*. 4th ed. London: Routledge, 2014.

BATCHELOR, Kathryn. *Decolonizing translation: Francophone African novels in English translation*. London: Routledge, 2009.

BHOPAL, Kalwant. *Race and education: reproducing white supremacy in Britain*. London: Penguin Books, 2024.

CARRERES, Ángeles; NORIEGA-SÁNCHEZ, María; CALDUCH, Carme. *Mundos en palabras: learning advanced Spanish through translation*. Oxford: Routledge, 2018.

COLLINS, Michael. "My preoccupations are in my DNA": an interview with Bernardine Evaristo. *Callaloo*, v. 31, n. 4, p. 1199–1203, 2008. https://doi.org/10.1353/cal.0.0284

COUNCIL OF EUROPE. *White paper on intercultural dialogue: 'living together as equals in dignity'*. Strasbourg: Council of Europe, 2008. Available at: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf. Accessed on: 23 Sep. 2026.

EPSTEIN, B.J. Translating national history for children: a case study of Adventures of Huckleberry Finn. *Ilha do Desterro, A Journal of English Language Literatures in English and Cultural Studies*, v. 71, n. 1, p. 103–116, 2018. https://doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n1p103

EVARISTO, Bernardine. *Blonde Roots*. London: Penguin Books, 2008.

EVARISTO, Bernardine. *Raíces Rubias*. Traducción de Miguel Marqués Muñoz. Madrid: AdN Alianza de Novelas, 2022.

KRAMSCH, Claire; ZHU, Hua. Translating culture in global times: an introduction. *Applied Linguistics*, v. 41, n. 1, p. 1–9, 2020. https://doi.org/10.1093/applin/amz020

KUFNEROVÁ, Zlata. *Překládání a čeština*. Praha: Nakladatelství H&H, 2003.

LANDERS, Clifford E. *Literary translation: a practical guide*. Clevedon: Multilingual Matters Limited, 2001.

OAKNÍN, Mazal; BOLAÑOS GARCÍA-ESCRIBANO, Alejandro; NAVARRETE, Marga. Fighting the BIPOC awarding gap: decolonising translation in higher education. *Alfinge. Revista de Filología*, v. 35, p. 66–87, 2024. https://doi.org/10.21071/arf.v35i.16370

SÁNCHEZ VIZCAÍNO, Carmen; FONSECA MORA, M. Carmen. Mediación y pensamiento crítico en el aprendizaje de lenguas: el análisis de videoclips musicales. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, n. 8, p. 98–115, 2020. https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.8

TATE, Shirley Anne. *Tackling the 'BPOC' attainment gap in UK universities*. London, United Kingdom: TED, 2019. 1 vídeo (10 min 50 s). Available at: https://www.youtube.com/watch?v=UPMuuJrfawQ. Accessed on: 23 sep. 2026.

TODA-CASTÁN, Claudia. Traducción e identidad: una revisión del argumento de la identidad

en la polémica en torno a la traducción de The Hill We Climb, de Amanda Gorman, *Estudios de Traducción*, n. 12, p. 119–127, 2022. https://doi.org/10.5209/estr.78451

TYMOCZKO, Maria. Cultural translation and empowerment. *In*: TYMOCZKO, Maria. *Enlarging translation, empowering translators*. Manchester: St. Jerome, 2007. p. 234–249.

TYMOCZKO, Maria; GENTZLER, Edwin (eds.). *Translation and power*. Amherst: University of Massachusetts Press, 2002.

TYULENEV, Sergey; ZHENG, Binghan. Introduction: toward comparative translation and interpreting studies. *Translation and Interpreting Studies*, v. 12, n. 2, p. 197–212, 2017. https://doi.org/10.1075/tis.12.2.01tyu

WONG, Billy; ELMORALLY, Reham Elmorally; COPSEY-BLAKE, Meggie; HIGHWOOD, Ellie; SINGARAYER, Joy. Is race still relevant? Student perceptions and experiences of racism in higher education. *Cambridge Journal of Education*, v. 51, n. 3, p. 359–375, 2021. https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1831441

**Como citar este artigo:**

OAKNÍN, Mazal. Subverting racial and linguistic power relations in the translation of Blonde Roots: a pedagogical comparative proposal. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 171-186, 2026.

*Recebido em: 3 set. 2026.*
*Aprovado em: 27 set. 2026.*

*Revisão de língua portuguesa: a autora*
*Revisão de língua inglesa: a autora*
*Revisão de língua espanhola: a autora*

REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

# O ensino de conteúdo por meio da língua e o trabalho docente: uma proposta baseada no conto *The Happy Prince* de Oscar Wilde

## *Language-based approach to content instruction and teaching practice: a proposal based on Oscar Wilde's short story*

## *La enseñanza de contenidos por medio de la lengua y el trabajo docente: una propuesta basada en el cuento The Happy Prince de Oscar Wilde*

Júlia Folle Alves[1]
0009-0006-7566-8533
Lucia Rottava[2]
0000-0003-3094-6270

**RESUMO**: Este trabalho investiga as contribuições do Ensino de Conteúdo por Meio da Língua (ECML) (de Oliveira, 2023) para o ensino de língua inglesa na Educação Básica brasileira, a partir de uma proposta didática fundamentada na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday, 1978), na Pedagogia com Base em Gêneros (Martin; Rose, 2007; 2008) e no Programa Ler para Aprender (LPA) (Rose; Martin, 2012). O estudo tem como objetivo desenvolver uma proposta didática para o 8º ano do Ensino Fundamental, por meio da exploração do conto *The Happy Prince,* e organiza-se em três etapas metodológicas: (i) seleção do conto *The Happy Prince;* (ii) análise linguística do texto; e (iii) elaboração da proposta didática organizada pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem do ECML. Os resultados evidenciam que o ECML, em articulação com a LSF e a Pedagogia com Base em Gêneros, constitui uma abordagem pedagógica pertinente para o ensino de língua inglesa na Educação Básica, ao integrar língua, conteúdo e literatura.
**PALAVRAS-CHAVE**: ensino de conteúdo por meio da língua (ECML); linguística sistêmico-funcional (LSF); pedagogia com base em gêneros.

**ABSTRACT**: This study investigates the contributions of the Language-Based Approach to Content Instruction (LACI) (de Oliveira, 2023) to English language teaching in Brazilian basic education, through the development of a pedagogical proposal grounded in Systemic Functional Linguistics (SFL) (Halliday, 1978), Genre-Based Pedagogy (Martin; Rose, 2007; 2008) and the Reading to Learn Program (Rose; Martin, 2012). The study aims to develop a pedagogical proposal for Literature and English Language for the eighth year of Brazilian lower secondary education, through the reading and exploration of the short story *The Happy Prince and* is organized into three methodological stages: (i) selection of *The Happy Prince;* (ii) linguistic analysis of the text; and (iii) development of a didactic proposal organized by the LACI Teaching and Learning Cycle. The results show that LACI, in articulation with SFL and Genre-Based Pedagogy, constitutes a productive pedagogical approach to English language teaching in basic education, by integrating language, content and literature.

[1] Doutoranda em Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGLET-UFRGS). E-mail: juliafolle0@gmail.com
[2] Doutora em Linguística Aplicada. Professora Associada do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do IL-UFRGS. E-mail: lucia.rottava@ufrgs.br

**KEYWORDS**: Language-Based Approach to Content Instruction; Systemic Functional Linguistics (SFL); Genre-Based Pedagogy.

**RESUMEN:** Este trabajo investiga las contribuciones del Enfoque Basado en el Lenguaje para la Instrucción de Contenidos (LACI) a la enseñanza de la lengua inglesa en la Educación Básica brasileña, a partir de una propuesta didáctica fundamentada en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday, 1978), la Pedagogía Basada en Géneros (Martin; Rose, 2007; 2008) y el Programa Leer para Aprender (Rose; Martin, 2012). El estudio tiene como objetivo desarrollar una propuesta didáctica para el octavo año de la Enseñanza Fundamental mediante la exploración del cuento *The Happy Prince* y se organiza en tres etapas metodológicas: (i) selección del cuento *The Happy Prince*; (ii) análisis lingüístico del texto; y (iii) elaboración de la propuesta didáctica organizada según el Ciclo de Enseñanza y Aprendizaje del LACI. Los resultados muestran que el LACI, en articulación con la LSF y la Pedagogía Basada en Géneros, constituye un enfoque pedagógico pertinente para la enseñanza del inglés en la Educación Básica, al integrar lengua, contenido y literatura.
**PALABRAS CLAVE:** Enfoque Basado en el Lenguaje para la Instrucción de Contenidos; Lingüística Sistémico-Funcional (LSF); Pedagogía Basada en Géneros.

## Introdução

O ensino de inglês na Educação Básica brasileira permanece marcado por desafios didático-pedagógicos, sobretudo no que se refere à prática linguística dos estudantes em contextos sociais autênticos, ao desenvolvimento da leitura e da escrita e à percepção da língua como um recurso fundamental para a construção de significados em diferentes contextos sociais. Embora existam iniciativas e discussões teóricas que buscam aproximar o ensino de línguas de práticas discursivas reais, ainda persiste uma lacuna quando se trata de integrar o ensino da língua inglesa ao trabalho com conteúdos curriculares, de forma a promover o desenvolvimento da linguagem do componente curricular necessária para a participação dos alunos nas práticas escolares e sociais.

Com o intuito de elaborar uma proposta que articule o ensino de língua inglesa e o trabalho com conteúdos curriculares, esta pesquisa foi desenvolvida com base no Ensino de Conteúdo por Meio da Língua (ECML) (de Oliveira, 2017; de Oliveira; Braxton; Gui, 2021; de Oliveira; Jones; Smith, 2023; de Oliveira, 2023; Blair; de Oliveira; Avalos, 2024; de Oliveira; Passoni; EL Kadri, 2024; Vicentini; de Oliveira; Gui, 2022) compreendido a partir da perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday, 1978), da Pedagogia com Base em Gêneros (Martin; Rose, 2007; 2008; Rose, 2015) e do Programa Ler para Aprender (LPA) (Rose; Martin, 2012; Rose, 2017; 2019). O ECML entende que a língua não funciona como algo secundário no ensino de conteúdos, mas como o principal instrumento por meio do qual o saber de uma disciplina é elaborado, expresso e transmitido.

A partir da concepção de Halliday (1978) de que a língua é um sistema de significados em uso, organizado por escolhas feitas a partir de interações sociais, compreende-se que o ensino de língua inglesa deve ir além da memorização de estruturas e do aprendizado de vocabulário descontextualizado, sem foco no uso da língua. Em vez disso, o ensino deve focar em como textos reais organizam e constroem significados que respondem a propósitos específicos, em determinado contexto de circulação.

A escassez de estudos, no Brasil, sobre o ECML com foco na língua inglesa para brasileiros, aliada à necessidade constante de propostas pedagógicas que promovam o interesse dos alunos e a equidade no aprendizado de línguas, evidencia a importância desta pesquisa. Ainda que haja um número crescente de pesquisas sobre pedagogias com base em gêneros textuais no Brasil, a integração dessas abordagens ao ensino de língua inglesa em contextos bi/multilíngues permanece como um desafio pedagógico e teórico. Portanto, este estudo busca ilustrar uma proposta didática fundamentada pela LSF, pelo LPA e pelo ECML que possa ser implementada em um contexto de Educação Básica.

Para exemplificar a proposta, a escolha foi pelo conto *The Happy Prince*, de Oscar Wilde, devido ao seu potencial para integrar língua e conteúdo. Trata-se de uma obra em domínio público, escrita em 1888, que aborda temas como empatia e compaixão. De acordo com o ECML, a aprendizagem da língua ocorre por meio de tópicos relevantes para os alunos e de acordo com o conteúdo ensinado, o que permite que o desenvolvimento linguístico se realize simultaneamente à construção de conhecimentos relacionados a um conteúdo específico (de Oliveira, 2023). No caso deste artigo, a literatura constitui o próprio componente curricular em torno do qual as atividades linguísticas são organizadas.

Além disso, a proposta didática reportada neste artigo articula-se com habilidades específicas (EF08LI06, EF08LI05, EF08LI08, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI18 e EF08LI19) do 8º ano de Língua Inglesa, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). A habilidade central mobilizada pela proposta é a EF08LI06, que prevê "apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada) como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido nessa língua" (Brasil, 2018, p. 257). *The Happy Prince* atende a essa habilidade por ser um conto literário da língua inglesa trabalhado em versão original, com suporte adequado ao 8º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, este estudo orienta-se pela seguinte pergunta de pesquisa: como os princípios do Ensino de Conteúdo por Meio da Língua (ECML) podem orientar o

planejamento de uma proposta didática de língua inglesa baseada no conto *The Happy Prince*? Portanto, o objetivo é desenvolver uma proposta didática para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de língua inglesa, fundamentada na LSF e no ECML, por meio da leitura e exploração de *The Happy Prince.*

A contribuição visa a demonstrar como textos literários podem ser explorados e ressignificados dentro de abordagens que valorizam práticas de linguagem socialmente situadas. Ao apresentar uma proposta didática embasada pelo ECML, este artigo oferece subsídios para professores que buscam integrar o ensino da língua inglesa ao desenvolvimento de competências de leitura, de produção escrita e de formação crítica de seus estudantes. Assim, além desta introdução, este artigo está organizado em quatro seções que abordam o ECML, a metodologia que foi utilizada para a elaboração da proposta, a proposta didática para o conto *The Happy Prince* e as considerações finais.

## O ensino de conteúdo por meio da língua

O Ensino de conteúdo por meio da língua tem como base teórica a Linguística Sistêmico-Funcional de base hallidayana (Halliday, 1978). Sua relação está no fato de que a língua é concebida como um sistema de escolhas que produzem significado em contextos sociais. Essa perspectiva tem se mostrado uma base teórica relevante para o ensino de línguas, pois desloca o foco de estruturas linguísticas isoladas para os usos reais da língua em textos e situações comunicativas. Assim, compreender a língua como um sistema de significados em uso é entender que ela também é a base para o ensino (e a aprendizagem) de qualquer conteúdo de diferentes áreas do conhecimento.

Na perspectiva da LSF, o gênero textual é compreendido como um processo social orientado para um propósito. Essa concepção parte do entendimento de que os textos não existem de forma isolada, mas são produzidos em contextos culturais e situacionais específicos que determinam suas etapas, funções e padrões linguísticos (Martin; Rose, 2008). Sendo assim, analisar um gênero textual implica necessariamente considerar o campo, as relações e o modo que configuram o registro e condicionam as escolhas linguísticas realizadas pelos autores.

Os gêneros textuais, nessa abordagem, são caracterizados por serem sociais, pois funcionam como instrumentos de interação; são caracterizados por serem sequenciais, uma vez que são organizados em etapas necessárias para alcançar seus propósitos; e estão sempre orientados para um objetivo comunicativo que estrutura sua organização global (Martin; Rose,

2008). A categorização das famílias considera tanto as características que aproximam diferentes gêneros, relativas ao aspecto denominado topologia, quanto aquelas que os diferenciam, chamadas de tipologia. Sendo assim, gêneros textuais que apresentam propósitos, etapas e fases semelhantes são agrupados em uma mesma família; enquanto gêneros com propósitos e sequências distintos são distribuídos em famílias diferentes (Rottava et al., 2023).

A organização tipológica e topológica dos gêneros textuais é fundamental para o ensino baseado em gêneros textuais, pois permite ao professor compreender as demandas textuais específicas que os estudantes precisam dominar. Essa compreensão sustenta o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tornam explícitas as estruturas e escolhas linguísticas esperadas em cada gênero e abre caminho para uma abordagem de ensino igualitária.

Segundo Rose (2015), a trajetória de desenvolvimento dessa pedagogia pode ser organizada em três fases principais: (1) *Writing Project e Language and Social Power*, (2) *Write it Right, (3) Learning to Write, Reading to Learn.* A terceira fase, de maior relevância para esta pesquisa, introduz o LPA, concebido para articular práticas de leitura e escrita por meio de uma metodologia altamente estruturada e acessível a todos os estudantes, independentemente de seu nível de proficiência (Rose; Martin, 2012). O programa baseia-se na relação entre leitura e escrita e constitui-se por meio do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), que organiza estratégias para orientar os alunos desde o reconhecimento da organização de um texto até a produção autoral. Essas estratégias incluem preparação para leitura, leitura detalhada, reescrita conjunta, construção conjunta e escrita individual, distribuídas em três níveis: texto, parágrafo e oração.

A relação entre leitura, escrita e construção de significados proposta pelo LPA dialoga diretamente com abordagens contemporâneas que integram linguagem e conhecimento do componente curricular. Ao compreender a língua como recurso central para a aprendizagem e para a participação dos estudantes nas práticas escolares, essa perspectiva mostra-se de acordo com propostas que ampliam o foco para diferentes contextos educacionais. Nesse sentido, o ECML se relaciona com o LPA ao enfatizar o papel da língua nos níveis de Educação Básica em contextos bi/multilíngues.

No livro *Supporting Multilingual Learners' Academic Language Development: A Language-Based Approach to Content Instruction*, de Oliveira (2023) apresenta a abordagem de ECML, também discutida na literatura como *Language-Based Approach to Content Instruction (LACI).* O ECML parte do princípio de que a língua não é um elemento acessório

no ensino, mas o próprio meio pelo qual o conhecimento sobre o componente curricular é construído, representado e compartilhado. Portanto, aprender língua e aprender conteúdo são processos simultâneos e interdependentes.

A proposta, desenvolvida por de Oliveira (2023), responde à crescente presença de estudantes multilíngues em sistemas educacionais ao redor do mundo, com especial atenção ao contexto dos Estados Unidos e às demandas decorrentes dos processos migratórios. Para fundamentar essa abordagem, a autora articula dois documentos de referência: os *Common Core State Standards (CCSS)*, que estabelecem parâmetros curriculares para a Educação Básica, especialmente nas áreas de Língua Inglesa e Matemática; e os referenciais do *WIDA*[3], organização voltada ao desenvolvimento dos estudantes multilíngues na escola (Passoni; El Kadri, 2024).

O ECML se baseia na Pedagogia com Base em Gêneros, mas aplica um Ciclo de Ensino e Aprendizagem próprio, voltado para o conteúdo da disciplina e a língua usada para expressar esse conteúdo. Enquanto o Programa Ler para Aprender destaca a prática de ensino por meio dos gêneros textuais, o ECML destaca a necessidade de abordar explicitamente a língua no contexto dessa prática pedagógica. Sendo assim, o ECML se articula diretamente com a LSF, a Pedagogia de Gêneros e o Programa Ler para Aprender, visto que todas enfatizam a centralidade da língua na construção de conhecimento.

Atualmente, pesquisadores defendem que o ensino para estudantes bi/multilíngues (EMs) deve organizar-se a partir de práticas linguísticas situadas nos componentes curriculares, de modo a desenvolver a linguagem necessária para a participação escolar e social (Blair; de Oliveira; Avalos, 2024; de Oliveira; Passoni; El Kadri, 2024). Esse entendimento alinha-se à noção de Halliday de língua como sistema de significados em uso e reforça que a aprendizagem linguística ocorre por meio de textos concretos que possuem propósitos sociais.

O ECML está baseado nos Seis Cs de apoio ao *Scaffolding* (*Six Cs of Support for Scaffolding*) (Vygotsky, 1978; de Oliveira, 2023) e no Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) (*Teaching and Learning Cycle, TLC*): Conexão (*Connection*), Cultura (*Culture*), Desafio (*Challenge*), Comunidade e Colaboração (*Community and Collaboration*), Interações em Sala (*Classroom Interactions*) e Quebra de código (*Code-breaking*), melhor detalhados ao longo

[3] *WIDA: World-class Instructional Design and Assessment* ("Organização internacional voltada ao desenvolvimento acadêmico dos EMs.") (de Oliveira; Passoni; El Kadri, 2024) https://wida.wisc.edu/ , acesso em 30 de jun. de 2026.

desta seção. Os Seis Cs funcionam como elementos de andaimento (*scaffolding*) que permitem que os professores planejem e implementem práticas que integram língua e conteúdo.

O andaimento baseia-se na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 1978), na qual a interação com mediadores mais experientes, como professores ou colegas, possibilita avanços cognitivos e linguísticos que ultrapassam o nível atual de competência do estudante. Para Vygotsky (1978), o andaimento é compreendido como suporte pedagógico ajustado às necessidades dos aprendizes e refere-se ao conjunto de estratégias utilizadas pelo professor para auxiliar os estudantes a realizarem tarefas que, inicialmente, não conseguiriam executar de forma independente.

À medida que os estudantes desenvolvem maior compreensão e autonomia, esse apoio é gradualmente reduzido, o que permite que os estudantes assumam maior controle sobre o próprio processo de aprendizagem. No contexto do ECML, o andaimento favorece a construção progressiva de conhecimentos e habilidades ao promover que a aprendizagem seja orientada para a autonomia. A partir do andaimento, Blair, de Oliveira e Avalos (2024) mostram, com base em um estudo com professores de diferentes áreas do conhecimento, que o desafio dos docentes não está apenas em "usar" estratégias, mas em saber quando, como e por que utilizá-las.

O estudo evidencia que o desenvolvimento de práticas de andaimento requer reflexão contínua, consciência linguística e compreensão dos modos pelos quais a linguagem realiza significados dentro dos conteúdos curriculares. Além disso, os autores observam que professores frequentemente recorrem aos mesmos suportes ou estruturam excessivamente as interações, o que pode limitar a participação ativa dos EMs.

Cada "C" destaca um aspecto da aprendizagem: articular novos conhecimentos e as experiências prévias dos estudantes para mobilizar seus repertórios socioculturais como ponto de partida para a construção de sentidos (Conexão); enfatizar a valorização da diversidade linguística e cultural presente na sala de aula (Cultura); explorar os códigos linguísticos e disciplinares que estruturam os textos acadêmicos como elementos inseparáveis (Quebra de código); propor "desafios", ou seja, atividades que exigem mais pensamento e raciocínio, sem alterar o nível de dificuldade para estudantes multilíngues (Desafio); estimular a colaboração em grupos/duplas (Comunidade e Colaboração); e desenvolver interações mediadas pelo professor para estimular a construção de significados e o desenvolvimento da linguagem acadêmica (Interações em Sala).

No âmbito da Pedagogia com Base em Gêneros, o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) do ECML utiliza todos os Cs de apoio para o andaimento na criação de salas de aula e se fundamenta em altas expectativas, alto nível de desafio e alto nível de suporte. O ciclo promove a desconstrução da linguagem acadêmica e o desenvolvimento das competências linguísticas e disciplinares dos estudantes multilíngues.

No CEA, os professores identificam as demandas linguísticas dos textos e tarefas, ensinam os gêneros textuais, articulam simultaneamente linguagem e conteúdo, e constroem interações que sustentam o ciclo de aprendizagem. Assim, os estudantes exploram a linguagem do conteúdo da área do conhecimento ao analisar e praticar textos específicos e desenvolvem consciência sobre o funcionamento da linguagem, além de ampliar sua capacidade de acesso e sucesso acadêmico (de Oliveira, 2023). O ciclo se constitui em seis estratégias: (1) a construção conjunta dos saberes; (2) a leitura detalhada; 3) a desconstrução; 4) a construção conjunta; 5) a construção colaborativa; 6) a construção independente. Cada uma delas pode ser adaptada a partir das demandas de cada turma.

Durante todas as estratégias do ciclo do ECML, espera-se que o professor explore a língua tanto quanto o conteúdo do texto. Para isso, os professores devem desenvolver uma metalinguagem específica para falar sobre a língua. Ou seja, ao invés de usar a nomenclatura tradicional, como substantivo, adjetivo, verbo, conjunção etc., os professores devem utilizar uma metalinguagem funcional, o que significa que devem focar no conteúdo do texto para guiar os alunos. De Oliveira (2023) desenvolveu um esquema ilustrado no Quadro 1 para ajudar os professores a guiar o foco para a língua, traduzidos por de Oliveira, Passoni e El Kadri (2024):

**Quadro 1** – Áreas de significado, perguntas norteadoras e foco na língua

| **Áreas de Significado** | **Perguntas Norteadoras** | **Foco na Língua** |
|---|---|---|
| Apresentação do conteúdo (ideacional) | 1. Sobre o que trata o texto?<br>2. Quais são os principais conceitos desenvolvidos no texto? | Elementos da oração<br>● Participantes<br>● Processos<br>● Circunstâncias |
| Relação com o leitor/ouvinte (interpessoal) | 3. Qual é a perspectiva do autor?<br>4. Como o autor interage com o leitor/ouvinte? | Escolha de modo<br>● Declarativo<br>● Interrogativo<br>● Imperativo<br>Modalidade<br>Significados avaliativos |
| Construção de mensagem | 5. Como o texto é organizado? | Padrões Dado/Novo |

| | | |
|---|---|---|
| (textual) | 6. Como o texto constrói uma mensagem coesa? | Coesão |

**Fonte:** de Oliveira, Passoni e El Kadri (2024, p. 106 e 107).

O Quadro 1 classifica a análise de textos de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), em que as áreas de significado constituem as metafunções da linguagem, cada uma delas acompanhada de perguntas norteadoras e de aspectos linguísticos. Além disso, organiza as três metafunções da linguagem: a ideacional, voltada à apresentação do conteúdo (participantes, processos e circunstâncias); a interpessoal, voltada à relação entre autor e leitor (modo oracional, modalidade); e a textual, voltada à construção de uma mensagem coesa (padrões Dado/Novo e mecanismos de coesão). Em conjunto, essas três áreas permitem uma leitura aprofundada e evidenciam como o texto articula conteúdo, interação e organização para cumprir seu propósito comunicativo.

## Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório, fundamentada na pesquisa bibliográfica e na elaboração de uma proposta didática. De acordo com Dörnyei (2007), a pesquisa qualitativa deve buscar interpretações profundas e contextualizadas e priorizar a análise de significados e práticas em vez de dados estatísticos. A escolha dessa abordagem justifica-se pela natureza do objeto investigado: o planejamento de uma proposta didática de língua inglesa baseada na articulação entre a LSF, a Pedagogia com Base em Gêneros, o LPA e o ECML. Para apoiar metodologicamente a elaboração do material didático, este estudo se baseou nos passos descritos no Quadro 2, elaborado por de Oliveira (2023, p. 199):

**Quadro 2** – Passos para usar o ECML para selecionar textos e recursos linguísticos

| | |
|---|---|
| 1. Definir metas, com base em conceitos-chave e motivar o aprendizado | Defina metas específicas com base nos conceitos e padrões-chave que os alunos precisarão desenvolver.<br>Especifique o conhecimento de conteúdo que os alunos precisam desenvolver. |
| 2. Selecionar um texto | Identifique um texto. Podem ser dois ou três parágrafos com informações relevantes relacionadas aos conceitos-chave e aos pontos principais que você deseja trabalhar.<br><br>Leia o texto com atenção, tendo em mente as duas perguntas a seguir: |

| | |
|---|---|
| | ◆ O que é mais importante para os alunos aprenderem a partir da seleção escolhida? Escreva pelo menos uma **questão norteadora** que guiará seu ensino deste conteúdo.<br>◆ Quais desafios de linguagem no texto podem dificultar a compreensão do conteúdo pelos alunos? |
| 3. Analisar um texto | Use o Quadro **1 (seção 1)** para identificar o foco de linguagem e as características do texto.<br>◆ Quais são os recursos e características linguísticas mais significativos neste texto específico para este tópico?<br>◆ Identifique 2–3 recursos de linguagem que ajudarão os alunos a compreender o conteúdo, com base no quadro. |
| 4. Planejar a instrução com foco em linguagem e conteúdo | Esta etapa é focada em planejar como chamar a atenção dos alunos para os recursos de linguagem à medida que são encontrados no texto. Use estes passos adicionais para guiar seu planejamento:<br>◆ Considere os pontos principais necessários para que os alunos compreendam o texto.<br>◆ Elabore algumas perguntas para discussão ou uma lista de perguntas/pontos importantes que podem ser usados para guiar os alunos no exame dos recursos de linguagem e dos pontos principais.<br>Use o **Guia de Planejamento ECML para Incorporar os Seis Às de Apoio** para guiar seu planejamento com os seis Cs e/ou para estruturar as aulas existentes.<br>Use a **Ferramenta de Planejamento do Ciclo de Ensino e Aprendizagem do ECML** para guiar seu planejamento de incorporação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem do ECML nas suas unidades de estudo.<br>Use o **Plano de Unidade ECML** para guiar seu planejamento de uma unidade de estudo ou série de aulas usando o ECML. |

**Fonte:** de Oliveira (2023, p. 199), traduzido pelas autoras

O Quadro 2 apresenta um roteiro organizado em quatro etapas para iniciar o planejamento de aulas baseadas no ECML. Esse roteiro foi utilizado para elaborar a proposta presente neste trabalho.

Para guiar a análise linguística de *The Happy Prince*, foi utilizado o Quadro 1 (na seção 1 deste trabalho), desenvolvido por de Oliveira, Passoni e El Kadri (2024). Na dimensão ideacional, o foco das atividades com o texto foi a partir dos grupos verbais e nominais (Halliday; Matthiessen, 2014) (participantes, processos e circunstâncias), ou seja, quem age, o que fazem e em que condições. A análise prévia revelou a predominância de processos materiais (as ações concretas de doação) e processos mentais (os estados afetivos dos personagens), além de circunstâncias de lugar que constroem o contraste espacial entre a estátua elevada e a miséria das ruas, estrutura central da crítica social do conto.

Na dimensão interpessoal, foram observadas as escolhas de modo (declarativo, interrogativo e imperativo) e os graus de modalidade nos diálogos entre o Príncipe e a

Andorinha. Verificou-se que os pedidos reiterados do Príncipe, formulados predominantemente no modo interrogativo com alta modalidade de desejo ("*will you not*…?"), constroem uma progressão dramática e emocional. A ironia presente nos comentários do narrador e das figuras de autoridade funciona como o principal recurso de avaliação crítica, invertendo os valores morais e estéticos da sociedade representada.

Na dimensão textual, a análise focou nos padrões de organização da mensagem, incluindo o fluxo Dado/Novo, a estrutura Tema/Rema e os mecanismos de coesão lexical e gramatical. Destacou-se a repetição anafórica "*Swallow, Swallow, little Swallow*" como elemento coesivo que demarca cada ciclo narrativo de sacrifício, conferindo ao texto um ritmo próximo ao da linguagem oral das fábulas. O campo semântico da riqueza e da aparência transfere-se progressivamente para o campo da pobreza e do sofrimento, acompanhando o arco moral da narrativa.

Essas três dimensões serviram como base para a seleção dos trechos trabalhados na proposta didática e para a definição dos conteúdos linguísticos que seriam explorados durante as atividades de leitura, de produção escrita e de formação crítica dos estudantes.

## *The Happy Prince* - uma sugestão de proposta

Esta seção descreve como o conto *The Happy Prince* pode ser abordado em uma proposta didática fundamentada na LSF e no ECML para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, parte do entendimento de que os princípios da LSF podem ser utilizados para auxiliar no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes com base na proposta didática, visto que o ECML propõe as quatro etapas descritas no Quadro 2 (seção 2): definir metas, selecionar o texto, analisá-lo linguisticamente e planejar as aulas com foco simultâneo em linguagem e conteúdo. Esse percurso está sistematizado no Quadro 3, preenchido com base nos pressupostos do ECML (de Oliveira, 2023) e nos resultados da análise linguística:

**Quadro 3 –** Passos de uso do ECML, *The Happy Prince*

| | |
|---|---|
| **1. Definir metas, com base em conceitos-chave e motivar o aprendizado** | **Metas de conteúdo:** Os alunos compreendem *The Happy Prince* como narrativa com propósito social e serão capazes de identificar orientação, complicação e resolução. |

| | |
|---|---|
| | **Metas de linguagem:** Os alunos identificam e usam as etapas do gênero conto, processos materiais e mentais, modalidade e mecanismos de coesão para produzir um conto original em inglês.<br><br>**Conceitos-chave:** Desigualdade social e empatia; estrutura do conto; contraste aparência vs. essência; sacrifício progressivo. |
| **2. Selecionar um texto** | **Texto:** *The Happy Prince*, conto completo.<br><br>**Trechos-foco:**<br>• Trecho 1 (p. 3): pedido do Príncipe até a entrega do rubi (participantes, processos, modalidade).<br>• Trecho 2 (p. 8–9): morte da Andorinha ao julgamento divino (resolução e recursos avaliativos).<br>**Questão norteadora:** 'How does Oscar Wilde use language to show what he thinks about society, beauty, and sacrifice?'<br><br>**Desafios de linguagem:** Vocabulário arcaico (gilded, hilt, embalmed, coquette); sintaxe vitoriana invertida; ironia implícita; efeito retórico da repetição anafórica; distinção processos materiais/mentais. |
| **3. Analisar um texto** | **Recurso 1: Processos materiais e mentais (ideacional)**<br>Ações de doação (picked out, flew, gave, took off) vs. estados afetivos (felt lonely, was filled with pity, loved). Pergunta: "Find the verbs that show actions and the verbs that show feelings."<br><br>**Recurso 2: Modalidade e modo oracional (interpessoal)**<br>"will you not bring her the ruby?" (p. 4) vs. "as he is no longer beautiful he is no longer useful" (p. 10).<br>Pergunta: "How does the Prince ask the Swallow to do things? Is he ordering or requesting?"<br><br>**Recurso 3: Coesão (textual)**<br>"Swallow, Swallow, little Swallow"; conectores temporais (then, the next day, at last).<br>Perguntas: "Why does Wilde repeat this?" "What words tell us time is passing?" |
| **4. Planejar a instrução com foco em linguagem e conteúdo** | **Nos Quadros 3 e 4**<br>**Pontos principais:**<br>• O Príncipe tem agência moral apesar de imóvel (limitação física vs. capacidade de sentir e enxergar).<br>• A Andorinha transforma-se de relutante a comprometida (marcada pela progressão da modalidade).<br>• A ironia de Wilde funciona como crítica social (autoridades julgam pela aparência, invisíveis aos valores reais).<br>• O desfecho divino ("Bring me the two most precious things in the city", p. 10) inverte a lógica social.<br>**Perguntas orientadoras:**<br>"What is the story about?"; "Who are the main characters?"; "Find three things the Swallow does."; "How does the Prince feel when he sees the city?"; "How many times does the Prince ask the Swallow?"; "Does his way of asking change?"; "The Mayor says the statue is useless, do you agree?" e "In your own story, who will be your main character? What will they sacrifice?". |

**Fonte:** Elaborado por Alves (2026), traduzido de Oliveira (2023, p. 199)

O Quadro 3 sistematiza os quatro passos que antecedem a execução da unidade didática e orienta a organização do professor a partir do texto e a elaboração do Plano de Unidade ECML.

Para esta elaboração, buscou-se ilustrar de que forma o Ciclo de Ensino e Aprendizagem do ECML pode ser incorporado à organização da proposta didática para materializar-se em uma sequência pedagógica, com objetivos, procedimentos, andaimes e avaliações definidos para cada fase. A seguir, no Quadro 4, encontra-se o plano de unidade de ensino baseado em *The Happy Prince* com o ECML:

**Quadro 4 –** Plano de unidade de ECML do texto *The Happy Prince*

| **Plano de Unidade ECML** | |
|---|---|
| **Série/Ano:** 8º ano, Ensino Fundamental II<br>**Área de Conhecimento:** Língua Inglesa<br>**Título:** ***The Happy Prince*****:** *Reading, Analysing and Writing*<br>**Duração:** 10 aulas de 50 minutos | |
| **Habilidades da BNCC** | **EF08LI05**, **EF08LI06**, **EF08LI08**, **EF08LI09**, **EF08LI10**, **EF08LI11**, **EF08LI18** e **EF08LI19**. |
| **Padrões *WIDA*** | • ***WIDA*** *English Language Development* ***(ELD) Standard 2: Language Arts*** Compreender e produzir textos literários, identificando personagens, conflito e resolução. |
| **Objetivos de Conteúdo** (relacionados ao foco central da disciplina) | • Compreender enredo, personagens e tema central, identificando conflito e resolução.<br>• Analisar como Wilde constrói a crítica social pelo contraste e pela ironia.<br>• Identificar a transformação da Andorinha e os recursos linguísticos que a marcam.<br>• Reconhecer a estrutura do gênero conto (orientação, complicação e resolução).<br>• Produzir um conto original em inglês com estrutura e propósito comunicativo adequados ao gênero. |
| **Objetivos de Linguagem** (relacionados à função, tarefa ou habilidade linguística central) | • Identificar e usar processos materiais (fly, give, pick out) e mentais (*feel, love, pity*) em narrativas.<br>• Reconhecer e empregar modalidade de desejo e obrigação *(will you not…?, must, cannot*).<br>• Usar marcadores temporais (then, the next day, at last) e repetição anafórica como mecanismos de coesão.<br>• Compreender e produzir as etapas do gênero textual conto com vocabulário adequado ao contexto literário. |
| **Conhecimentos prévios** | • Compreensão básica de narrativas em português (personagem, conflito, resolução, moral). |

| | |
|---|---|
| Quais conhecimentos, habilidades e conceitos os alunos já devem dominar para ter sucesso nesta aula? | • Vocabulário em inglês para descrever pessoas, sentimentos e ações simples.<br>• Familiaridade com presente e passado simples em inglês (*he felt, she gave, they flew*).<br>• Experiência com atividades colaborativas em sala (duplas e grupos).<br>• Noção de que textos têm propósitos diferentes (entreter, informar, argumentar). |
| **Estratégias de Ensino e Tarefas de Aprendizagem**<br><br>*Descrição do que o professor (você) fará e/ou do que os alunos farão.* | |
| **FASE 1: Construção do Conhecimento**<br><br>Aula 1, 50 minutos | **Introdução:**<br>O professor projeta duas imagens contrastantes (estátua dourada / cena de rua) sem dar contexto e pergunta: *"What do you see? How are these images different? What connects them?*"<br>Em seguida, pede para os alunos escreverem suas respostas em inglês e compartilharem em duplas: *think-pair-share.*<br>**Brainstorming:**<br>"What makes someone truly happy?" mapa mental coletivo.<br>Introdução do vocabulário-chave (*happiness, sacrifice, poverty, wealth, compassion*) a partir das contribuições dos alunos, com apoio de imagens.<br>**Contextualização:**<br>Mostrar 3–4 imagens de Oscar Wilde e da Londres vitoriana e conectar o contexto histórico às discussões.<br><br>**6 Cs:**<br>Conexão (experiências e conhecimentos prévios) Cultura (português valorizado, referências locais) Desafio (conexão conceitual abstrata)<br>Quebra de Código (vocabulário-chave introduzido com apoio visual)<br>Comunidade (*think-pair-share*)<br>Interações (reformulação das contribuições orais).<br><br>**Encerramento:**<br>Alunos registram 3 palavras em inglês aprendidas e uma frase sobre o que esperam encontrar na história. |
| **FASE 2: Leitura Detalhada**<br><br>Aulas 2 e 3, 100 Minutos | **Aula 2**<br>Leitura em Voz Alta Interativa:<br>O Professor lê o conto com o texto projetado e pausa em: (1) descrição da estátua (p. 1), (2) primeiro pedido do Príncipe (p. 3), (3) morte da Andorinha (p. 8).<br>Discussão oral após cada pausa com suporte visual de vocabulário.<br><br>**Aula 3**<br>Leitura Compartilhada e Colaborativa:<br>Releitura conjunta dos trechos-foco (p. 3–4 e p. 8–9). Duplas respondem às perguntas "*Who are the characters? What do they do*?" e "*How does the character change? Why*?".<br>Compartilhamento entre duplas antes da discussão coletiva.<br><br>**Encerramento**<br>Organizador gráfico individual:<br>*Character — Action — Feeling* para o Príncipe e para a Andorinha. |

| | |
|---|---|
| **FASE 3: Desconstrução**<br><br>Aulas 4 e 5, 100 Minutos | **Aula 4**<br>**Estrutura do Gênero**<br>Apresentação do conto e suas etapas. A turma identifica coletivamente cada etapa no texto com marcadores coloridos: orientação (p. 1), complicação (p. 3), resolução (p. 8).<br>Construção coletiva do cartaz de referência das etapas.<br><br>**Aula 5**<br>**Recursos de Linguagem**<br>Análise dos 3 recursos-foco com as perguntas orientadoras: (1) processos materiais e mentais, (2) modalidade e modo oracional, (3) coesão e repetição anafórica. Alunos preenchem tabela de três colunas com exemplos do texto.<br><br>**Encerramento**<br>*Exit ticket:* cada aluno escreve um exemplo de cada recurso de linguagem retirado do conto. |
| **FASE 4: Construção Conjunta**<br><br>Aula 6, 50 Minutos | Professor e alunos constroem o início de um novo conto. A turma decide o personagem central, o problema observado e o ajudante. O professor escreve no quadro e reformula contribuições orais em linguagem escrita. Foco nas etapas de orientação e complicação, retomando o cartaz a cada decisão. Modelagem em voz alta das escolhas de linguagem. |
| **FASE 5: Construção Colaborativa**<br><br>Aulas 7 e 8, 100 Minutos | **Aula 7**<br>Duplas fazem **brainstorming** do próprio conto: personagem, problema, quem ele ajuda, resolução, moral. Professor circula e oferece andaimes.<br>**Aula 8**<br>Escrita do conto colaborativo. Ao final, cada dupla lê o trecho de abertura para outra dupla e recebe feedback: *"Who is the main character? What is the problem? Did you use action and feeling verbs?*"<br><br>**Encerramento**<br>Cada dupla compartilha uma frase do conto que considera bem escrita e explica por quê. |
| **FASE 6: Construção Independente**<br><br>Aulas 9 e 10, 100 Minutos | **Aula 9**<br>Cada aluno planeja e escreve seu conto individualmente. Professor passa nas mesas (3–4 min por aluno) com perguntas que expandem: *"What does your character feel here? Can you show that with a verb?"*<br><br>**Aula 10**<br>Revisão final com *checklist* (etapas do gênero, processos variados, recurso de coesão, adequação ao propósito). Compilação em livro coletivo ou sessão de leitura em voz alta. |
| **Avaliação (Formativa e Somativa)** | • *Exit tickets* ao final das Fases 1, 2 e 3.<br>• Observação do professor nas fases colaborativas com registro de participação e uso da língua.<br>• *Feedback* entre pares estruturado na Fase 5.<br>• Conferências individuais de escrita na Fase 6.<br>**Quadro de avaliação do conto final com quatro critérios**<br>1. Estrutura do gênero: presença e ordenação das etapas.<br>2. Recursos de linguagem: processos verbais variados, modalidade, coesão.<br>3. Conteúdo e criatividade: desenvolvimento do tema, personagens e moral.<br>4. Adequação linguística: vocabulário e estruturas adequados ao 8º ano. |

| | |
|---|---|
| **Ampliação** | • Ilustração ou versão em quadrinhos do conto (interdisciplinar com Arte).<br>• Compartilhamento com aulas de Português para análise comparativa do gênero em inglês e português. |

**Fonte:** Elaborado por Alves (2026), com base em de Oliveira (2023, p. 212)

O Quadro 4 organiza de forma integrada todas as informações necessárias para a implementação da proposta didática e constitui o documento de referência central para o professor ao longo das dez aulas. Assim, ele apresenta as orientações necessárias para a implementação da proposta didática e funciona como documento de referência para o professor ao longo das dez aulas, incluindo dados de identificação da unidade (série, área de conhecimento, título, duração), o alinhamento com os padrões *WIDA* e com as habilidades BNCC associadas ao 8º ano de Língua Inglesa, os objetivos de conteúdo e de linguagem, e os conhecimentos prévios que os alunos precisam dominar para ter sucesso nas atividades propostas.

O plano, ilustrado no Quadro 4, detalha também as estratégias de ensino e as tarefas de aprendizagem de cada fase do Ciclo ECML, desde a Construção do Conhecimento Compartilhado à Construção Independente, além de especificar os procedimentos, os andaimes previstos e os Seis Cs de Apoio mobilizados em cada momento. O plano se encerra com a descrição das avaliações formativas distribuídas ao longo do ciclo (*exit tickets* da aula, observação, *feedback* entre pares e conferências individuais de escrita) e da avaliação somativa, representada pelo quadro de avaliação que se baseia em quatro critérios aplicados ao conto original produzido pelos alunos na construção independente e sugestões de atividades de ampliação para professores que desejam prolongar as aulas.

## Considerações finais

Este artigo apresentou uma proposta didática para o ensino de língua inglesa no 8º ano do Ensino Fundamental, fundamentada na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), na Pedagogia com Base em Gêneros, no Programa Ler para Aprender e no Ensino de Conteúdo por Meio da Língua (ECML), a partir da leitura e exploração do conto *The Happy Prince*, de Oscar Wilde, publicado em 1888.

Dentre as principais contribuições, inclui-se, em primeiro lugar, a contextualização teórica de como a estrutura do Ciclo ECML revelou-se especialmente produtiva para ser abordada em sala de aula do ensino fundamental, pois organiza o ensino de modo que os alunos

entram em contato com o texto por diferentes vias (a leitura apreciativa, a análise estrutural e linguística, a escrita mediada e, por fim, a produção autoral) antes de serem convocados a escrever de forma independente. Esse percurso respondeu a um dos principais desafios identificados na introdução deste trabalho: o de promover equidade no aprendizado em turmas com diferentes ritmos e níveis de proficiência.

Em segundo lugar, a metalinguagem pedagógica advinda da LSF (participantes, processos, circunstâncias, modo, modalidade, coesão) constituiu-se em instrumento para que os alunos compreendessem por que o texto de Wilde funciona da forma que funciona, e pudessem replicar esses recursos em seus próprios escritos, em vez de ser usada como fim terminológico. Conforme de Oliveira (2023, p. 54), "quando os professores começarem a analisar os textos com atenção, perceberão que cada texto possui uma configuração de significados que pode levar a muitas explorações da linguagem". Essa perspectiva orientou toda a etapa de Desconstrução da proposta.

As limitações deste artigo dizem respeito ao fato de apresentar uma proposta didática que constitui ainda uma possibilidade de aplicação do ciclo ECML, pois não foi implementada em sala de aula e, portanto, não é possível verificar seus efeitos sobre a aprendizagem dos alunos em contexto real. Pesquisas futuras poderiam se dedicar à implementação e avaliação da proposta em turmas de 8º ano, ou sua adaptação para outros níveis de ensino, outros gêneros textuais ou outros contextos de ensino de língua inglesa no Brasil, incluindo contextos bilíngues, de ensino médio ou de formação de professores.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para o debate sobre o papel da literatura no ensino de línguas adicionais na Educação Básica brasileira e auxilie professores que buscam integrar o ensino da língua inglesa ao desenvolvimento de competências leitoras, à produção textual e à formação crítica e cidadã de seus estudantes. A língua, como nos ensina Halliday (1978), é sempre um sistema de escolhas feitas em contextos sociais. Ensinar língua, portanto, é ensinar a participar do mundo.

## Referências

ALVES, Júlia Folle. *O Ensino de Conteúdo por Meio da Língua e o trabalho docente: uma proposta baseada no conto The Happy Prince de Oscar Wilde*. 2026. Dissertação (Mestrado em Letras) − Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 28 jun. 2026.

DE OLIVEIRA, Luciana C. *A genre-based approach to L2 writing instruction in K-12. TESOL Connections*, 2017. Disponível em: http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/downloads/features/2017/2017-07-TLC.pdf Acesso em: 28 jun. 2026.

DE OLIVEIRA, Luciana C. *Supporting Multilingual Learners' Academic Language Development: A Language-Based Approach to Content Instruction.* New York: Routledge, 2023. https://doi.org/10.4324/9781003264927

BLAIR, Alissa; DE OLIVEIRA, Luciana C.; AVALOS, Mary A. Expanding teacher understanding of scaffolding for multilingual learners using a language-based approach to content instruction. *TESOL in Context,* v. 33, n. 1, p. 25–42, 2024. https://doi.org/10.21153/tesol2024vol33no1art2008

DE OLIVEIRA, Luciana C.; BRAXTON, D.; GUI, J. Planning for instruction using a language-based approach to content instruction for multilingual learners. *Journal of English Learner Education*, v. 13, n. 1, 2021.

DE OLIVEIRA, Luciana C.; JONES, Loren; SMITH, Sharon L. Interactional scaffolding in a first-grade classroom through the teaching-learning cycle. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 26, n. 3, p. 270–288, 2023. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1798867

DE OLIVEIRA, Luciana C.; JONES, Loren; SMITH, Sharon L. A language-based approach to content instruction (LACI) for multilingual learners: Six Cs of scaffolding in first grade. *Journal of Language, Identity & Education*, v. 22, n. 5, p. 429–444, 2023. https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1885409

DE OLIVEIRA, Luciana C.; PASSONI, Taisa Pinetti; EL KADRI, Michele Salles. Linguagem disciplinar em contextos bi/multilíngues via ensino de conteúdo por meio da língua. *Entretextos*, Londrina, v. 24, n. 2, p. 95–119, 2024. https://doi.org/10.5433/1519-5392.2024v24n2p95-119. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/50309. Acesso em: 28 jun. 2026.

DÖRNYEI, Zoltán. *Research Methods in Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning.* London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar.* 4. ed. London: Routledge, 2014.

MARTIN, J. R.; ROSE, David. *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. 2. ed. London: Continuum, 2007.

MARTIN, J. R.; ROSE, David. *Genre Relations: Mapping Culture.* London: Equinox, 2008.

PASSONI, Taisa Pinetti; EL KADRI, Michele Salles. Resenha de: DE OLIVEIRA, Luciana C. *Supporting Multilingual Learners' Academic Language Development: A Language-Based Approach to Content Instruction.* New York: Routledge, 2023. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 40, n. 2, e20240265877, 2024. https://doi.org/10.1590/1678-460X202440265877

ROSE, David. *Reading to Learn: Accelerating Learning and Closing the Gap.* Sydney: Reading to Learn, 2015.

ROSE, David. *Reading to Learn in Schools*. Sydney: Reading to Learn, 2017.

ROSE, David. *Building Literacy with Science Texts*. Sydney: Reading to Learn, 2019.

ROSE, David; MARTIN, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School.* Sheffield: Equinox, 2012.

ROTTAVA, Lucia et al. *Caderno didático [recurso eletrônico]: leitura e escrita na graduação: Pedagogia com Base em Gêneros*. Porto Alegre: Zouk, 2023. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/263381. Acesso em: 28 jun. 2026.

VICENTINI, A.; DE OLIVEIRA, Luciana C.; GUI, M. Integrating technology into genre-based writing instruction for multilingual learners. *GATESOL Journal*, v. 32, n. 2, p. 27–42, 2022. https://doi.org/10.52242/gatesol.167

VYGOTSKY, L. S. Interaction between learning and development. *In*: COLE, M. et al. (ed.). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. p. 79–91.

WILDE, Oscar. The Happy Prince. *In*: WILDE, Oscar. *The Happy Prince & Other Stories.* London: Penguin Books, 2016. p. 1–10. E-book (Aquile Reader).

**Como citar este artigo:**

ALVES, Júlia Folle; ROTTAVA, Lucia. O ensino de conteúdo por meio da língua e o trabalho docente: uma proposta baseada no conto *The Happy Prince* de Oscar Wilde. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 187-205, 2026.

*Recebido em: 1 set. 2026.*
*Aprovado em: 1 out. 2026.*

*Revisão de língua portuguesa: as autoras*
*Revisão de língua inglesa: as autoras*
*Revisão de língua espanhola: as autoras*

REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

# Práticas multimodais em Literatura, Leitura e Cinema: ações do PET Letras para a formação de profissionais de Letras

## *Multimodal practices in Literature, Reading and Cinema: PET Letras initiatives in the education of Language and Literature professionals*

## *Prácticas multimodales en Literatura, Lectura y Cine: acciones del PET Letras para la formación de profesionales de Letras*

Rafaela Gloger[1]
0009-0009-7619-2719

Ediele Maria R. de Lima[2]
0009-0003-7597-335X

Emily Mello Rodrigues[3]
0009-0003-7593-940X

João Manoel Pinto Alves[4]
0009-0003-5691-0871

Letícia Silveira Carvalho[5]
0009-0003-1888-1694

Luísa Lacerda Barcellos[6]
0009-0000-3806-3902

Maria Luiza S. Domingues[7]
0009-0006-3850-0192

Rafaela Rasia Fonseca[8]
0009-0006-7990-1806

Stefanie S. de Oliveira[9]
0009-0004-8760-5092

Yasmin M. Silva de Britto[10]
0009-0009-9930-2298

Lucia Rottava[11]
0000-0003-3094-6270

[1] Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). Estudante de Graduação em Letras na UFRGS. E-mail: arafaelagloger@gmail.com
[2] Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). Estudante de Graduação em Letras na UFRGS. E-mail: edielemrodlima@gmail.com
[3] Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). Estudante de Graduação em Letras na UFRGS. E-mail: rodrigues.emilymello@gmail.com
[4] Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). Estudante de Graduação em Letras na UFRGS. E-mail: joaomanoel_100@hotmail.com
[5] Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). Estudante de Graduação em Letras na UFRGS. E-mail: leticiacarvalho230701@gmail.com
[6] Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). Estudante de Graduação em Letras na UFRGS. E-mail: luisabarcellos.ufrgs@gmail.com
[7] Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). Estudante de Graduação em Letras na UFRGS. E-mail: mrluiza.domingues@gmail.com
[8] Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). Estudante de Graduação em Letras na UFRGS. E-mail: rafaela30ufrgs@gmail.com
[9] Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). Estudante de Graduação em Letras na UFRGS. E-mail: 330288@ufrgs.br
[10] Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). Estudante de Graduação em Letras na UFRGS. E-mail: yasmin.menezes@ufrgs.br
[11] Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET). Professora do Instituto de Letras da UFRGS. E-mail: lucia.rottava@ufrgs.br

**RESUMO:** Este artigo analisa práticas multimodais desenvolvidas pelo PET Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com foco no *Clube de Leitura*, no *CinePET* e no *podcast Sopa de Letras*, considerando suas contribuições para a formação de profissionais de Letras. O estudo fundamenta-se nos conceitos de multimodalidade, entendida como a articulação de diferentes recursos semióticos na construção de sentidos, e de multiletramentos, que reconhecem a diversidade de linguagens e culturas nas práticas comunicativas contemporâneas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, desenvolvida como relato de experiência, cujo corpus reúne ações realizadas entre 2025 e 2026. A análise foi orientada por duas dimensões: a integração de diferentes modos semióticos e a construção colaborativa de significados. Os resultados indicam que as iniciativas articulam literatura, leitura, cinema, oralidade e mídias digitais, ampliando o repertório cultural e favorecendo práticas de leitura crítica. As ações também aproximam a universidade da comunidade e promovem o protagonismo estudantil por meio da participação na mediação, na discussão e na produção de conteúdos. Conclui-se que essas experiências constituem espaços relevantes para uma formação em Letras atenta à diversidade de linguagens e às demandas comunicativas contemporâneas.
**PALAVRAS-CHAVE**: multimodalidade; formação em Letras; Programa de Educação Tutorial (PET).

**ABSTRACT:** This article examines multimodal practices developed by PET Letras at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), focusing on the *Reading Club*, *CinePET*, and the *Sopa de Letras podcast*, and considering their contributions to the education of Language and Literature professionals. The study draws on the concepts of multimodality, understood as the articulation of different semiotic resources in meaning-making, and multiliteracies, which acknowledge the diversity of languages and cultures in contemporary communicative practices. This qualitative, descriptive-interpretive study takes the form of an experience report and examines activities carried out between 2025 and 2026. The analysis is guided by two dimensions: the integration of different semiotic modes and the collaborative construction of meaning. The findings indicate that the initiatives bring together literature, reading, cinema, orality, and digital media, broadening cultural repertoires and fostering critical reading. They also strengthen connections between the university and the community and promote student agency through participation in mediation, discussion, and content production. The article concludes that these activities provide relevant opportunities for education in Language and Literature that responds to diverse modes of communication and contemporary communicative demands.
**KEYWORDS**: Multimodality; Language and Literature education; Tutorial Education Program.

**RESUMEN:** Este artículo analiza prácticas multimodales desarrolladas por el PET Letras de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), con énfasis en el Club de Lectura, CinePET y el pódcast Sopa de Letras, considerando sus contribuciones a la formación de profesionales de Letras. El estudio se fundamenta en los conceptos de multimodalidad, entendida como la articulación de diferentes recursos semióticos en la construcción de sentidos, y de multialfabetizaciones, que reconocen la diversidad de lenguajes y culturas en las prácticas comunicativas contemporáneas. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter descriptivo-interpretativo, desarrollada como relato de experiencia, cuyo corpus reúne acciones realizadas entre 2025 y 2026. El análisis se orientó por dos dimensiones: la integración de diferentes modos semióticos y la construcción colaborativa de significados. Los resultados indican que las iniciativas articulan literatura, lectura, cine, oralidad y medios digitales, ampliando el repertorio cultural y favoreciendo prácticas de lectura crítica. Las acciones también acercan la universidad a la comunidad y promueven el protagonismo estudiantil mediante la participación en la mediación, la discusión y la producción de contenidos. Se concluye que estas experiencias constituyen espacios relevantes para una formación en Letras atenta a la diversidad de lenguajes y a las demandas comunicativas contemporáneas.
**PALABRAS CLAVE:** Multimodalidad; formación en Letras; Programa de Educación Tutorial.

## Introdução

As transformações contemporâneas nos modos de produzir, fazer circular e apropriar-se do conhecimento têm ampliado a relevância da multimodalidade (Kress; van Leeuwen, 2006; O'Halloran, 2004, 2011; Cazden et al., 1996; Rojo, 2012). A multimodalidade pode ser compreendida como a articulação de diferentes recursos semióticos na produção de significados em contextos sociais específicos. Essa perspectiva amplia a compreensão da linguagem para além do texto verbal, reconhecendo que distintos modos de representação contribuem, de maneira complementar, para a construção de sentidos. A convergência entre linguagens e mídias coloca desafios à formação universitária, especialmente na área de Letras, ao demandar experiências que articulem textos verbais, audiovisuais, sonoros e digitais e favoreçam práticas de leitura e interpretação que não se restrinjam à escrita.

Embora os cursos de graduação em Letras tradicionalmente atribuam centralidade à leitura e à análise de textos escritos, ainda são necessárias iniciativas institucionais que integrem, de modo sistemático, literatura, leitura e cinema em práticas formativas orientadas pela multimodalidade. Em diferentes contextos universitários, essas experiências podem permanecer circunscritas a projetos isolados, disciplinas optativas ou ações pontuais, reduzindo as oportunidades de formação para atuar em ambientes educacionais marcados pela diversidade de linguagens e pelos multiletramentos.

Nesse contexto, o Programa de Educação Tutorial (PET) constitui um espaço para a experimentação de propostas que articulam ensino, pesquisa e extensão. Sua atuação orienta-se pela formação acadêmica ampla e pelo protagonismo estudantil, promovendo o diálogo entre universidade e sociedade por meio de práticas culturais e educativas.

Entre essas ações, destacam-se o *podcast Sopa de Letras*, o *Clube de Leitura* e o *CinePET*, que aproximam literatura, leitura, cinema e mídias digitais e mobilizam diferentes recursos semióticos na construção colaborativa do conhecimento. Essas iniciativas mostram como a formação universitária pode ser enriquecida quando a leitura dialoga com produções cinematográficas, debates, narrativas orais e recursos digitais, ampliando o repertório cultural e as possibilidades de leitura crítica dos participantes.

Nesse cenário, identifica-se a necessidade de aprofundar a análise das potencialidades formativas de experiências multimodais desenvolvidas no âmbito do PET e voltadas à área de Letras. Embora haja estudos sobre extensão universitária, formação docente e letramentos, são menos frequentes as investigações que examinam conjuntamente como ações que articulam

literatura, leitura e cinema podem contribuir para a formação inicial de profissionais de Letras sob a perspectiva da multimodalidade.

Este artigo tem como objetivo analisar de que modo as experiências promovidas pelo PET Letras da UFRGS, por meio do *podcast Sopa de Letras*, do *Clube de Leitura* e do *CinePET* constituem práticas multimodais de formação. Busca-se compreender como essas iniciativas integram literatura, leitura e cinema e contribuem para ampliar os letramentos acadêmicos, culturais e críticos de estudantes de graduação e de participantes da comunidade. Além desta introdução, o artigo apresenta a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos, a análise e discussão dos dados e as considerações finais

## Linguagem e multimodalidade na era digital

A presença crescente de diferentes linguagens nas práticas comunicativas contemporâneas tem ampliado o interesse pelos estudos da multimodalidade. Este trabalho toma como referência a discussão apresentada por Nunes (2024), com base em van Leeuwen (2011). Nessa perspectiva, a multimodalidade corresponde ao uso integrado de recursos comunicativos, como linguagem, imagem, som e música, em textos e eventos comunicativos multimodais (van Leeuwen, 2011, p. 668, apud Nunes, 2024, p. 115, tradução nossa). Assim, os sentidos não decorrem de um único modo de linguagem, mas da articulação entre diferentes modos de comunicação. Kress e van Leeuwen (2006) reconhecem que imagem, escrita, fala, gestos, sons, movimento e recursos visuais e digitais constituem sistemas semióticos capazes de produzir significados. Cada modo apresenta recursos e possibilidades expressivas próprios.

A linguagem, portanto, não é compreendida como fenômeno exclusivamente verbal, mas como processo multimodal no qual diferentes modos interagem. Cada um deles oferece possibilidades específicas para representar a realidade, estabelecer relações sociais e organizar informações. Sua seleção relaciona-se aos propósitos comunicativos e às condições socioculturais em que a interação ocorre.

As tecnologias digitais e a circulação ampliada de textos multimodais transformaram as práticas de interação. A leitura e a escrita passaram a envolver, com frequência, imagens, vídeos, infográficos, *podcasts*, plataformas digitais e produções audiovisuais, exigindo competências interpretativas que ultrapassam o domínio da linguagem verbal. Na formação em Letras, essa perspectiva amplia as possibilidades de abordar literatura, leitura e cinema como práticas sociais articuladas, e não como objetos isolados.

As práticas de leitura e escrita contemporâneas dialogam com linguagens artísticas, midiáticas e culturais diversas. Farhat e Gonçalves-Segundo (2022) destacam que a investigação dos letramentos multimodais exige procedimentos teóricos e metodológicos capazes de explicar como os modos semióticos colaboram na construção de sentidos. Isso envolve observar, selecionar e analisar os recursos mobilizados e compreender como eles atuam conjuntamente em situações comunicativas concretas.

Os estudos sobre multiletramentos (Cazden et al., 1996; Rojo, 2012) reconhecem que as práticas sociais de leitura são atravessadas pela diversidade cultural e pela multiplicidade de linguagens. Ler, nesse contexto, implica interpretar diferentes modos de representação e compreender como se articulam na produção de sentidos. Na formação em Letras, essa abordagem permite compreender a literatura como prática cultural em diálogo com outras linguagens artísticas e midiáticas. A obra literária integra, assim, uma rede de produções que pode incluir adaptações cinematográficas, performances, *podcasts*, narrativas digitais e outras formas de circulação.

As tecnologias digitais intensificaram a produção de significados por meio da interação entre diferentes modos de representação. *Podcasts* literários, vídeos, clubes de leitura on-line, redes sociais e plataformas digitais participam dos processos de mediação da leitura e favorecem novas formas de participação. Essas experiências não substituem a leitura da obra literária; antes, ampliam as possibilidades de interpretação, discussão e compartilhamento de sentidos, contribuindo para a formação de leitores críticos, autônomos e participativos.

Entre as linguagens que compõem os ambientes multimodais, o cinema se destaca por integrar imagem, linguagem verbal, movimento, trilha sonora, efeitos sonoros e recursos visuais. Sua interpretação exige uma leitura crítica das diferentes formas de representação que constituem a narrativa audiovisual por mobilizar enquadramentos, iluminação, movimentos de câmera, trilha sonora, expressões corporais, diálogos, ritmo e montagem para produzir efeitos de sentido para além do plano verbal.

A contribuição dos elementos cinematográficos para a construção de sentidos e para a leitura crítica tem sido objeto de diferentes pesquisas. Silva, Lima e Alves (2026), por exemplo, analisaram excertos da animação Morte e Vida Severina para investigar como os recursos cinematográficos participam da produção de significados. Os autores mostram que esses recursos podem ultrapassar a função ilustrativa e ressignificar a obra literária, ampliando suas possibilidades interpretativas. Como observam, os sentidos emergem da articulação entre

elementos técnicos e estéticos, como planos, enquadramentos, movimentos de câmera e montagem (Silva; Lima; Alves, 2026, p. 39).

No contexto da formação docente, o cinema pode favorecer a análise crítica, a argumentação, o diálogo e a reflexão sobre dimensões sociais, históricas, culturais e linguísticas. Quando relacionado à literatura, permite comparar formas narrativas, estratégias discursivas e escolhas estéticas, bem como examinar a construção de personagens, espaços e temporalidades. Os debates realizados após a exibição de filmes favorecem a aprendizagem colaborativa, pois permitem explicitar interpretações, confrontar perspectivas e construir novos sentidos coletivamente. Esses momentos podem contribuir para o desenvolvimento da argumentação, da escuta atenta e da reflexão crítica, competências relevantes para a formação de professores.

Iniciativas como o *CinePET* ilustram o potencial do cinema para articular ensino, pesquisa e extensão por meio de experiências multimodais. A combinação de sessões cinematográficas, mediação e diálogo com produções literárias amplia o repertório cultural e favorece uma formação humanística comprometida com a leitura crítica das manifestações culturais. Em conjunto com o *podcast Sopa de Letras* e o *Clube de Leitura*, o *CinePET* integra práticas formativas que ultrapassam os limites da sala de aula e promovem a construção compartilhada do conhecimento. Essas iniciativas aproximam universidade e comunidade, fortalecem os letramentos multimodais e evidenciam as possibilidades de integrar linguagens, mídias e práticas culturais na formação em Letras. Nessa perspectiva, a multimodalidade constitui não apenas um conceito teórico, mas também um princípio para organizar experiências formativas e ampliar as possibilidades de produção de sentidos em contextos acadêmicos e sociais.

## Metodologia

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, desenvolvida na modalidade de relato de experiência (Dörnyei, 2007). O corpus é composto por ações formativas promovidas pelo PET Letras da UFRGS que articulam literatura, leitura e diferentes linguagens em atividades destinadas à comunidade acadêmica e ao público externo. Foram selecionadas três iniciativas realizadas entre 2025 e 2026: *o podcast Sopa de Letras*, o *Clube de Leitura* e o *CinePET*. O critério de seleção foi a integração de múltiplos recursos semióticos na construção e na circulação do conhecimento.

Os dados foram reunidos a partir das informações disponíveis no site oficial do PET Letras (https://www.ufrgs.br/pet-letras/), incluindo páginas de apresentação dos projetos e materiais de divulgação das atividades. Esse material permitiu caracterizar as iniciativas e identificar seus objetivos, periodicidade, públicos e estratégias de mediação. Embora distintas em seus formatos, as três ações compartilham o propósito de promover experiências formativas mediadas por diferentes linguagens.

O *podcast Sopa de Letras* representa a dimensão digital das práticas do PET Letras. Disponibilizado em plataformas de áudio, divulga conhecimentos relacionados às áreas de Letras por meio de episódios temáticos em formatos variados, como entrevistas com docentes e pesquisadores, relatos de experiências, indicações de leitura, divulgação científica e discussões sobre literatura, linguística, ensino e formação acadêmica. A publicação periódica amplia o alcance das ações para além dos espaços físicos da universidade e favorece a circulação pública do conhecimento em linguagem acessível.

O *Clube de Leitura* constitui um espaço de formação leitora organizado em encontros mensais, presenciais ou remotos, nos quais se discute coletivamente uma obra literária previamente selecionada. A dinâmica inclui a leitura antecipada, a mediação por integrantes do PET Letras e rodas de conversa voltadas à interpretação, à apreciação estética e ao compartilhamento de experiências.

O *CinePET* promove sessões periódicas de cinema seguidas de debates mediados por docentes, pesquisadores convidados ou integrantes do PET. A seleção dos filmes dialoga com áreas de pesquisa do Instituto de Letras e contempla temas relacionados à linguagem, à literatura, à cultura, à sociedade e à formação docente. Após as exibições, os participantes discutem aspectos narrativos, estéticos, culturais e sociais das obras, estabelecendo relações entre cinema, literatura e outras manifestações culturais. O projeto também realiza mostras temáticas, incluindo festivais de cinema.

A análise foi organizada em duas dimensões, definidas com base no objetivo do estudo e na fundamentação teórica. A primeira, integração de diferentes modos semióticos, examina como literatura, cinema, oralidade, recursos audiovisuais e mídias digitais são articulados nas ações do PET Letras. A segunda, construção colaborativa de significados, considera de que modo debates, mediação, leitura compartilhada e produção de conteúdos favorecem a participação dos estudantes e da comunidade externa. As duas dimensões orientam a discussão das contribuições das iniciativas para a leitura crítica, a ampliação do repertório cultural, a

argumentação e os letramentos multimodais.

## Apresentação e análise dos dados

A análise considera a articulação entre os pressupostos da multimodalidade e as práticas desenvolvidas pelo PET Letras. Para cada iniciativa (*podcast Sopa de Letras*, *Clube de Leitura* e *CinePET*), examinam-se a integração de modos semióticos e o papel da construção colaborativa de significados.

As atividades analisadas, realizadas entre março de 2025 e agosto de 2026, apresentam diversidade de temas, formatos e participantes. A primeira iniciativa examinada é o *podcast Sopa de Letras*, que promove a divulgação e o compartilhamento de conhecimentos relacionados à área de Letras. A Tabela 1 sintetiza as publicações consideradas no período.

**Tabela 1 –** Publicações do podcast Sopa de Letras (2025–2026)

| Data de postagem | Título | Quadro |
|---|---|---|
| 18/03/2025 | Até mais, Natália! | Especial de Despedida |
| 25/03/2025 | What Remains of Edith Finch | Midiando |
| 01/04/2025 | Até mais, João Vicente! | Especial de Despedida |
| 08/04/2025 | Revista Letrar | Apresentando Projetos |
| 15/04/2025 | Até mais, Gab! | Especial de Despedida |
| 29/04/2025 | Leituras de Verão | Minutos Literários |
| 13/05/2025 | Memórias de um caracol | Midiando |
| 03/06/2025 | Aconteceu amor, de José Falero | Sarau do Sopa |
| 10/06/2025 | Aquisição da Linguagem e Análise do Discurso | Cheguei no TCC, e agora? |
| 25/06/2025 | Família Soprano | Midiando |
| 08/07/2025 | O Xangô de Baker Street | Minutos Literários |
| 28/07/2025 | Clube de Leitura | Apresentando Projetos |
| 04/08/2025 | Tudo e Todas as Coisas | Midiando |
| 11/08/2025 | Conversas com PPE: João e Helena | Conversas com PPE |
| 20/08/2025 | Conversas com PPE: Armando e Olívia | Conversas com PPE |
| 27/08/2025 | Conversas com PPE: Cecília e Sandra | Conversas com PPE |

| | | |
|---|---|---|
| 08/09/2025 | Conversas com PPE: Ana e Rita | Conversas com PPE |
| 15/09/2025 | Conversas com PPE: Catarina e Vanessa | Conversas com PPE |
| 22/09/2025 | O Ateneu | Minutos Literários |
| 29/09/2025 | História da Literatura do Rio Grande do Sul | Especial PET Farroupilha |
| 14/10/2025 | A mancha, de Luís Fernando Veríssimo | Sarau do Sopa |
| 21/10/2025 | Com Armas Sonolentas | Minutos Literários |
| 27/10/2025 | Revisitando os Vilões da Disney | Especial de Halloween |
| 11/11/2025 | Heartstopper | Minutos Literários |
| 27/11/2025 | TCC em Análise do Discurso | Cheguei no TCC, e agora? |
| 05/12/2025 | Sobre a inconsistência das nossas ações | Minutos Literários |
| 28/04/2026 | Conversas com PPE: Joseph e Oliver - Morando Sozinho no Brasil | Conversas com PPE |
| 05/05/2026 | Conversas com PPE: Belvina, Leandré e Preci - A influência da música na cultura | Conversas com PPE |
| 19/05/2026 | Conversas com PPE: Bruno e Mahmudul - Moradia Estudantil | Conversas com PPE |
| 26/05/2026 | Conversas com PPE: Izia e Samuelito - Segurança no Brasil e na República do Congo | Conversas com PPE |
| 02/06/2026 | Conversas com PPE: Danna, Victoire e Rolph - O Processo pré-Brasil | Conversas com PPE |
| 09/06/2026 | Conversas com PPE: Prince - Aprendendo uma língua adicional em contexto de imersão | Conversas com PPE |
| 17/06/2026 | Conversas com PPE: Benî e Allan - A convivência em Porto Alegre | Conversas com PPE |
| 23/06/2026 | Conversas com PPE: Ian e Bommenel - Vida universitária e mudanças na rotina no Brasil | Conversas com PPE |
| 14/07/2026 | Gilmore Girls e o perfeccionismo acadêmico | Midiando |
| 11/08/2026 | Charm by Clairo Cottrill | Fonografia |

**Fonte:** elaborado pelos autores.

A programação do *podcast Sopa de Letras*, sintetizada na Tabela 1 e ilustrada na Imagem 1, reúne temas acadêmicos e culturais apresentados em formatos acessíveis. Destaca-se o quadro “Midiando”, que estabelece relações entre os estudos desenvolvidos no curso de Letras e produtos midiáticos como filmes, séries e jogos, além de outras manifestações da

cultura contemporânea. A Imagem 1 reúne também recursos visuais que aproximam temas acadêmicos do cotidiano do público e utiliza referências midiáticas conhecidas como ponto de partida para discussões sobre linguagem e literatura.

**Imagem 1** – Midiando




**Fonte:** https://open.spotify.com/show/2vgDqhYsQDax3cW3JR7aaO?si=3690cf035d3146dc. Acesso em: 30 ago. 2026.

Outro exemplo de articulação multimodal é o quadro "Conversas com PPE", que apresenta entrevistas com estudantes estrangeiros vinculados ao Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, conforme ilustra a Imagem 2.

**Imagem 2** – Conversas com PPE




**Fonte:** elaborado pelos autores.

O episódio apresentado na Imagem 2 possibilita que os participantes compartilhem experiências de aprendizagem do português como língua adicional e relatem aspectos da vida

no Brasil, incluindo diferenças culturais vivenciadas durante o processo de adaptação. A presença recorrente desse quadro na programação evidencia seu potencial para fomentar discussões sobre língua, cultura, interculturalidade e aprendizagem de línguas adicionais.

Também se destaca o quadro "Minutos Literários", no qual os integrantes do PET apresentam e discutem obras sob diferentes perspectivas. Já o "Sarau do Sopa" explora a oralidade por meio da leitura de contos, poemas e outros textos literários. A programação inclui, ainda, episódios especiais relacionados a projetos, acontecimentos e datas comemorativas, como Halloween e PET Farroupilha.

Essa prática pode inspirar propostas pedagógicas em outros contextos de ensino. Silva, Barbosa e Tavares (2020), por exemplo, relatam uma experiência de letramento multimodal com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, que produziram videorreportagens sobre questões da comunidade local. De modo semelhante, o Sopa de Letras promove a produção e a circulação de conhecimentos para além do contexto em que são elaborados. Ao assumirem o papel de produtores de conteúdo, os estudantes podem investigar questões de sua realidade e compartilhar conhecimentos, desenvolvendo uma postura crítica (Silva; Barbosa; Tavares, 2020).

A diversidade da programação amplia as possibilidades de interlocução para além dos temas mais recorrentes no ambiente acadêmico. Por meio da circulação em plataformas digitais, o *podcast* articula conhecimentos produzidos na graduação, incluindo literatura, cultura, entretenimento, experiências interculturais e assuntos presentes no cotidiano dos estudantes e de outros públicos interessados. A multimodalidade manifesta-se tanto no processo de produção quanto no produto final dos episódios do *Sopa de Letras*. A elaboração envolve a escolha de um tema, a escrita de um roteiro, a definição do registro linguístico adequado aos propósitos do episódio, a revisão, a gravação, a edição sonora e a criação de materiais visuais para divulgação. Em alguns casos, o roteiro funciona como guia; em outros, aproxima-se de uma versão escrita do áudio planejado. A participação de diferentes integrantes nas etapas de revisão, edição e divulgação evidencia o caráter colaborativo da produção. Os sentidos resultam, assim, da interação entre roteiro, voz, entonação, edição sonora, materiais de divulgação e interpretação dos ouvintes.

A segunda iniciativa analisada é o *Clube de Leitura*. Entre fevereiro de 2025 e junho de 2026, foram selecionadas dez obras, apresentadas na Tabela 2.

**Tabela 2** – Encontros do Clube de Leitura (2025–2026)

| Data do encontro | Obra | Autor |
|---|---|---|
| 19/02/2025 | A Casa na Rua Mango | Sandra Cisneros |
| 25/03/2025 | Annie John | Jamaica Kincaid |
| 29/04/2025 | Os Supridores | José Falero |
| 28/06/2025 | O parque das irmãs magníficas | Camila Sosa Villada |
| 28/08/2025 | A Extinção das Abelhas | Natalia Borges Polesso |
| 02/10/2025 | Os Ratos | Dyonelio Machado |
| 06/11/2025 | Os Perigos de Fumar na Cama | Mariana Enríquez |
| 28/04/2026 | Oração Para Desaparecer | Socorro Acioli |
| 25/05/2026 | Pequenas coisas como estas | Claire Keegan |
| 25/06/2026 | Eu Que Nunca Conheci Os Homens | Jacqueline Harpman |

**Fonte:** elaborado pelos autores.

A seleção do repertório e a mediação dos encontros ficaram a cargo dos integrantes do PET. O critério de escolha privilegiou a literatura brasileira e obras de diferentes contextos nacionais, incluindo produções de países que costumam receber menor destaque em relação ao eixo Estados Unidos/Inglaterra. A proposta buscou ampliar o repertório e oferecer leituras complementares às habitualmente abordadas no curso de Letras.

A Tabela 2 evidencia a diversidade do repertório: nove das dez obras selecionadas são de autoria feminina. Essa opção conferiu visibilidade a diferentes vozes de mulheres. Também se observa variedade geográfica, com obras brasileiras, argentinas, caribenhas, mexicanas, irlandesas e belgas, ampliando o contato com tradições literárias para além do circuito editorial mais frequentemente privilegiado. As escolhas bibliográficas e a dinâmica dos encontros buscaram alcançar tanto a comunidade universitária quanto o público externo. Ao priorizar obras de extensão reduzida e autoras de diferentes contextos culturais, o *Clube de Leitura* procurou ampliar o acesso à literatura e favorecer o contato com vozes e experiências que nem sempre ocupam lugar central no cânone acadêmico ou no mercado editorial.

Além dos encontros, a divulgação em redes sociais e em um grupo aberto no *WhatsApp* ampliou a circulação de informações sobre as obras e as atividades. A mediação oral favoreceu um espaço de debate acolhedor e aberto à pluralidade de interpretações. Desse modo, o *Clube*

*de Leitura* contribuiu para estimular práticas leitoras, promover a reflexão crítica e fortalecer as relações entre universidade e sociedade.

Os encontros ampliaram as discussões sobre a leitura para além do cânone tradicional, incluindo relações com adaptações cinematográficas e outros aspectos culturais das obras. Essa dinâmica compreende a leitura como prática social e plural, inserida em uma rede de produções culturais (Rojo, 2012). A multimodalidade esteve presente nas análises do texto, das capas, das traduções, das adaptações para o cinema e dos contextos sociopolíticos e geográficos representados nos enredos. Também foram realizadas leituras em voz alta de trechos. A troca de interpretações permitiu confrontar pontos de vista e reconsiderar leituras iniciais, tornando a construção de sentidos um processo coletivo.

A terceira iniciativa analisada é o *CinePET*, cujas sessões ocorreram entre junho de 2025 e junho de 2026. A Tabela 3 apresenta as datas, os filmes exibidos, seus diretores e o número de participantes em cada sessão.

**Tabela 3** – Sessões do CinePET (2025–2026)

| Data | Filme | Direção | No. participantes |
|---|---|---|---|
| 12/06/2025 | Cabra Marcado para Morrer (1984) | Eduardo Coutinho | 26 |
| 25/06/2025 | Saneamento Básico (2007) | Jorge Furtado | 33 |
| 02/07/2025 | Retratos Fantasmas (2023) | Kleber Mendonça Filho | 12 |
| 09/07/2025 | A Hora da Estrela (1985) | Suzana Amaral | 24 |
| 17/10/2025 | Língua - Vidas em Português (2001) | Victor Lopes | 10 |
| 31/10/2025 | Pânico (1996) | Wes Craven | 47 |
| 12/03/2026 | Frankenstein (2025) | Guillermo del Toro | 25 |
| 12/05/2026 | O Castelo Animado (2004) | Hayao Miyazaki | 28 |
| 19/06/2026 | Natal na Barca (2019) | Nilton Resende | 5 |

**Fonte:** elaborado pelos autores.

Os filmes Cabra Marcado para Morrer, Saneamento Básico, Retratos Fantasmas e A Hora da Estrela integraram a programação do Festival de Cinema Nacional, organizado pelo PET em referência ao Dia do Cinema Nacional, conforme mostra a Imagem 3.

As sessões combinaram a exibição dos filmes com comentários introdutórios de até 20 minutos e debate com o público. Durante o festival, os participantes receberam um “passaporte”

com informações sobre os títulos e espaços para adesivos personalizados, distribuídos a cada sessão. Esse material funcionou como recurso de divulgação, incentivo à participação continuada e lembrança do evento.

**Imagem 3** – Festival de Cinema Nacional




**Fonte:** elaborado pelos autores.

Os registros de participação indicam adesão do público às sessões, embora os números, por si só, não permitam avaliar os efeitos formativos das atividades. Os debates abordaram temas suscitados pelos filmes, incluindo aspectos literários, estéticos e geográficos, articulando a experiência audiovisual à interação entre mediadores e participantes.

Em uma sessão independente, o documentário *Língua – Vidas em Português* foi relacionado a discussões de linguística desenvolvidas no curso de Letras. A atividade promoveu conexões entre cinema, estudos da linguagem, referências literárias e experiências dos participantes, como sintetiza a Imagem 4.

**Imagem 4** – Língua – Vidas em Português




**Fonte**: elaborado pelos autores.

A programação de 2025 foi encerrada com uma sessão especial de Halloween dedicada ao filme Pânico (1996). A divulgação incluiu vídeos para as redes sociais nos quais um integrante caracterizado como *Ghostface*, personagem antagonista do filme, convidava a comunidade a participar da atividade, conforme mostra a Imagem 5.

**Imagem 5** – Ghostface na divulgação de Pânico




**Fonte:** elaborado pelos autores[12]

Após a exibição, o debate abordou o universo narrativo da franquia Pânico (Imagem 6), com referência a elementos do gênero *slasher*, ao princípio de arconte e às categorias *mythos*, *topos* e *ethos*, entre outros conceitos discutidos por Oliveira (2024).

Em 2026, o *CinePET* incluiu filmes em evidência no circuito de premiações, obras relacionadas a trabalhos acadêmicos e uma sessão dedicada à adaptação cinematográfica de um texto literário. Entre as atividades, destaca-se a exibição de Frankenstein (2025), dirigido por Guillermo del Toro. A mediação apresentou informações sobre as indicações ao Oscar mencionadas na divulgação da sessão, conforme a Imagem 7.

[12] Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DQNTj7pjs9n/?utm_source=ig_web_copy_link&igsi=%20MzRlO%20DBi NW FlZA%3D%3D. Acesso em: 30 ago. 2026.

**Imagem 6** – Sessão do filme Pânico



**Fonte:** elaborado pelos autores

**Imagem 7** – Frankenstein (2025)




**Fonte:** elaborado pelos autores

A escolha aproximou uma produção cinematográfica contemporânea de um clássico da literatura. Durante a mediação, foram discutidos o contexto de produção do romance Frankenstein, de Mary Shelley, e outras adaptações da obra para o cinema. A sessão favoreceu, assim, a comparação entre diferentes linguagens e versões da narrativa e ampliou as possibilidades de diálogo entre literatura e cinema.

Outra sessão articulou cinema e produção acadêmica por meio da exibição de O Castelo Animado (2004), dirigido por Hayao Miyazaki, apresentada na Imagem 8.

**Imagem 8** – O Castelo Animado (2004)

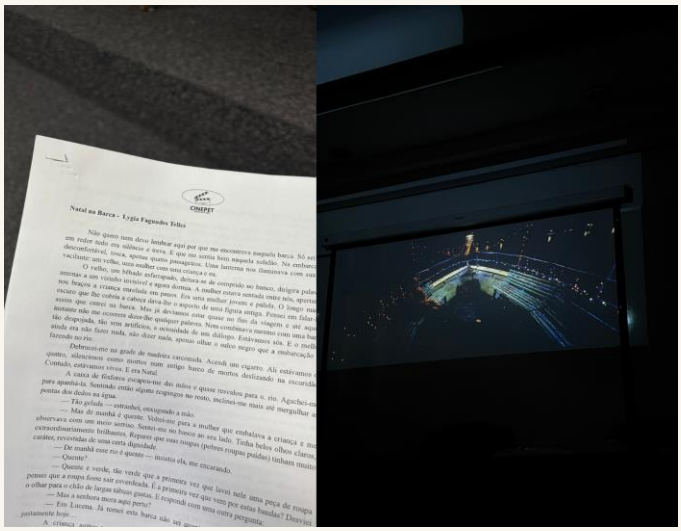



**Fonte:** elaborado pelos autores

Durante a sessão, a mediadora relacionou aspectos do filme a questões abordadas em um trabalho de conclusão de curso (Zucchetti, 2025). A atividade ilustrou possibilidades de investigação acadêmica sobre as relações entre literatura e cinema na formação de profissionais de Letras.

A última sessão discutida desta ação foi dedicada ao curta-metragem Natal na Barca (2019), dirigido por Nilton Resende. A mediação começou com a leitura do conto homônimo de Lygia Fagundes Telles, que inspirou o filme, seguida de uma discussão sobre o texto literário e, posteriormente, da exibição da adaptação, conforme ilustra a Imagem 9.

**Imagem 9** – Natal na Barca




**Fonte:** elaborado pelos autores.

A discussão sobre a adaptação incluiu a leitura coletiva do roteiro do curta-metragem

após a exibição. A articulação entre linguagem cinematográfica, leitura literária e debate mediado contribuiu para a interpretação das obras e para a reflexão sobre práticas de adaptação. Nesse processo, a linguagem audiovisual não funciona apenas como suporte ilustrativo do texto literário: ela também produz novos sentidos por meio de recursos semióticos próprios (Silva; Lima; Alves, 2026).

As atividades do *CinePET* evidenciam a presença da multimodalidade na leitura e na discussão de produções audiovisuais no contexto da formação acadêmica. O filme articula diferentes modos semióticos, enquanto o debate posterior permite observar e discutir a contribuição desses recursos para a composição narrativa. Desse modo, a leitura ultrapassa a compreensão do enredo e considera os modos pelos quais o cinema produz significados.

A síntese das dimensões multimodais mobilizadas pelas três iniciativas é apresentada no Quadro 1.

**Quadro 1:** Dimensão multimodal das ações do PET Letras

| Ação | Dimensão multimodal | Resultado |
|---|---|---|
| *Sopa de Letras* | Escrita, oralidade, recursos visuais e plataformas digitais | Produção e circulação de conhecimentos por meio de conteúdos em áudio, roteiros, edição sonora e divulgação digital. |
| *Clube de Leitura* | Texto escrito, imagem, oralidade | Ampliação da interpretação literária por meio de leituras compartilhadas, análise de capas e relações com adaptações cinematográficas. |
| *CinePet* | Imagem em movimento, som, linguagem verbal, literatura, oralidade e mídias digitais | Construção de leituras críticas das produções audiovisuais por meio da mediação, do debate e da comparação entre narrativas. |

**Fonte:** elaborado pelos autores

A comparação evidencia que as iniciativas mobilizam combinações distintas de recursos semióticos, de acordo com seus objetivos. O *podcast* enfatizou a produção e a circulação digital de conteúdos; o *Clube de Leitura* ampliou as possibilidades de interpretação do texto literário; e o *CinePET* explorou as relações entre linguagem audiovisual, literatura e discussão acadêmica.

O Quadro 2 sintetiza as principais evidências de construção colaborativa identificadas nas ações analisadas.

**Quadro 2**: Práticas colaborativas nas ações analisadas

| Dimensão colaborativa | Evidências |
|---|---|
| Participação ativa | Os participantes assumem funções de mediação, seleção de obras, organização de debates e produção de conteúdos |
| Construção compartilhada de sentidos | As discussões e leituras coletivas permitem confrontar interpretações, compartilhar experiências e reconsiderar compreensões iniciais |
| Cooperação e autoria | A organização dos encontros e as etapas de elaboração dos episódios mobilizam decisões coletivas, revisão, negociação e responsabilidade compartilhada. |
| Interação entre universidade e sociedade | A ampliação de oportunidades de acesso e participação do público externo e a promoção de experiências coletivas de apreciação e discussão cultural |

**Fonte:** elaborado pelos autores

Em conjunto, os resultados sugerem que a construção colaborativa de significados perpassa as três iniciativas. A mediação, o debate, a leitura compartilhada e a produção de conteúdos favoreceram a interpretação, a argumentação, a cooperação e a participação estudantil. Essas experiências articularam a reflexão sobre a linguagem a práticas sociais e culturais e fortaleceram as relações entre formação acadêmica e comunidade. Por se tratar de um relato de experiência qualitativo e descritivo-interpretativo, a análise identificou possibilidades formativas a partir dos registros das atividades; contudo, não permite destacar resultados que indiquem efeitos diretos sobre a aprendizagem dos participantes.

## Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar como o *podcast Sopa de Letras*, o *Clube de Leitura* e o *CinePET*, iniciativas do PET Letras da UFRGS, constituem práticas multimodais de formação. A análise foi organizada em duas dimensões (integração de diferentes modos semióticos e construção colaborativa de significados), considerando a articulação entre literatura, cinema, oralidade, recursos audiovisuais e mídias digitais, bem como as oportunidades de debate, mediação, leitura compartilhada e produção de conteúdos. Os dados indicam que as três iniciativas configuraram espaços de formação acadêmica, cultural e crítica, com oportunidades de participação para estudantes e comunidade externa.

O *Sopa de Letras* ampliou a circulação digital de conhecimentos produzidos no ambiente universitário. O *Clube de Leitura* favoreceu a formação literária por meio da discussão coletiva e do contato com obras de autoria feminina e de diferentes contextos culturais. O

*CinePET*, por sua vez, articulou exibições, mediação e debate, promovendo a leitura e a interpretação de textos audiovisuais e suas relações com a literatura. Em conjunto, as iniciativas mobilizaram práticas como elaboração de roteiros, mediação de leituras, discussão de filmes, produção de episódios e criação de materiais de divulgação. Essas atividades ofereceram oportunidades para exercitar argumentação, comunicação, leitura crítica e produção de sentidos em diferentes mídias, contribuindo potencialmente para uma formação em Letras mais abrangente e atenta às práticas contemporâneas de linguagem.

Os resultados sugerem que a integração de modos semióticos não se limita à presença simultânea de diferentes mídias. Ela envolveu a articulação de recursos na produção, circulação e interpretação de significados. A diversidade das práticas analisadas ampliou o contato com diferentes formas de linguagem e evidenciou a relevância de experiências multimodais para a formação em Letras. Outro resultado relevante diz respeito à aproximação entre universidade e comunidade. As ações do PET Letras não se restringiram à formação dos estudantes integrantes do programa: a abertura das atividades ao público externo, a divulgação em redes sociais, a disponibilização de conteúdos em plataformas digitais e a criação de espaços coletivos de discussão ampliam a circulação do conhecimento e a participação em práticas acadêmicas, literárias e culturais.

A contribuição formativa das ações analisadas não reside apenas nos materiais culturais selecionados, mas também nas interações que promovem. A troca, a mediação, a cooperação e a participação colaborativa ofereceram oportunidades para que os estudantes exerçam o protagonismo e construam conhecimentos em diálogo com diferentes sujeitos e com a comunidade.

Este estudo apresenta limitações. Por se tratar de um relato de experiência baseado principalmente em informações disponibilizadas pelo próprio PET Letras e em registros das atividades, não foi possível mensurar diretamente os efeitos dessas experiências sobre a aprendizagem ou o desenvolvimento dos participantes. Os resultados permitem identificar e interpretar características das práticas multimodais, mas não estabelecer conclusões sobre seu impacto na aprendizagem. Além disso, o recorte temporal contemplou apenas parte das iniciativas desenvolvidas pelo grupo entre 2025 e 2026. Pesquisas futuras poderão ampliar o corpus, incorporar entrevistas ou questionários com participantes e integrantes do PET e examinar de forma mais aprofundada suas percepções sobre as contribuições dessas práticas para a formação.

Conclui-se que iniciativas de ensino, pesquisa e extensão, como o *Sopa de Letras*, o *Clube de Leitura* e o *CinePET*, podem constituir espaços relevantes de experimentação multimodal na formação em Letras. A integração entre literatura, cinema, oralidade e mídias digitais em práticas coletivas de leitura, produção e circulação de conhecimentos amplia as possibilidades de participação e favorece uma concepção de formação que ultrapassa os limites do texto escrito e dialoga com a diversidade de linguagens das práticas sociais contemporâneas.

## Referências

A BARCA. Direção: Nilton Resende. Produção: Nina Magalhães. Brasil: La Ursa Cinematográfica, 2019. 1 curta-metragem.

A HORA da estrela. Direção: Suzana Amaral. Produção: Assunção Hernandes. São Paulo: Embrafilme, 1985. 1 filme.

CABRA marcado para morrer. Direção: Eduardo Coutinho. Produção: Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro: Mapa Filmes, 1984. 1 filme.

CAZDEN, Courtney et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60–93, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures#fullTextFileContent. Acesso em: 10 out. 2026.

DÖRNYEI, Zoltan. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies.* Oxford: Oxford University Press, 2007.

FARHAT, Theodoro Casalotti; GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Análise multimodal: noções e procedimentos fundamentais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 61, n. 2, p. 435–454, mai./ago. 2022. https://doi.org/10.1590/010318138666675v61n22022

FRANKENSTEIN. Direção: Guillermo del Toro. Produção: J. Miles Dale e Guillermo del Toro. Estados Unidos: Netflix, 2025. 1 filme.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design.* 2. ed. London: Routledge, 2006.

LÍNGUA – Vidas em Português. Direção: Victor Lopes. Produção: Diler Trindade. Brasil: Riofilme, 2004. 1 filme.

MENSCH de OLIVEIRA, Brenda. *It´s about taking the formula and modernizing it: a study of Scream (1996) and Scream (2022).* Trabalho de Conclusão de Curso de Letras - UFRGS, 2024, 44 p. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/293086. Acesso em 30 ago. 2026.

NUNES, Claudecy Campos. Multimodalidade e construção de sentidos no gênero tira. *Verbum*, v. 13, n. 2, p. 113–125, ago. 2024. https://doi.org/10.23925/2316-3267.2024v13i2p113-125.

O CASTELO animado. Direção: Hayao Miyazaki. Produção: Toshio Suzuki. Japão: Studio Ghibli, 2004. 1 filme.

PÂNICO. Direção: Wes Craven. Produção: Cathy Konrad, Cary Woods e Oliver Stone. Estados Unidos: Dimension Films, 1996. 1 filme.

PET LETRAS UFRGS. @petletras.ufrgs. Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/petletras.ufrgs/. Acesso em: 28 ago. 2026.

PET LETRAS UFRGS. *Sopa de Letras. Spotify. Podcast.* Disponível em: https://open.spotify.com/show/2vgDqhYsQDax3cW3JR7aaO. Acesso em: 20 ago. 2026.

RETRATOS Fantasmas. Direção: Kleber Mendonça Filho. Produção: Emilie Lesclaux. Recife: CinemaScópio Produções, 2023. 1 filme.

RIBEIRO, Victor Schlude; BARBOSA, Jacqueline. *Multiletramentos. TECLE – Tecnologia Letramentos Ensino,* [s. d.]. Disponível em: https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/multiletramentos/. Acesso em: ago. 2026.

*Saneamento Básico*, o filme. Direção: Jorge Furtado. Produção: Casa de Cinema de Porto Alegre; Columbia Pictures do Brasil; Globo Filmes. 2007. 1 filme.

SILVA, Moises Batista da; BARBOSA, José Roberto Alves; TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha (org.). *Multimodalidade, suas interfaces e ensino*. Mossoró, RN: EDUERN, 2020. Disponível em: https://portal.uern.br/wp-content/uploads/sites/14/2024/09/E-book-Multimodalidade.pdf. Acesso em: 12 out. 2026.

SILVA, Raniere Nunes da; LIMA, Matheus Carvalho; ALVES, Gilvan da Silva. *Estudos linguísticos e cinema: a construção de sentidos.* Formiga, MG: Editora MultiAtual, 2026. https://doi.org/10.29327/5828820

TELLES, Lygia Fagundes. Natal na barca. In: TELLES, Lygia Fagundes. *Antes do Baile Verde.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998. Disponível em: https://alagoar.com.br/wp-content/uploads/2019/12/A-BARCA-Nilton-Resende-Tratamento-8.pdf. Acesso em 30 ago. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *PET Letras.* Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: https://www.ufrgs.br/pet-letras/. Acesso em: 20 ago. 2026.

ZUCCHETTI, Ana Cristina da Cunha. *Do conto de fadas literário à animação cinematográfica japonesa: O Castelo Animado, adaptado por Hayao Miyazaki*. Trabalho de Conclusão de Curso - Letras/UFRGS, 2025, 67 p. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/307126. Acesso em: 30 ago. 2026.

**Como citar este artigo:**
GLOGER, Rafaela et al. Práticas multimodais em Literatura, Leitura e Cinema: ações do PET Letras para a formação de profissionais de Letras. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 206–227, 2026.

*Recebido em: 1 sep. 2026.*
*Aprovado em: 15 oct. 2026.*

*Revisão de língua portuguesa: os autores*
*Revisão de língua inglesa: os autores*
*Revisão de língua espanhola: os autores*

REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

# A história sob recomendação: algoritmos, plataformas de *streaming* e a mediação da memória histórica

## *History by recommendation: algorithms,* streaming *platforms, and the mediation of historical memory*

## *Historia por recomendación: algoritmos, plataformas de* streaming *y la mediación de la memoria histórica*

Thiago Groh (UFNT)[1]
0000-0002-5459-7143

Rodrigo José Rodrigues Maciel (SEDUC-TO/UFNT)[2]
0000-0003-3462-5482

**RESUMO:** Este artigo analisa como os algoritmos das plataformas de streaming influenciam a disseminação de filmes históricos e seus impactos na construção da memória histórica e no ensino de História. Fundamentado nos debates sobre cultura digital, plataformização, mediação algorítmica, cinema histórico e consciência histórica, o estudo adota uma abordagem qualitativa e exploratória. Como demonstração empírica, realizou-se uma observação panorâmica da plataforma Netflix, analisando categorias de recomendação, organização do catálogo e sugestões de filmes históricos. Os resultados indicam a predominância de produções hollywoodianas, especialmente sobre a Segunda Guerra Mundial, a Antiguidade e grandes personagens históricos, enquanto cinematografias independentes e produções latino-americanas, africanas e indígenas apresentam menor visibilidade. Também foram identificados mecanismos de personalização que tendem a reforçar padrões prévios de consumo. Conclui-se que os algoritmos não substituem o trabalho dos historiadores, mas atuam como mediadores culturais capazes de influenciar quais narrativas históricas alcançam maior circulação social. Defende-se, por fim, que o ensino de História incorpore reflexões sobre plataformas digitais, algoritmos e letramento midiático, fortalecendo a formação crítica diante das novas formas de circulação do conhecimento histórico.
**PALAVRAS-CHAVE:** cultura digital; plataformas de streaming; cinema

**ABSTRACT**: This article examines how recommendation algorithms on streaming platforms influence the dissemination of historical films and their implications for historical memory and History education. Grounded in discussions on digital culture, platformization, algorithmic mediation, historical cinema,

[1] Possui doutorado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2019). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Norte do Tocantins, atuando na graduação e na pós-graduação (Profhistória). E-mail: thiago.groh@ufnt.edu.br

[2] Atualmente é professor efetivo da Rede Pública de Ensino Básico do Estado do Tocantins (SEDUC-TO). Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória na Universidade do Norte do Tocantins (UFNT). Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). E-mail: rodrigojrmaciel@gmail.com

and historical consciousness, the study adopts a qualitative and exploratory approach. As an empirical illustration, a panoramic observation of the Netflix platform was conducted, focusing on recommendation categories, catalog organization, and historical film suggestions. The findings reveal the predominance of Hollywood productions, particularly those related to World War II, Antiquity, and prominent historical figures, while independent productions and Latin American, African, and Indigenous cinemas receive considerably less visibility. The analysis also indicates personalized recommendation patterns that reinforce users' previous viewing habits. The study concludes that recommendation algorithms do not replace historians but function as cultural mediators capable of shaping which historical narratives achieve greater social circulation. Finally, it argues that History education should incorporate discussions on digital platforms, algorithmic mediation, and media literacy in order to foster students' critical understanding of the contemporary circulation of historical knowledge.
**KEYWORDS**: digital culture; streaming platforms; cinema

**RESUMEN:** Este artículo analiza cómo los algoritmos de las plataformas de streaming influyen en la difusión de películas históricas y en su impacto sobre la construcción de la memoria histórica y la enseñanza de la historia. Basado en debates sobre cultura digital, plataformización, mediación algorítmica, cine histórico y conciencia histórica, el estudio adopta un enfoque cualitativo y exploratorio. Como demostración empírica, se realizó una observación panorámica de la plataforma Netflix, analizando las categorías de recomendación, la organización del catálogo y las sugerencias de películas históricas. Los resultados indican un predominio de producciones de Hollywood —particularmente aquellas centradas en la Segunda Guerra Mundial, la Antigüedad y grandes figuras históricas—, mientras que el cine independiente y las producciones latinoamericanas, africanas e indígenas gozan de menor visibilidad. Asimismo, se identificaron mecanismos de personalización que tienden a reforzar los patrones de consumo existentes. El estudio concluye que los algoritmos no sustituyen la labor de los historiadores, sino que actúan como mediadores culturales capaces de influir en qué narrativas históricas alcanzan una mayor difusión social. Finalmente, se argumenta que la educación histórica debería incorporar reflexiones sobre las plataformas digitales, los algoritmos y la alfabetización mediática, fortaleciendo así una actitud crítica ante las nuevas formas de divulgación del conocimiento histórico.
**PALABRAS CLAVE:** cultura digital; plataformas de streaming; cine

## Introdução

A consolidação das tecnologias digitais transformou radicalmente a forma como os produtos culturais são produzidos, distribuídos e consumidos nas últimas décadas (Bortolazzo, 2016). A expansão das plataformas de *streaming* é particularmente relevante, tendo em vista que esse movimento influenciou significativamente o acesso público ao conteúdo audiovisual. Ao contrário dos modelos tradicionais de distribuição de filmes que dependem da programação ou da seleção ativa do público em locadoras e cinemas, as plataformas digitais organizam a experiência de consumo por meio de sistemas automatizados de recomendação. Esses sistemas, baseados em algoritmos que processam vastas quantidades de dados sobre o comportamento do usuário, não se limitam mais à função técnica de organizar o catálogo, mas desempenham um papel crucial na determinação do que é assistido e consumido.

Nessa perspectiva, o uso e a apropriação das tecnologias digitais devem ser compreendidos como práticas culturais historicamente condicionadas, uma vez que elas "são consideradas produtos culturais de uma sociedade específica, moldados por seu caráter histórico e contingente" (Bortolazzo, 2016, p. 3). As plataformas digitais, portanto, não são meramente infraestruturas tecnológicas, mas também ambientes culturais que reorganizam o fluxo de informações e a troca de bens simbólicos e produtos audiovisuais.

Essa transformação representa um dos fenômenos mais significativos da cultura digital contemporânea. A vasta oferta de conteúdo em plataformas como *Netflix*, *Prime Video*, *Disney+*, *Max* e *Globoplay* cria, paradoxalmente, uma nova forma de escassez: diante de milhares de títulos disponíveis, a atenção dos usuários se concentra nas recomendações. Nesse contexto, os algoritmos se tornam mecanismos de seleção cultural, filtrando obras de acordo com critérios de personalização derivados do histórico de visualização, padrões estatísticos e modelos preditivos de uso. Como aponta Gillespie (2018), os sistemas algorítmicos estão assumindo funções curatoriais antes atribuídas a críticos, programadores culturais e instituições tradicionais. Eles influenciam diretamente os processos de visibilidade e invisibilidade do conteúdo cultural, uma vez que sua função é selecionar as informações mais relevantes para o usuário.

Ao longo do século XX, o cinema consolidou-se como uma das principais formas de representação do passado, participando da construção de imaginários coletivos, identidades sociais e memórias históricas (Ferro, 1976). Embora não substitua a produção historiográfica, um filme de caráter histórico constitui uma forma de interpretação do passado, mobilizando narrativas que influenciam a percepção pública da História (Saliba, 1993; Napolitano, 2007). Nessa perspectiva, conforme argumentam Goliot-Lété e Vanoye (2002), o cinema deve ser compreendido não apenas como objeto de análise histórica, mas também como agente produtor de representações que dialogam continuamente com os contextos sociais em que são produzidas e consumidas.

A relação entre cinema e memória também encontra respaldo nas reflexões de Aguiar (2011), que observa o audiovisual como um palco da História Pública também em relação a disputas de memória, já que sua função narrativa desempenha papel fundamental na preservação e na ressignificação do passado. Sob essa perspectiva, os filmes históricos deixam de ser compreendidos apenas como entretenimento para assumirem uma função pedagógica, política e cultural, participando da formação da consciência histórica dos sujeitos. Esse debate ganha nova dimensão com a crescente centralidade das plataformas digitais, que introduziram

outra camada de mediação: os algoritmos de recomendação. Conforme discutem Silva e Nascimento (2023), os algoritmos não operam de maneira neutra, pois incorporam critérios econômicos, comerciais e culturais, influenciando quais conteúdos recebem maior visibilidade.

Tradicionalmente, a educação histórica preocupou-se em desenvolver nos estudantes competências relacionadas à análise crítica das fontes, à compreensão da temporalidade, à interpretação de narrativas e à construção da consciência histórica (Rüsen, 2007). Contudo, a expansão da cultura digital impõe novos desafios ao trabalho docente. Atualmente, grande parte das representações do passado acessadas pelos estudantes não provém exclusivamente dos livros didáticos ou das aulas escolares, mas também das plataformas digitais, das redes sociais, dos serviços de *streaming* e dos sistemas automatizados de recomendação.

Isso significa que o desenvolvimento da consciência histórica acaba também sendo influenciado por processos de mediação tecnológica que muitas vezes permanecem ocultos aos próprios usuários. Nesse contexto, não basta discutir o uso educativo de filmes em sala de aula, tornando-se igualmente importante compreender os processos que determinam quais filmes chegam ao público, quais permanecem ocultos em catálogos digitais e quais narrativas históricas são favorecidas por sistemas algorítmicos.

Diante desse novo panorama, este artigo aborda a seguinte questão de pesquisa: Como os algoritmos das plataformas de *streaming* influenciam a disseminação de filmes históricos e qual o impacto desse processo na construção da memória histórica e no ensino de história? A hipótese apresentada argumenta que os algoritmos de recomendação não funcionam mais simplesmente como ferramentas técnicas para a organização de conteúdo, mas se tornaram agentes de mediação cultural que determinam a visibilidade das narrativas históricas e intervêm nos processos de produção, disseminação e apropriação social da memória.

O objetivo principal é analisar como os algoritmos das plataformas de *streaming* influenciam a disseminação de filmes históricos e, portanto, contribuem para a construção da memória histórica na sociedade contemporânea. Esta pesquisa busca os seguintes objetivos específicos: analisar os fundamentos teóricos da plataformização da cultura (Oliveira, 2023) e da mediação algorítmica; compreender a relação entre cinema histórico, memória e narrativa; e analisar o impacto dessas mediações digitais no ensino de História.

A relevância desta pesquisa reside na convergência de campos de pesquisa que, embora individualmente bastante desenvolvidos, têm apresentado pouco diálogo interdisciplinar até o momento. Existem estudos consolidados sobre plataformas digitais, algoritmos, memória, cinema histórico e didática da História; contudo, são menos frequentes estudos que analisem de

forma abrangente como os sistemas de recomendação influenciam a disseminação de representações do passado e moldam processos educativos relacionados ao desenvolvimento da consciência histórica.

Além desta introdução, o artigo está organizado em cinco seções. A primeira apresenta a fundamentação teórica da pesquisa, discutindo a cultura digital, a plataformização e a mediação algorítmica. Na sequência, apresenta-se um pequeno debate sobre o cinema histórico e os desafios para o ensino de História. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados, caracterizando a pesquisa, o corpus analisado, os critérios de seleção e a técnica de análise utilizada. Após esse momento, são apresentados os resultados da observação exploratória realizada na plataforma *Netflix*, evidenciando padrões de recomendação, predominância de determinadas narrativas históricas e processos de invisibilização de outras produções. Posteriormente, os resultados são discutidos à luz do referencial teórico, buscando compreender como os algoritmos atuam como mediadores culturais na circulação das interpretações do passado. Por fim, a conclusão retoma os principais argumentos desenvolvidos, sintetiza as contribuições da pesquisa e aponta perspectivas para investigações futuras sobre as relações entre plataformas digitais, cinema histórico, memória e ensino de História.

## Cultura digital, plataformização e mediação algorítmica

A consolidação da cultura digital representa uma das transformações mais significativas da sociedade contemporânea, alterando fundamentalmente as formas de comunicação, produção, disseminação e consumo de bens culturais. Kenski (2018, p. 139) define cultura digital como um conceito novo, atual e em constante evolução que reúne “diversas perspectivas relacionadas à integração, inovação e avanço do conhecimento por meio de tecnologias digitais”. Vai além da simples integração de novas tecnologias no cotidiano; envolve a formação de um ambiente no qual as práticas sociais são mediadas por dispositivos digitais, redes de informação e plataformas interconectadas.

Compreender a cultura digital nesse sentido implica reconhecer as tecnologias não como instrumentos neutros, mas como elementos historicamente construídos que participam ativamente da organização da vida social. As tecnologias digitais são, portanto, tanto produtos das relações sociais quanto agentes que reorganizam as práticas culturais. Essa reorganização do ecossistema midiático está diretamente relacionada à plataformização da cultura,

caracterizada pelo papel cada vez mais central das plataformas digitais na produção, disseminação e consumo de bens culturais (Oliveira, 2023).

Esse processo não só promove a digitalização de conteúdo existente, como também transforma as diversas etapas da cadeia de produção cultural, introduzindo novas formas de visibilidade, distribuição e comercialização de obras culturais. Nesse contexto, as plataformas de *streaming* não funcionam mais simplesmente como repositórios de produtos audiovisuais, mas se consolidam como atores que organizam a disseminação cultural por meio de mecanismos de classificação, recomendação e segmentação de conteúdo. Essa dinâmica, inicialmente ligada à expectativa de acesso democratizado à cultura e maior diversidade cultural, também evidencia a crescente concentração do poder mediador nas mãos das grandes plataformas digitais. Seus sistemas de recomendação são regidos por interesses econômicos e comerciais e determinam quais expressões culturais são destacadas e quais são suprimidas (Oliveira, 2023).

No setor audiovisual, essa transformação alterou fundamentalmente os modelos tradicionais de distribuição de filmes. Durante grande parte do século XX, a visibilidade do cinema dependia principalmente de salas de cinema, programas de televisão, locadoras de vídeo e do trabalho dos críticos de cinema. Embora esses canais não tenham desaparecido completamente, o acesso a obras audiovisuais agora se dá principalmente por meio de plataformas digitais que organizam seus catálogos utilizando sistemas automatizados de recomendação.

Nesse contexto, os algoritmos assumem papel central na organização e na visibilidade dos conteúdos nas plataformas digitais. Longe de operarem de forma neutra, baseiam-se em critérios estatísticos, comerciais e comportamentais que orientam processos de seleção e recomendação. Como destaca Oliveira (2023, p. 12), "o mecanismo de recomendação não opera aleatoriamente", enquanto Gillespie (2018) observa que os algoritmos selecionam, classificam e priorizam informações, interferindo nas experiências culturais dos usuários. Essa dinâmica caracteriza a mediação algorítmica, pela qual sistemas de recomendação filtram conteúdos e os direcionam a públicos específicos. A personalização, baseada em padrões anteriores de consumo, pode reforçar preferências já existentes e reduzir o contato com produções fora do repertório habitual dos usuários (Oliveira, 2023).

A relação entre algoritmos de recomendação e consumo cultural tem recebido atenção crescente na literatura internacional. Hallinan e Striphas (2016) discutem a formação de uma cultura algorítmica a partir dos sistemas de recomendação da *Netflix*, enquanto Frey (2019)

destaca sua função de mediação na descoberta e seleção de obras audiovisuais. Estudos mais recentes aprofundam essa discussão. Pajkovic (2022) analisa o sistema de recomendação da *Netflix* como um processo sociotécnico, e Gaw (2022) destaca sua participação na construção da apreciação cultural. Khoo (2023) relaciona recomendação e diversidade, enquanto Chalaby (2026) evidencia o papel desses sistemas na circulação global de conteúdos. Esses estudos demonstram que os algoritmos integram a infraestrutura cultural das plataformas de *streaming*. Neste artigo, essa discussão é direcionada à circulação de filmes históricos e às condições de acesso a diferentes narrativas sobre o passado.

Ao participar da definição do que recebe maior ou menor visibilidade, esses sistemas interferem na circulação de bens culturais. No caso dos filmes históricos, essa mediação afeta o acesso a diferentes representações do passado e, consequentemente, os repertórios históricos disponíveis aos usuários. É nessa relação entre plataformas digitais, recomendação e circulação de narrativas históricas que se insere a discussão desenvolvida neste trabalho.

## Cinema histórico e ensino de História

Por mais de um século, o cinema ocupou um lugar privilegiado na construção de representações sociais do passado. Além de seu valor artístico ou de entretenimento, os filmes representam importantes formas de construção de significado em relação a eventos históricos, figuras e processos sociais (Ferro, 1976). Graças ao seu amplo alcance e à sua capacidade de articular imagens, sons e narrativas, o cinema tornou-se um dos mais importantes mediadores da memória e influencia a forma como diferentes sociedades interpretam seu passado. Nas palavras de Ribeiro:

> O cinema é algo do empreendimento humano e pode servir como espelho destoante na nossa realidade social ou aproximar-se dela pela via crítica comparativa que expressa diferenças, desigualdades, semelhanças e nos faz pensar que a realidade social, política e histórica é construída pela própria atuação humana. (Ribeiro, 2018, p. 109–110)

Ferro (1976), um dos pioneiros dessa abordagem, argumenta que o cinema deve ser compreendido tanto como fonte quanto como agente na história. Para ele, os filmes não apenas documentam aspectos do contexto histórico de sua criação, mas também expressam os conflitos ideológicos, os valores sociais e os projetos políticos de sua época. Assim, mesmo obras de ficção podem ser analisadas como documentos históricos, uma vez que revelam as ideias, as tensões e o imaginário da sociedade que as produziu (Morettin, 2007). Nessa perspectiva, o

cinema deixa de ser uma mera ilustração do passado e se torna um legítimo objeto de pesquisa histórica.

Contudo, reconhecer os filmes como documentos não implica atribuir-lhes transparência ou fidelidade absoluta aos eventos retratados. Toda obra cinematográfica é, nas palavras de Napolitano (2009, p. 12), o resultado de "uma série de seleções, decisões, cortes e perspectivas envolvendo diversos interesses profissionais, bem como comerciais, ideológicos e estéticos", que moldam a forma como o passado é representado ao espectador. Os filmes históricos fazem parte de um sistema de referência cultural, apresentando imagens, personagens e eventos que frequentemente ocupam um lugar central na consciência coletiva. Eles se integram ao quadro de apropriação histórica que denominamos história pública (Rodrigues, 2019), uma vez que a narrativa construída pelo cinema geralmente atinge um público muito mais amplo do que as próprias produções históricas, tornando-se, assim, uma das formas mais importantes de o público se conectar com eventos históricos específicos.

Hoje, esse debate em torno da memória assume novas dimensões devido à crescente presença de plataformas digitais e sistemas de recomendação algorítmica. Enquanto o consumo de filmes antes dependia, em grande parte, de cinemas, emissoras de televisão ou locadoras de vídeo, atualmente uma parcela significativa desse consumo ocorre por meio de serviços de *streaming*. Em um estudo sobre comportamento do consumidor, Álvarez (2025, p. 48) aponta: "Enquanto o cinema continua sendo associado a uma experiência imersiva e simbólica altamente valorizada, frequentemente buscada em estreias e filmes com apelo visual, o *streaming* está se estabelecendo como a opção predominante no cotidiano". Nesse contexto, a narrativa, favorecida também pelos sistemas automatizados de recomendação dessas plataformas, adquire importância central como experiência cultural para o usuário.

Essa mudança no comportamento do consumidor impõe novos desafios ao ensino de História. Em uma sociedade moldada pela cultura digital, os alunos trazem para a escola interpretações influenciadas não apenas por livros didáticos e mídias tradicionais, mas também por plataformas digitais, redes sociais, seus influenciadores e os algoritmos que moldam o conteúdo que selecionam. Nesse contexto, o conceito de consciência histórica, desenvolvido por Rüsen (2007), assume particular relevância. Para Rüsen, a consciência histórica corresponde à capacidade humana de interpretar o passado para orientar ações no presente e formular expectativas para o futuro. Dado que grande parte dessas interpretações é agora transmitida digitalmente, é essencial que o ensino de História incorpore uma análise crítica dos ambientes tecnológicos responsáveis pela disseminação de narrativas sobre o passado.

A relação entre cinema e educação histórica não pode ser reduzida apenas à formação da consciência histórica. No Brasil, o Ensino de História constitui um campo específico, construído na interlocução entre História, Educação, Currículo e Didática. Monteiro e Penna (2011) o compreendem como um lugar de fronteira, no qual diferentes saberes são mobilizados na produção do conhecimento histórico escolar. Assim, o que se ensina em sala de aula não corresponde à simples transposição da historiografia, mas envolve seleção, organização e mediação de saberes.

Caimi (2015), ao discutir os conhecimentos necessários ao professor de História, identifica três conjuntos articulados: os saberes a ensinar, ligados à História e à historiografia; os saberes para ensinar, relacionados à docência, ao currículo e à didática; e os saberes do aprender, vinculados aos sujeitos e à formação do pensamento histórico. Nessa perspectiva, ensinar História significa criar condições para que os estudantes possam interrogar, comparar e contextualizar narrativas sobre o passado.

O currículo também participa desse processo. A História escolar resulta de escolhas sobre acontecimentos, sujeitos e temporalidades, que não se limitam aos documentos oficiais. Entre o currículo prescrito e a prática escolar existem processos de apropriação e reelaboração (Araujo, 2018). Além disso, professores e estudantes mobilizam repertórios provenientes de filmes, redes sociais, plataformas digitais e outros espaços de circulação pública do passado.

Nesse contexto, os produtos audiovisuais devem ser trabalhados de forma crítica. O filme não deve funcionar apenas como ilustração de conteúdos, mas pode ser confrontado com outras fontes, analisado em suas formas de representação e problematizado em suas escolhas narrativas. Nas plataformas digitais, essa análise pode incluir também as condições pelas quais determinadas obras chegam ao estudante, questionando por que alguns filmes aparecem com maior frequência, quais narrativas recebem menor visibilidade e como a personalização interfere no acesso ao conteúdo.

O professor assume papel central nessa mediação, ao problematizar os repertórios culturais trazidos pelos estudantes e confrontá-los com diferentes fontes e interpretações. A presença de filmes históricos no *streaming* não produz automaticamente aprendizagem histórica nem determina a consciência histórica dos sujeitos; constitui um repertório que pode ser ressignificado pedagogicamente (Barca, 2012). Nesse sentido, a contribuição de Rüsen (2007) permanece relevante para compreender a orientação temporal dos sujeitos, mas, no espaço escolar, essa relação é atravessada por finalidades educativas, escolhas curriculares e procedimentos próprios do Ensino de História. Assim, as recomendações algorítmicas podem

ser compreendidas como parte das condições de circulação das representações do passado que chegam aos estudantes.

Esse desafio está intimamente ligado aos debates sobre ensino de História e letramento midiático, que a Comissão Europeia (2007) define como a capacidade de usar, compreender e avaliar criticamente vários aspectos da mídia e seu conteúdo, e de se comunicar eficazmente em diferentes contextos. Embora o pensamento histórico aborde questões de autoria, contexto de produção e intenção por trás de diversas fontes históricas, essa competência deve ser expandida no ambiente digital para incluir a compreensão dos processos algorítmicos que selecionam, organizam e recomendam conteúdo cultural.

O desenvolvimento dessa competência envolve capacitar professores e alunos a reconhecerem que as recomendações de plataformas não são processos neutros, mas sim o resultado de modelos computacionais impulsionados por interesses econômicos, padrões comportamentais e estratégias para captar a atenção (Gillespie, 2018; Oliveira, 2023; Silva e Nascimento, 2023). Essa compreensão ajuda a examinar criticamente os mecanismos atuais de disseminação do conhecimento histórico e a evitar a implícita hierarquia de visibilidade gerada pelos sistemas digitais. Portanto, os professores de História são incentivados a ampliar seu campo de atuação à luz das transformações impulsionadas pela cultura digital. Em vez de simplesmente usar filmes como material didático em sala de aula, é necessário analisar criticamente as condições de produção, distribuição e acesso às narrativas audiovisuais que moldam a memória histórica no presente.

## Apontamentos metodológicos

Para ilustrar as discussões teóricas desenvolvidas neste trabalho com exemplos práticos, foi realizado um estudo exploratório qualitativo. O objetivo deste estudo é analisar, de uma perspectiva abrangente, como a plataforma *Netflix* organiza a distribuição de filmes históricos por meio de seus mecanismos de recomendação e categorização. A *Netflix* foi escolhida devido ao seu papel de liderança no estabelecimento do modelo de *streaming* por assinatura e na popularização desse formato de consumo audiovisual em todo o mundo. A *Netflix* tornou-se, assim, uma referência para a compreensão das transformações desencadeadas pela plataformização da cultura. No entanto, a intenção não é realizar uma investigação exaustiva sobre a funcionalidade da plataforma ou seus algoritmos, mas sim fornecer uma visão geral inicial que ilustre empiricamente as discussões desenvolvidas neste artigo.

É evidente que uma investigação aprofundada dos sistemas algorítmicos da *Netflix* exigiria uma estrutura metodológica muito mais ampla, abrangendo observações de longo prazo, diversos perfis de usuários, diferentes contextos de uso e técnicas complementares de coleta e análise de dados. Portanto, este é um tema de pesquisa cuja complexidade ultrapassa o escopo de um único artigo acadêmico e requer uma investigação específica e aprofundada. Nesse sentido, a presente análise tem caráter demonstrativo e busca evidências de como os sistemas de recomendação contribuem para a disseminação de narrativas históricas, sem, contudo, abranger a totalidade do tema.

Como o objetivo principal deste estudo não é a mensuração estatística de padrões de consumo ou a descrição do funcionamento dos algoritmos, mas sim a compreensão de como certas formas de mediação digital influenciam a visibilidade de filmes históricos, optou-se por uma abordagem qualitativa e interpretativa. Essa perspectiva permite estabelecer conexões entre cultura digital, plataformização, mediação algorítmica e educação histórica com as evidências observáveis na interface da plataforma. Para tanto, foram analisadas duas categorias principais de fontes. A primeira compreendeu os critérios de recomendação utilizadas pela *Netflix* e examinou como os filmes históricos são agrupados, classificados e apresentados aos usuários.

A segunda categoria de análise concentrou-se nos filmes históricos identificados durante o período de observação. O objetivo foi examinar a diversidade temática das produções disponíveis, que abrangiam vários períodos históricos, regiões geográficas e eventos retratados, bem como identificar a recorrência de determinados temas e sua maior ou menor presença no recorte analisado. Para fins de análise, a predominância foi compreendida como a maior recorrência de determinados temas, períodos ou origens entre as obras registradas, enquanto a visibilidade foi observada a partir da frequência e do destaque com que determinadas produções ou temáticas apareciam nas categorias e recomendações da plataforma. Dessa forma, buscou-se identificar situações de maior ou menor visibilidade, sem pressupor processos de invisibilização.

A observação na *Netflix* abrangeu um período limitado, de janeiro a junho de 2026. Durante esse período, foram realizadas 12 sessões de observação, com frequência aproximada de duas sessões mensais, nas quais foram identificados e registrados 30 longas-metragens históricos. Durante as sessões, foram registrados os critérios de organização do catálogo, as categorias de navegação e as recomendações de filmes históricos. Os registros foram realizados por meio de capturas de tela e anotações sistematizadas em uma planilha, na qual foram

identificados o título da obra, o período histórico representado, a origem da produção, a temática abordada e a categoria ou forma de recomendação em que o filme apareceu. No entanto, cabe ressaltar que esses registros representam apenas um instantâneo do funcionamento da plataforma e não constituem uma descrição completa dos sistemas de recomendação.

A observação focou exclusivamente em longas-metragens históricos oferecidos pela *Netflix*. Para os fins desta pesquisa, foram considerados filmes históricos os longas-metragens de ficção que representam ou reinterpretam acontecimentos, personagens, processos ou contextos históricos identificáveis. Assim, o corpus foi composto, a título de exemplo, por 30 obras que atenderam a esses critérios durante o período de observação. Séries, minisséries, documentários e docudramas não foram incluídos na análise. Essa limitação metodológica visou homogeneizar o corpus, considerando apenas longas-metragens que ficcionalizam ou reinterpretam eventos e figuras históricas. A navegação foi realizada por meio do perfil pessoal do pesquisador, criado na plataforma em um curto período e abrangendo o período do estudo. Este perfil caracteriza-se pelo consumo regular de fantasia e animê japonês, o que, sem dúvida, influencia as recomendações da plataforma. Essa característica é considerada uma limitação do estudo, visto que os sistemas de recomendação são personalizados e oferecem resultados diferentes para cada usuário.

Por fim, reconhecem-se as limitações inerentes ao estudo. Os algoritmos utilizados pela *Netflix* são opacos, impossibilitando a compreensão dos critérios de personalização das recomendações. Além disso, as sugestões variam de acordo com o perfil de cada usuário, histórico de navegação, localização e outros fatores individuais, o que impossibilita qualquer generalização. Soma-se a isso a natureza dinâmica da própria plataforma, cujos catálogos, interfaces de usuário e mecanismos de recomendação são constantemente atualizados. Portanto, os resultados aqui apresentados devem ser entendidos como uma visão geral de um fenômeno complexo e em constante evolução, e como um ponto de partida para pesquisas futuras que possam aprofundar a relação entre algoritmos de recomendação, a disseminação de filmes históricos e a construção da memória na cultura digital, empregando uma abordagem metodológica mais ampla.

## De olho no catálogo

Embora o estudo não examine detalhadamente o funcionamento dos algoritmos de recomendação, foi possível analisar como a estrutura do catálogo, as categorias disponíveis e as recomendações apresentadas aos usuários influenciam a distribuição de filmes históricos. Os

resultados sugerem que a mediação algorítmica vai além de uma função puramente técnica de organização do catálogo e contribui ativamente para a visibilidade de certas narrativas históricas e a menor visibilidade de outras.

Um dos aspectos mais marcantes da análise foi a predominância de grandes produções cinematográficas nas recomendações de filmes históricos. Ao explorar categorias como história, guerras, biografias e dramas históricos, observou-se que o catálogo privilegia filmes de grandes estúdios internacionais, especialmente os americanos, que já gozam de significativo sucesso comercial e ampla distribuição internacional. O perfil analisado mostrou uma predominância de produções de Hollywood, que abordam principalmente eventos significativos da história europeia e norte-americana. As recomendações incluíam obras sobre a Segunda Guerra Mundial, como "Einstein e a Bomba", "Vozes da Segunda Guerra Mundial", "Hitler e o Nacional-Socialismo" e "Nada de Novo no Front", bem como filmes ambientados na Antiguidade, como "Alexandre, o Grande" e "O Império Romano".

Embora esses filmes sejam altamente conceituados e relevantes para a representação de eventos históricos específicos, sua menção frequente revela uma concentração de recomendações em narrativas já consolidadas no mercado audiovisual internacional. Apesar de abordarem diferentes períodos históricos, essas produções compartilham um denominador comum: são grandes produções internacionais, amplamente promovidas pela indústria audiovisual e frequentemente disponíveis na plataforma.

A predominância dessas produções também se explica pelo papel histórico de Hollywood como instrumento de disseminação cultural. Como enfatiza Ouriveis (2013), a indústria cinematográfica americana transcende o mero entretenimento e funciona como um mecanismo crucial para a projeção internacional de valores, identidades e narrativas históricas. Nesse sentido, a presença central dos filmes de Hollywood na plataforma reflete não apenas uma preferência comercial, mas também a continuidade de uma hegemonia cultural estabelecida ao longo do século XX. Na perspectiva de Ouriveis (2013), a recorrência de filmes históricos de Hollywood demonstra que a disseminação dessas obras não se baseia unicamente em sua qualidade artística ou sucesso comercial. Ela também está relacionada ao papel estratégico do cinema na construção do *soft power* norte-americano, isto é, de acordo com Nye Jr. (2002), a capacidade de influenciar outras sociedades por meio de táticas mais brandas, como a cultura.

Embora Hollywood ocupe uma posição dominante, a observação também revelou a presença de produções de outras indústrias cinematográficas. Filmes franceses aparecem com

relativa frequência nas recomendações, assim como produções brasileiras. Porém, no âmbito do cinema brasileiro, o foco estava claramente nos filmes biográficos, incluindo obras como "Chacrinha: O Velho Guerreiro", "As Vidas de Chico Xavier", "Pelé: O Nascimento de Uma Lenda", "Dois Filhos de Francisco", "Elis" e "Minha Fama de Mau". Essa característica sugere que a história brasileira é apresentada ao público da plataforma principalmente por meio da vida de figuras consideradas emblemáticas da cultura popular brasileira.

É evidente que, embora o *streaming* expanda significativamente o acesso ao conteúdo audiovisual, a lógica de distribuição continua a privilegiar conteúdos que geram maior interação do usuário e tempos de visualização mais longos na plataforma. Nesse contexto, os sistemas de recomendação tendem a promover obras com alto reconhecimento público, o que diminui a visibilidade de produções menos conhecidas e consolida ainda mais o domínio do cinema americano. Além disso, tornou-se evidente que a maioria das narrativas históricas sugeridas está ligada a eventos tradicionalmente abordados pela indústria cinematográfica de Hollywood, como a Segunda Guerra Mundial, o nazismo, a Guerra Fria e biografias de figuras políticas proeminentes. Temas históricos de grandes países aparecem com muito mais frequência do que eventos históricos de outras regiões do mundo.

Paralelamente ao domínio das grandes produções, observa-se menor visibilidade para filmes independentes e produções de indústrias cinematográficas periféricas. Embora esse conteúdo esteja presente no catálogo da plataforma, seu posicionamento muitas vezes depende de consultas de busca específicas do usuário e raramente aparece nas recomendações iniciais. Isso é particularmente evidente no cinema latino-americano, africano e indígena. Narrativas sobre os processos históricos dessas regiões são muito menos frequentes em comparação com produções dos Estados Unidos e da Europa Ocidental. Consequentemente, eventos históricos fundamentais para a compreensão das sociedades do Sul Global recebem menos atenção na plataforma.

Essa constatação reforça debates anteriores sobre a mediação algorítmica da cultura. Embora o catálogo apresente maior diversidade do que a inicialmente exibida ao usuário, a organização das recomendações influencia diretamente o que de fato circula e é consumido. Portanto, tornar algo invisível não implica necessariamente excluir o conteúdo do catálogo, mas simplesmente reduzir significativamente sua visibilidade durante a navegação diária. Ao privilegiar certas interpretações do passado e suprimir outras, as plataformas contribuem para a construção de hierarquias simbólicas entre diferentes narrativas históricas. Assim, certos

eventos ocupam uma posição central na consciência coletiva, enquanto outros, apesar de tecnicamente disponíveis, permanecem marginalizados.

Outro aspecto observado diz respeito ao funcionamento das recomendações personalizadas. Embora os critérios internos dos algoritmos da *Netflix* sejam desconhecidos, a navegação revelou que as sugestões são fortemente influenciadas pelos hábitos de visualização anteriores dos usuários. Ao assistir a certos filmes históricos, a plataforma recomenda obras semelhantes, levando em consideração elementos como gênero, época, tema, elenco e o comportamento de visualização de usuários com perfis similares. Essa lógica incentiva os usuários a permanecerem em uma área temática familiar e reduz a probabilidade de encontrarem espontaneamente produções que abordam contextos históricos, perspectivas culturais ou interpretações do passado diferentes.

Os indícios observados apontam para um modelo de consumo personalizado. Nesse modelo, a organização do catálogo não é mais regida apenas por critérios editoriais, mas considera continuamente os dados que os próprios usuários geram durante a navegação. De uma perspectiva educacional, essa dinâmica merece atenção especial. Se os alunos utilizam plataformas de *streaming* como uma de suas principais fontes de acesso a narrativas históricas, existe a possibilidade de que desenvolvam repertórios históricos individuais moldados pelas recomendações personalizadas que recebem ao longo do tempo. A memória histórica, portanto, não depende mais apenas de escolhas individuais ou da oferta cultural disponível, mas também é influenciada pelos critérios de seleção dos algoritmos da plataforma.

Os resultados confirmam a hipótese central deste estudo: que os sistemas de recomendação desempenham um papel crucial na disseminação de filmes históricos. Embora não determinem o consumo audiovisual isoladamente, representam importantes mecanismos de mediação cultural que podem influenciar quais narrativas ganham maior visibilidade, quais permanecem marginalizadas e quais caminhos de aprendizado histórico os usuários construirão com mais facilidade. Apesar da predominância de grandes produções internacionais, as observações mostraram que a *Netflix* oferece obras de diversos países. No entanto, essa diversidade mostrou-se desigual. No caso do Brasil, a presença concentrou-se principalmente em filmes biográficos, sugerindo que outras perspectivas sobre a história nacional são menos visíveis na plataforma.

## Considerações finais

Esta pesquisa partiu da constatação de que a crescente importância das plataformas de *streaming* no mercado audiovisual transformou radicalmente nosso acesso ao cinema. Em um mundo marcado pela cultura digital, a abundância de conteúdo disponível não se traduz necessariamente em uma maior diversidade de experiências culturais, visto que o acesso às obras é mediado por sistemas algorítmicos responsáveis por organizar, classificar e recomendar conteúdo. Nesse contexto, investigamos como os algoritmos das plataformas de *streaming* influenciam a disseminação de filmes históricos e, consequentemente, a construção da memória histórica na sociedade contemporânea, e quais desafios isso representa para o ensino de história.

A hipótese subjacente a este estudo é que os algoritmos de recomendação não se limitam mais a cumprir as funções técnicas de organização de catálogos digitais, mas se tornaram agentes de mediação cultural que moldam a visibilidade das narrativas históricas. Nossa revisão bibliográfica revelou que a plataformização da cultura alterou fundamentalmente os processos de produção, distribuição e consumo de bens culturais. Parte do poder de influenciar os hábitos de visualização, antes exercido por críticos, educadores, distribuidores e instituições culturais, passou para sistemas automatizados baseados em coleta de dados, personalização e recomendações algorítmicas.

Uma análise exploratória da *Netflix* forneceu evidências que corroboram essa hipótese. Embora o estudo tenha adotado uma abordagem geral e não tenha tido como objetivo revelar o funcionamento interno dos algoritmos da plataforma, observou tendências significativas na concepção das recomendações de filmes históricos. Os resultados mostraram a predominância de grandes produções internacionais, especialmente de Hollywood, que abordam eventos como a Segunda Guerra Mundial, o nazismo, a Guerra Fria e a Antiguidade. Isso demonstra que certos temas históricos continuam a ocupar um lugar de destaque no conteúdo audiovisual contemporâneo.

Ao mesmo tempo, observou-se que outras cinematografias aparecem de forma mais limitada nas recomendações. Embora filmes brasileiros e franceses também integrem o catálogo, sua presença mostrou-se menos expressiva e, no caso das produções nacionais, concentrou-se principalmente em cinebiografias. Essa configuração sugere que diferentes tradições históricas não apenas recebem níveis distintos de visibilidade, como também são representadas por formas narrativas específicas, contribuindo para a construção de diferentes modos de lembrar o passado.

Esses resultados reforçam a compreensão de que a circulação das narrativas históricas, na contemporaneidade, não depende exclusivamente da existência dos filmes ou da liberdade de escolha dos espectadores. Entre a produção audiovisual e seu consumo existe uma camada adicional de mediação constituída pelos algoritmos das plataformas digitais, responsáveis por definir quais obras serão destacadas, quais permanecerão ocultas entre milhares de títulos disponíveis e quais trajetórias de navegação serão incentivadas. O que se observa é que os algoritmos passam a atuar como novos mediadores culturais, influenciando significativamente quais interpretações do passado alcançam maior circulação social e, consequentemente, quais narrativas tendem a integrar o repertório histórico de grande parte da população.

Sob a perspectiva do ensino de História, essa realidade amplia os desafios da educação histórica. Torna-se insuficiente desenvolver apenas competências relacionadas à análise crítica das fontes tradicionais, sendo igualmente necessário formar estudantes capazes de compreender como funcionam as plataformas digitais, reconhecer os efeitos da personalização algorítmica e questionar os critérios que organizam a circulação das narrativas históricas no ambiente digital. Esse desafio também alcança a formação inicial e continuada dos professores de História, demandando o desenvolvimento de um letramento midiático e algorítmico que permita compreender criticamente os mecanismos de seleção, recomendação e visibilidade presentes nas plataformas digitais. Desse modo, a formação docente pode incorporar não apenas o uso pedagógico das tecnologias, mas também sua problematização como mediadoras do acesso às representações do passado, fortalecendo práticas de ensino voltadas à análise crítica da cultura digital.

Em conclusão, cabe ressaltar que esta pesquisa está sujeita a limitações devido à sua natureza exploratória. A análise concentrou-se em uma única plataforma, um único perfil de usuário e um período de observação específico. Essas circunstâncias impedem generalizações mais amplas sobre o funcionamento dos sistemas de recomendação. Além disso, a falta de transparência nos algoritmos impossibilita a compreensão completa dos critérios utilizados para selecionar o conteúdo apresentado aos usuários.

Contudo, essas limitações não diminuem a relevância das descobertas. Pelo contrário, ressaltam a necessidade de expandir a pesquisa sobre a relação entre algoritmos, plataformas digitais, filmes históricos e educação. Estudos futuros poderiam comparar diferentes serviços de *streaming*, analisar recomendações para diferentes perfis de usuário, examinar mudanças nos sistemas de recomendação ao longo do tempo e explorar como os alunos constroem sua compreensão da história por meio do consumo de narrativas históricas mediadas por

plataformas digitais. Em um contexto em que a memória é cada vez mais permeada por processos algorítmicos, a compreensão dessas novas formas de mediação é fundamental tanto para a pesquisa histórica quanto para o fortalecimento da educação crítica e democrática.

## Referências

AGUIAR, Carolina Amaral de. Cinema e História: documentário de arquivo como lugar de memória. *Revista Brasileira de História*, v. 31, n. 62, p. 235–250, 2011. https://doi.org/10.1590/S0102-01882011000200013

ALVAREZ, Gabriello Machado. *Streaming ou cinema? Uma análise do comportamento do consumidor brasileiro no contexto de novas plataformas de entretenimento.* 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

ARAUJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 3, n. 6, 2018. https://doi.org/10.13037/rea-e.vol3n6.5341

BARCA, Isabel. Ideias chave para a Educação Histórica: Uma busca de (Inter)identidades. *História Revista.* Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37–51, jan./jun. 2012. https://doi.org/10.5216/hr.v17i1.21683

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. *Revista Cadernos de Comunicação*, Santa Maria, v. 20, n. 1, p. 1–24, 2016. https://doi.org/10.5902/2316882X22133

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino,* v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015. https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105

CHALABY, Jean K. In pursuit of authenticity: Netflix's algorithmic cosmopolitanism. *Critical Studies in Television: The International Journal of Television Studies,* OnlineFirst, 2026. https://doi.org/10.1177/17496020261440235

EUROPEAN COMMISSION. *A European approach to media literacy in the digital environment.* Commission of the European Communities, 2007.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? *In*: LE GOFF, J., NORA, P. (Orgs.). *História: novos objetos*. Tradução de Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 202–203.

FREY, Mattias. The Internet Suggests: Film, Recommender Systems, and Cultural Mediation. *Journal of Cinema and Media Studies,* v. 59, n. 1, p. 163–169, 2019. https://doi.org/10.1353/cj.2019.0068

GAW, Fatima. Algorithmic logics and the construction of cultural taste of the Netflix Recommender System. *Media, Culture & Society,* v. 44, n. 4, p. 706–725, 2022. https://doi.org/10.1177/01634437211053767

GILLESPIE, Tarleton. A relevância dos algoritmos. *Parágrafo,* v. 6, n. 1, p. 95–121, 29 jun. 2018.

GOLIOT-LÉTÉ, A.; VANOYE, F. *Ensaio sobre a análise fílmica.* Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papirus Editora, 2002.

HALLINAN, Blake; STRIPHAS, Ted. Recommended for you: The Netflix Prize and the production of algorithmic culture. *New Media & Society,* v. 18, n. 1, p. 117–137, 2016. https://doi.org/10.1177/1461444814538646

KENSKI, Vani Moreira. Cultura digital. *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância.* Campinas: Papirus, 2018. p. 139–144.

KHOO, Olivia. Picturing diversity: Netflix's inclusion strategy and the Netflix Recommender Algorithm (NRA). *Television & New Media*, v. 24, n. 3, p. 281–297, 2023. https://doi.org/10.1177/15274764221102864

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 01, p. 191–211, 2011.

MORETTIN, Eduardo Victorio. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. *In*: CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; SALIBA, Elias Thomé (org.). *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo: Alameda, 2007. p. 39–64.

NAPOLITANO, Marcos. A escrita fílmica da história e a monumentalização do passado: uma análise comparada de Amistad e Danton. *In*: CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; SALIBA, Elias Thomé (org.). *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo: Alameda, 2007. p. 65–84.

NAPOLITANO, Marcos. *Caderno de cinema do professor – Dois: "Luz, Câmera... Educação!"*. São Paulo: FDE, 2009.

NYE Jr., Joseph S. *O paradoxo do poder americano: porque a única superpotência do mundo não pode prosseguir isolada.* Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.

OLIVEIRA, Danilo Junior de. Reflexões sobre a promoção da diversidade cultural diante dos processos de digitalização e plataformização do campo da cultura. *Revista Extraprensa*, v. 16, n. 2, p. 9–18, 2023. https://doi.org/10.11606/extraprensa2023.212660

OURIVEIS, Maíra. Soft power e indústria cultural: A política externa norte-americana presente no cotidiano do indivíduo. *Revista Acadêmica de Relações Internacionais*, v. 2, n. 4, p. 168–196, 2013.

PAJKOVIC, Niko. Algorithms and taste-making: Exposing the Netflix Recommender System's operational logics. *Convergence*, v. 28, n. 1, p. 214–235, 2022. https://doi.org/10.1177/13548565211014464

RIBEIRO, Francisco Wagner. *Ensino de História, cinema e totalitarismos: narrativas e interpretações do totalitarismo a partir do cinema.* Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato, 2018.

RODRIGUES, Thamara de Oliveira. Teoria da história e história da historiografia: aberturas para "histórias não-convencionais". *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography,* Ouro Preto, v. 12, n. 29, p. 96–123, 2019. https://doi.org/10.15848/hh.v12i29.1303

RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.* Brasília: UnB, 2007.

SALIBA, Elias T. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. *In*: FALCÃO, A. R.; BRUZZO, C. (Orgs.). *Lições com cinema.* São Paulo: FDE, 1993. p. 87–108.

SILVA, Lucas Gonçalves da; NASCIMENTO, Reginaldo Felix. Colonialismo de dados: o apagar das vozes no conhecimento social. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais,* [S. l.], v. 24, n. 3, p. 73–105, 2023. https://doi.org/10.18759/rdgf.v24i3.2296

**Como citar este artigo:**

GROH, Thiago; MACIEL, Rodrigo José Rodrigues. A história sob recomendação: algoritmos, plataformas de streaming e a mediação da memória histórica. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 228-247, 2026.

*Recebido em: 3 ago. 2026.*
*Aprovado em: 24 set. 2026.*

*Revisão de língua portuguesa: os autores*
*Revisão de língua inglesa: os autores*
*Revisão de língua espanhola: os autores*

REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

# Alfabetização científica nos anos iniciais: práticas lúdicas do PIBID em Belém do São Francisco–PE

## *Scientific literacy in the early years: playful PIBID practices in Belém do São Francisco–PE*

## *Alfabetización científica en los años iniciales: prácticas lúdicas del PIBID en Belém do São Francisco–PE*

Diego Augusto Oliveira Dourado[1]
0000-0002-0472-7421

Cleonice da Silva Oliveira[2]
0000-0009-0003-8112-0302

Maria do Patrocínio Canário Barbosa Cabral[3]
0000-0009-0008-5839-7166

Anito Alves Barbosa[4]
0000-0009-0009-8464-5060

Geyza Kelly Alves Vieira[5]
0000-0009-0003-7982-0561

**RESUMO**: Este estudo teve como objetivo compreender as potencialidades de práticas lúdicas e interdisciplinares desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF) para a Alfabetização Científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação, de abordagem qualitativa e caráter documental, analisou uma experiência desenvolvida com uma turma do 4º ano de uma escola pública de Belém do São Francisco–PE, entre março e maio de 2025. O corpus foi constituído pelo diagnóstico inicial da turma, pelas produções dos estudantes e pelos registros fotográficos das intervenções. As práticas abordaram alimentação saudável e meio ambiente por meio de atividades lúdicas, visuais e práticas. A análise dos registros, à luz dos indicadores de Alfabetização Científica, identificou indícios relacionados à classificação e à organização de informações. Os resultados evidenciam possibilidades

[1] Doutorado em Educação em Ciências/UFRGS. Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco/CESVASF. E-mail: diego.aod@hotmail.com
[2] Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica/INTA. Escola Municipal Carolina Augusta de Sá. E-mail: cleonice80silva@gmail.com
[3] Especialização em Educação Ambiental/CESVASF. Escola Municipal Carolina Augusta de Sá. E-mail: mpb22cabral@gmail.com
[4] Especialização em Educação Matemática/CESVASF. Escola Municipal Carolina Augusta de Sá. E-mail: anitoalves@hotmail.com
[5] Mestrado em História/UFPE. Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco/CESVASF. E-mail: geyzakellyalvesvieira@gmail.com

de articulação entre conhecimentos científicos, ludicidade e interdisciplinaridade. Conclui-se que as práticas desenvolvidas apresentam potencialidades para favorecer processos relacionados à Alfabetização Científica nos anos iniciais e reforçam o PIBID do CESVASF como espaço de aproximação entre formação docente, universidade e educação básica.
**PALAVRAS-CHAVE**: alfabetização científica; PIBID; ludicidade.

**ABSTRACT**: This study aimed to understand the potential of playful and interdisciplinary practices developed within the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) of the Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF) for Scientific Literacy in the early years of Elementary Education. The investigation adopted a qualitative, documentary approach and analyzed an experience conducted with a fourth-grade class at a public school in Belém do São Francisco, Pernambuco, Brazil, between March and May 2025. The corpus consisted of the initial classroom assessment, students' productions, and photographic records of the interventions. The practices addressed healthy eating and environmental issues through playful, visual, and hands-on activities. The analysis of the records, in light of Scientific Literacy indicators, identified evidence related to the classification and organization of information. The results demonstrate possibilities for integrating scientific knowledge, playfulness, and interdisciplinarity. It is concluded that the practices developed have the potential to foster processes related to Scientific Literacy in the early years and reinforce CESVASF's PIBID as a space for bringing teacher education, the university, and basic education closer together.
**KEYWORDS**: Scientific Literacy; PIBID; playfulness.

**RESUMEN**: Este estudio tuvo como objetivo comprender las potencialidades de las prácticas lúdicas e interdisciplinarias desarrolladas en el marco del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) del Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF) para la Alfabetización Científica en los primeros años de la Educación Primaria. La investigación, de enfoque cualitativo y carácter documental, analizó una experiencia desarrollada con un grupo de cuarto grado de una escuela pública de Belém do São Francisco, Pernambuco, Brasil, entre marzo y mayo de 2025. El corpus estuvo constituido por el diagnóstico inicial del grupo, las producciones de los estudiantes y los registros fotográficos de las intervenciones. Las prácticas abordaron alimentación saludable y medio ambiente mediante actividades lúdicas, visuales y prácticas. El análisis de los registros, a la luz de los indicadores de Alfabetización Científica, identificó indicios relacionados con la clasificación y organización de la información. Los resultados evidencian posibilidades de articulación entre conocimientos científicos, ludicidad e interdisciplinariedad. Se concluye que las prácticas desarrolladas presentan potencialidades para favorecer procesos relacionados con la Alfabetización Científica en los primeros años y refuerzan el PIBID del CESVASF como espacio de acercamiento entre formación docente, universidad y educación básica.
**PALABRAS CLAVE**: Alfabetización Científica; PIBID; ludicidad.

## Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma iniciativa voltada ao fortalecimento da formação inicial de professores, promovendo a inserção de licenciandos no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e sua participação em experiências relacionadas ao exercício da docência (Brasil, 2024). Nesse contexto, o PIBID também se configura como espaço de aproximação entre universidade e escola básica, possibilitando a construção e o desenvolvimento de práticas pedagógicas no contexto escolar.

No presente estudo, essa articulação ocorreu no âmbito de um subprojeto interdisciplinar envolvendo os cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia. Santos, Batista e Manzoli (2025) destacam que a aproximação dos licenciandos com o contexto escolar possibilita vivenciar situações concretas do trabalho docente e estabelecer relações entre a formação acadêmica e a realidade da escola.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essas experiências podem favorecer práticas pedagógicas contextualizadas e articuladas às situações vivenciadas pelas crianças. No ensino de Ciências, a contextualização dos conhecimentos científicos contribui para aproximar os conteúdos escolares da realidade dos estudantes (Maldaner; Boer; Rosa, 2023).

Nessa perspectiva, a Alfabetização Científica (AC) pode ser desenvolvida desde os primeiros anos de escolarização por meio de diferentes iniciativas didático-metodológicas que possibilitem aos estudantes relacionar conhecimentos científicos a questões presentes em seu cotidiano (Lorenzetti; Delizoicov, 2001). A AC pode ser compreendida como um processo que possibilita aos estudantes aproximarem-se da cultura científica, desenvolvendo conhecimentos e habilidades que lhes permitam compreender e interpretar situações do mundo a partir dos conhecimentos científicos. Nessa perspectiva, não se restringe à aprendizagem de conceitos, mas envolve a possibilidade de utilizar esses conhecimentos na compreensão da realidade e na participação em questões relacionadas à ciência, à sociedade e ao ambiente (Sasseron; Carvalho, 2011).

Entre essas possibilidades, encontram-se as atividades lúdicas e as práticas interdisciplinares. Os jogos e as atividades lúdicas podem diversificar as situações de ensino e favorecer diferentes formas de participação dos estudantes, articulando o lúdico aos conteúdos escolares (Kishimoto, 2011). Da mesma forma, a interdisciplinaridade permite estabelecer relações entre diferentes campos do conhecimento (Fazenda, 2011), possibilitando que Ciências, Língua Portuguesa, Matemática e Arte contribuam para a compreensão de temáticas comuns.

Nesse contexto, alimentação saudável e meio ambiente constituem temas que possibilitam aproximar conhecimentos científicos de situações cotidianas. O Guia Alimentar para a População Brasileira considera a alimentação adequada e saudável para além dos aspectos estritamente nutricionais, incluindo dimensões sociais, culturais e ambientais (Brasil, 2014). De modo semelhante, a Política Nacional de Educação Ambiental relaciona a Educação Ambiental à construção de valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências

voltadas à conservação do meio ambiente e à sustentabilidade (Brasil, 1999). A abordagem dessas temáticas por meio de estratégias lúdicas e interdisciplinares apresenta, portanto, possibilidades de aproximação com a AC nos anos iniciais.

Diante disso, a investigação justifica-se pela possibilidade de refletir sobre práticas pedagógicas desenvolvidas com as temáticas alimentação saudável e meio ambiente, considerando os registros produzidos durante as intervenções e as relações que podem ser estabelecidas com a AC. A partir dessas considerações, estabelece-se a seguinte questão de pesquisa: De que maneira as práticas lúdicas e interdisciplinares desenvolvidas no âmbito do PIBID se aproximam da perspectiva da AC nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Com base nessa questão, o estudo tem como objetivo geral compreender as potencialidades dessas práticas para a AC nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas com as temáticas alimentação saudável e meio ambiente; relacionar aspectos presentes nos registros das intervenções aos indicadores de AC discutidos na literatura; e discutir as aproximações entre ludicidade, interdisciplinaridade e AC nas práticas desenvolvidas.

## Metodologia

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados no estudo, contemplando o contexto em que a experiência foi desenvolvida, a caracterização da investigação, a constituição do *corpus*, o desenvolvimento das intervenções pedagógicas e os procedimentos utilizados para análise dos dados. A organização dessas etapas buscou possibilitar a compreensão do percurso realizado no âmbito do PIBID e sua relação com a AC, a ludicidade e a interdisciplinaridade.

## Contexto da experiência

O estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF), em Belém do São Francisco–PE, vinculado a um subprojeto interdisciplinar envolvendo os cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia. No período analisado, o núcleo era constituído por 24 bolsistas de iniciação à docência, sob a coordenação de área e o acompanhamento de três professores supervisores da Educação Básica. Para o desenvolvimento das ações nas escolas-campo, os bolsistas estavam organizados em três grupos, cada um acompanhado por um

supervisor.

As atividades analisadas foram realizadas na Escola Municipal Carolina Augusta de Sá, com uma turma do 4º ano matutino do Ensino Fundamental, composta por 29 estudantes. As ações ocorreram entre março e maio de 2025 e foram desenvolvidas por bolsistas de iniciação à docência, com acompanhamento do professor supervisor responsável pelo grupo e da coordenação de área. As ações foram planejadas e desenvolvidas no contexto da articulação entre o CESVASF e a escola-campo.

## Caracterização da investigação e constituição do *corpus*

A investigação adotou abordagem qualitativa, considerando o interesse em compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e as relações estabelecidas entre AC, ludicidade e interdisciplinaridade. Minayo (2014) destaca que a pesquisa qualitativa possibilita compreender significados, relações e processos presentes na realidade investigada. No campo educacional, Lüdke e André (2013) ressaltam a importância de considerar o contexto em que os fenômenos educacionais se desenvolvem.

O estudo assumiu também caráter documental, uma vez que os dados analisados foram provenientes de materiais e registros produzidos durante o desenvolvimento das ações pedagógicas no âmbito do PIBID, não havendo produção posterior de dados especificamente para a elaboração desta investigação. Essa opção possibilitou retomar e sistematizar os registros da experiência a partir dos objetivos estabelecidos para o estudo.

O *corpus* de análise foi constituído pelo diagnóstico inicial da turma, pelas produções elaboradas pelos estudantes durante as intervenções, incluindo cardápios e cartazes, e pelos registros fotográficos das atividades. Esses materiais foram organizados de acordo com as etapas das intervenções e examinados de forma articulada, considerando as atividades realizadas, as produções dos estudantes e os aspectos presentes nos registros disponíveis.

## Desenvolvimento das intervenções pedagógicas

O percurso das intervenções iniciou-se com a realização de um diagnóstico da turma, envolvendo atividades de leitura, escrita e interpretação de textos sobre alimentação saudável e meio ambiente. Durante essa etapa, os estudantes realizaram atividades de leitura e responderam às propostas de escrita e interpretação, permitindo observar aspectos relacionados ao domínio da leitura e à compreensão dos textos trabalhados.

Para a definição das categorias de proficiência leitora, foram considerados o desempenho dos estudantes nas atividades de leitura, escrita e interpretação de textos, observando-se o domínio da leitura e a compreensão das informações apresentadas. A partir desses critérios, foram classificados como *leitores fluentes* os estudantes que demonstraram maior domínio da leitura e compreensão dos textos; como *leitores intermediários*, aqueles que apresentaram domínio parcial dessas habilidades; como *leitores iniciantes*, os que se encontravam em processo inicial de desenvolvimento da leitura e da compreensão textual; e como *não leitores*, os estudantes que ainda não apresentavam domínio da leitura.

Após a realização do diagnóstico, as ações pedagógicas foram organizadas em dois eixos temáticos: a) *alimentação saudável*, b) *meio ambiente*. Para o desenvolvimento das propostas, os bolsistas envolvidos foram organizados em dois grupos, cada um responsável por uma das temáticas. As intervenções contemplaram atividades lúdicas, produções dos estudantes, atividades práticas, momentos de diálogo e utilização de recursos audiovisuais. O Quadro 1 apresenta uma síntese das intervenções realizadas.

**Quadro 1 –** Síntese das intervenções pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID

| Eixo temático | Atividade | Como foi desenvolvida |
|---|---|---|
| **Alimentação saudável** | **Semáforo da Alimentação Saudável** | Os estudantes classificaram diferentes alimentos nas categorias "prefira", "modere" e "evite", representadas, respectivamente, pelas cores verde, amarela e vermelha do semáforo, considerando a frequência recomendada de consumo e os conhecimentos abordados durante a intervenção. |
| **Alimentação saudável** | **Jogo da memória** | Foi realizado um jogo da memória com imagens relacionadas a diferentes tipos de alimentos, incluindo frutas, doces, salgados e outros itens alimentares. Durante a atividade, os estudantes identificaram, reconheceram e associaram os elementos apresentados. |
| **Alimentação saudável** | **Elaboração de cardápios** | Os estudantes elaboraram propostas de cardápios a partir dos conteúdos abordados nas oficinas, selecionando e organizando alimentos para a composição de três refeições: café da manhã, almoço e jantar. |
| **Alimentação saudável** | **Produção de cartazes** | Os estudantes elaboraram cartazes sobre alimentação saudável, organizando informações e representações dos conteúdos trabalhados. As produções abordaram alimentos considerados importantes para uma alimentação saudável e fontes de vitaminas, carboidratos, lipídios e proteínas. |
| **Meio ambiente** | **Confecção de brinquedos com materiais reutilizados** | Os estudantes utilizaram materiais reaproveitados para confeccionar brinquedos, cuja escolha ficou a critério de cada estudante, possibilitando a produção de diferentes objetos a partir dos materiais disponíveis. A atividade foi desenvolvida em articulação com as discussões sobre reutilização de materiais e produção de resíduos. |
| **Meio ambiente** | **Produção de cartazes educativos** | Os estudantes elaboraram cartazes abordando temáticas como reciclagem, descarte adequado dos resíduos, reutilização de materiais e preservação do meio ambiente, utilizando registros escritos e representações visuais. |

| | | |
|---|---|---|
| **Meio ambiente** | **Rodas de conversa** | Foram realizados momentos de diálogo coletivo sobre questões ambientais, com discussões relacionadas à produção e ao descarte de resíduos, à reutilização de materiais e à preservação do meio ambiente. |
| **Meio ambiente** | **Vídeos educativos** | Foram exibidos vídeos educativos extraídos do YouTube, abordando temáticas como reciclagem, descarte adequado de resíduos, poluição, preservação ambiental e uso consciente da água, utilizados como recursos audiovisuais durante as intervenções. |
| **Meio ambiente** | ***Cine Pipoca do Meio Ambiente*** | Foi realizada uma sessão coletiva denominada *Cine Pipoca do Meio Ambiente*, com a exibição de oito vídeos educativos do *Show da Luna!*, disponíveis no YouTube. Os vídeos abordaram diferentes questões relacionadas ao meio ambiente e foram utilizados como recursos audiovisuais durante as intervenções. |

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025).

As intervenções *foram* desenvolvidas de forma interdisciplinar, articulando conhecimentos de Ciências, Língua Portuguesa e Arte. As diferentes áreas foram integradas a partir das temáticas trabalhadas e das situações propostas aos estudantes, buscando estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e questões relacionadas à alimentação, à saúde, ao meio ambiente e às práticas cotidianas.

A inclusão do diagnóstico de proficiência leitora no percurso das intervenções permitiu caracterizar as condições iniciais da turma quanto ao domínio da leitura. Embora a proficiência leitora não seja equivalente à AC, a leitura, a interpretação e a comunicação de informações constituem habilidades importantes para a participação dos estudantes em práticas escolares que envolvem conhecimentos científicos. Nesse sentido, o diagnóstico possibilitou caracterizar a heterogeneidade da turma e contextualizar a utilização, nas intervenções, de estratégias que não se restringiram à linguagem escrita, incluindo jogos, imagens, produções visuais e atividades práticas.

Para o planejamento das intervenções, foram tomados como referência os eixos estruturantes da AC propostos por Sasseron e Carvalho (2008). As autoras apresentam três eixos: o primeiro relacionado à compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais; o segundo referente à compreensão da natureza das Ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática; e o terceiro voltado às relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA).

No planejamento das atividades deste estudo, foram priorizados aspectos relacionados ao primeiro e ao terceiro eixos, considerando a abordagem de conhecimentos científicos vinculados à alimentação, à saúde e ao meio ambiente e suas relações com situações do cotidiano dos estudantes. O segundo eixo não constituiu foco específico das intervenções desenvolvidas.

Para a análise dos registros e das produções dos estudantes, foram utilizados como referência os indicadores de AC apresentados pelas mesmas autoras: seriação de informações, organização de informações, classificação de informações, raciocínio lógico, raciocínio proporcional, levantamento de hipóteses, teste de hipóteses, justificativa, previsão e explicação. Esses indicadores foram empregados como categorias de referência para examinar as ações registradas durante as intervenções e identificar possíveis correspondências com as habilidades descritas pelas autoras.

A análise considerou somente os indicadores para os quais os registros apresentavam elementos suficientes para sustentar sua identificação. Dessa forma, não se buscou enquadrar todas as atividades em indicadores de AC, mensurar níveis individuais ou afirmar a consolidação desse processo, mas reconhecer, no corpus disponível, indícios de habilidades relacionadas à AC manifestadas durante as práticas desenvolvidas.

## Resultados e discussão

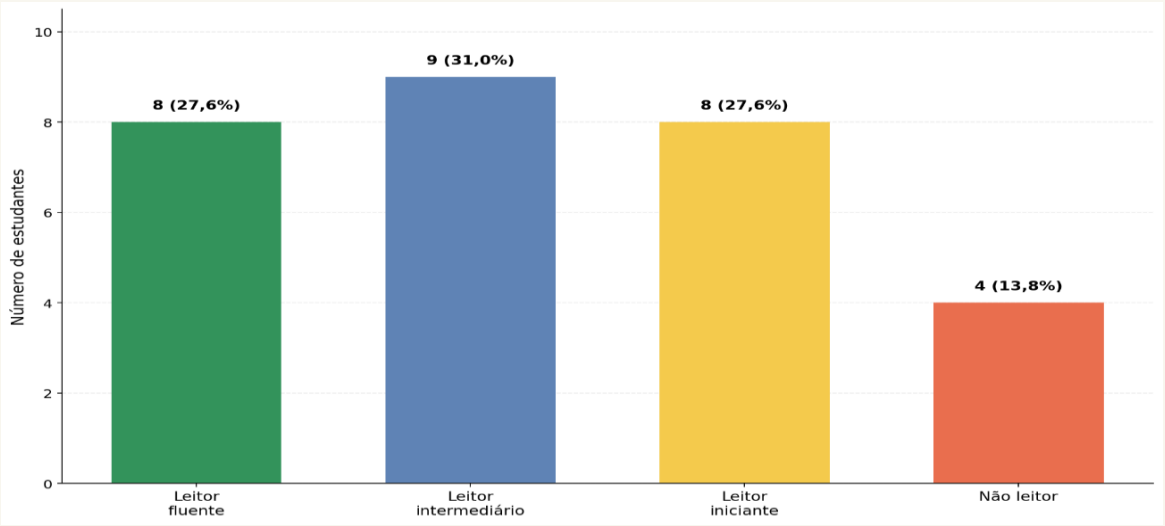
As intervenções desenvolvidas no âmbito do PIBID foram analisadas a partir dos registros e das produções dos estudantes. Os resultados são apresentados considerando, inicialmente, o diagnóstico da turma e, em seguida, as atividades desenvolvidas com as temáticas alimentação saudável e meio ambiente, culminando na análise dos indícios de Alfabetização Científica identificados no conjunto das práticas.

### Entre diferentes níveis de leitura: condições iniciais para a Alfabetização Científica

O diagnóstico inicial permitiu caracterizar a turma quanto à proficiência leitora. Dos 29 estudantes, oito (27,6%) foram classificados como leitores fluentes, nove (31,0%) como leitores intermediários, oito (27,6%) como leitores iniciantes e quatro (13,8%) como não leitores. A distribuição das categorias é apresentada na Figura 1.

Os resultados demonstram a heterogeneidade da turma quanto ao domínio da leitura. Enquanto oito estudantes (27,6%) encontravam-se na categoria de leitores fluentes, os demais apresentavam diferentes níveis de desenvolvimento dessa habilidade, com maior concentração entre leitores intermediários e iniciantes. A presença de quatro estudantes classificados como não leitores também reforçou a necessidade de considerar diferentes formas de linguagem e participação no desenvolvimento das atividades.

**Figura 1 –** Gráfico da distribuição dos estudantes segundo a classificação da proficiência leitora registrada no diagnóstico




**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025).

Essa característica da turma mostrou-se relevante para o planejamento das intervenções, que envolveram recursos escritos, visuais, lúdicos e práticos. Jogos, imagens, desenhos, cartazes, atividades de classificação e produções coletivas possibilitaram a participação dos estudantes por meio de diferentes formas de expressão, não restringindo as propostas exclusivamente à leitura e à escrita.

A proficiência leitora, entretanto, não foi considerada equivalente à Alfabetização Científica. Pizarro e Lopes Junior (2015) destacam que a Alfabetização Científica nos anos iniciais envolve diferentes habilidades que podem ser mobilizadas nas atividades de Ciências. Nesse sentido, o diagnóstico foi utilizado neste estudo para caracterizar as condições iniciais da turma e contextualizar a análise das práticas desenvolvidas.

Não foi realizado um novo diagnóstico de proficiência leitora ao término das intervenções. Dessa forma, os dados não permitem estabelecer comparações entre os níveis de leitura antes e depois das atividades ou atribuir às intervenções modificações na proficiência leitora dos estudantes. Nas seções seguintes, são analisados os registros das atividades de alimentação saudável e meio ambiente e suas aproximações com os indicadores de Alfabetização Científica adotados neste estudo.

## Alimentação saudável: classificação e organização de informações

No eixo alimentação saudável, foram analisados os registros do Semáforo da Alimentação Saudável (SAS), do jogo da memória, da elaboração de cardápios e da produção de cartazes. As atividades envolveram ações como reconhecimento, associação, classificação, seleção e organização de informações relacionadas aos conteúdos trabalhados.

No SAS, os estudantes distribuíram diferentes alimentos entre as categorias “prefira”, “modere” e “evite”, representadas, respectivamente, pelas cores verde, amarela e vermelha (Figura 2C). A atividade exigiu que os alimentos fossem classificados de acordo com os critérios trabalhados durante a intervenção. Essa ação corresponde ao indicador classificação de informações, proposto por Sasseron e Carvalho (2008), uma vez que os elementos foram distribuídos em categorias a partir de características e critérios previamente estabelecidos.

Os registros disponíveis, entretanto, não permitem identificar individualmente os acertos nem reconstruir as justificativas apresentadas pelos estudantes para cada classificação. Desse modo, a evidência sustenta a identificação da classificação de informações, mas não permite atribuir indicadores mais complexos, como justificativa ou explicação.

Nas demais atividades, foram identificadas outras formas de tratamento das informações. No jogo da memória (Figura 2B), os estudantes reconheceram e associaram imagens relacionadas a diferentes tipos de alimentos. Na elaboração dos cardápios, selecionaram e organizaram alimentos para compor três refeições — café da manhã, almoço e jantar. Nos cartazes (Figura 2A), organizaram informações escritas e representações visuais relacionadas à alimentação saudável e aos conteúdos trabalhados, incluindo alimentos e fontes de vitaminas, carboidratos, lipídios e proteínas.

Além da classificação de informações identificada no SAS, a elaboração dos cardápios e a produção dos cartazes apresentam correspondência com o indicador organização de informações, uma vez que os estudantes selecionaram e organizaram conteúdos trabalhados durante as intervenções para compor as refeições e as produções escritas e visuais. No jogo da memória, os registros mostram ações de reconhecimento e associação, mas não fornecem elementos suficientes para atribuir, isoladamente, um dos indicadores adotados neste estudo.

Os registros também mostram que a temática da alimentação saudável foi trabalhada por meio de diferentes formas de produção. Os conhecimentos relacionados à alimentação apareceram na classificação dos alimentos, na organização das refeições e nas produções escritas e visuais. Essa articulação entre conhecimentos científicos e diferentes formas de

organização e expressão aproxima-se da perspectiva interdisciplinar discutida por Fazenda (2011), na medida em que uma mesma temática foi abordada por meio de diferentes linguagens e formas de registro.

A utilização de diferentes estratégias para a abordagem da alimentação no ambiente escolar encontra aproximações na literatura sobre Educação Alimentar e Nutricional. Ramos, Santos e Reis (2013), ao analisarem estudos de intervenção realizados em escolas brasileiras, destacam a escola como espaço relevante para o desenvolvimento dessas ações e apontam a necessidade de metodologias de educação em saúde adequadas aos objetivos das intervenções.

## Meio ambiente: conhecimentos científicos e práticas de reutilização

No eixo meio ambiente, foram analisados os registros da confecção de brinquedos com materiais reutilizados, da produção de cartazes, das rodas de conversa, dos vídeos educativos e do *Cine Pipoca do Meio Ambiente*. As atividades abordaram questões relacionadas à produção e ao descarte de resíduos, à reutilização de materiais e à preservação ambiental.

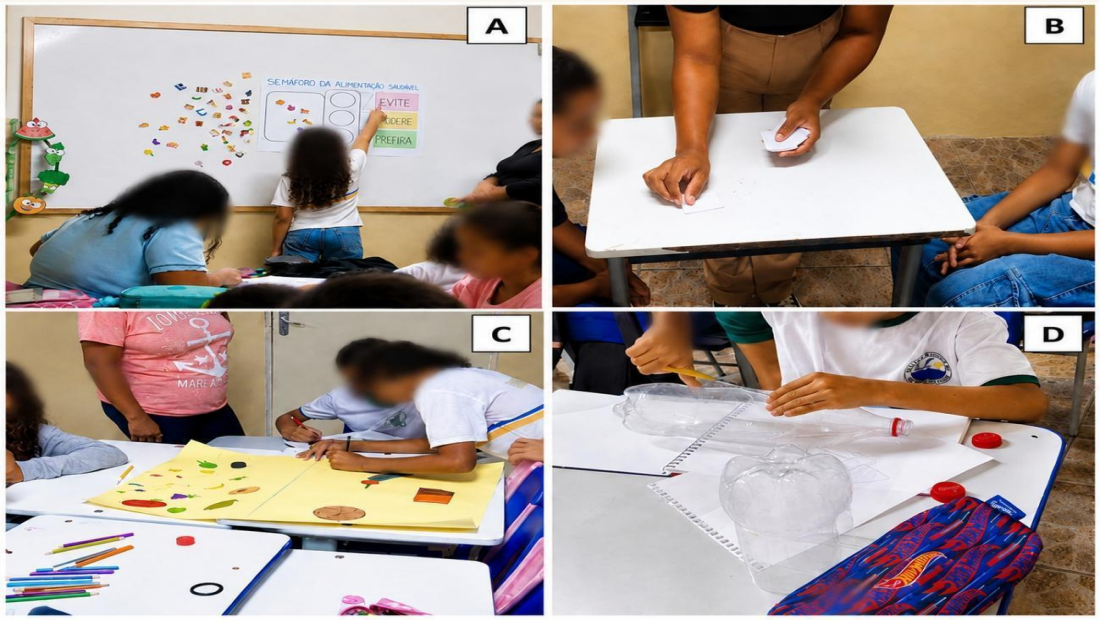
Na confecção dos brinquedos, os estudantes utilizaram materiais reaproveitados para produzir diferentes objetos, cuja escolha ficou a critério de cada participante. A Figura 2 registra uma dessas produções, mostrando a utilização de garrafa plástica na confecção de um objeto. A atividade constituiu, assim, um registro concreto da reutilização de materiais trabalhados durante as intervenções, relacionando a produção realizada pelos estudantes às discussões sobre resíduos e reaproveitamento.

Nos cartazes, os estudantes organizaram informações escritas e representações visuais sobre reciclagem, descarte adequado de resíduos, reutilização de materiais e preservação do meio ambiente. Diferentemente da confecção dos brinquedos, centrada na reutilização prática dos materiais, os cartazes registraram a seleção, a organização e a comunicação de informações relacionadas às questões ambientais. Essa ação apresenta correspondência com o indicador organização de informações, proposto por Sasseron e Carvalho (2008), conforme sistematizado posteriormente no Quadro 2.

As intervenções também incluíram momentos de discussão e utilização de recursos audiovisuais. Nas rodas de conversa, foram abordadas questões relacionadas à produção e ao descarte de resíduos, à reutilização de materiais e à preservação ambiental. Os vídeos educativos, extraídos do YouTube, trataram de reciclagem, descarte adequado de resíduos, poluição, preservação ambiental e uso consciente da água. No *Cine Pipoca do Meio Ambiente*,

foram exibidos oito vídeos educativos do *Show da Luna!*, disponíveis no YouTube, utilizados como recursos audiovisuais para abordar diferentes questões relacionadas ao meio ambiente.

**Figura 2 –** Registros das atividades desenvolvidas durante as intervenções do PIBID[6]




**Fonte:** Acervo do PIBID (2025).

Embora essas atividades tenham integrado o percurso pedagógico, os registros disponíveis das rodas de conversa e dos recursos audiovisuais não permitem identificar, isoladamente, indicadores específicos de AC. Da mesma forma, a confecção dos brinquedos documenta a realização de uma prática de reutilização, mas não permite afirmar mudanças posteriores nos hábitos de consumo ou descarte dos estudantes. Essa delimitação mantém a interpretação restrita às evidências efetivamente presentes no *corpus*.

A diversificação das estratégias utilizadas nas intervenções ambientais também encontra aproximações em experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID. Santos e Vasconcelos (2018), ao analisarem ações de Educação Ambiental na Educação Básica, destacaram contribuições de atividades que envolveram diferentes estratégias, entre elas jogos didáticos e práticas relacionadas à conservação ambiental.

De modo semelhante, Andrade e Tibúrzio (2022), em uma experiência desenvolvida por bolsistas do PIBID de Ciências Biológicas, utilizaram uma proposta lúdica de Educação

[6] (A) elaboração de produção visual relacionada à alimentação saudável; (B) atividade lúdica de associação; (C) Semáforo da Alimentação Saudável; (D) confecção de objeto com material reutilizado.

Ambiental que envolveu, entre outras ações, a confecção de fantoches e cenários com materiais recicláveis. Essas experiências evidenciam diferentes possibilidades de articulação entre ludicidade, atividades práticas e temáticas ambientais no contexto escolar.

Consideradas em conjunto, as atividades mostram que as questões ambientais foram abordadas por diferentes formas de registro e participação: organização escrita e visual nos cartazes, reutilização de materiais na produção dos brinquedos, discussão coletiva nas rodas de conversa e linguagem audiovisual nos vídeos e no *Cine Pipoca*. Essa articulação aproxima-se da perspectiva interdisciplinar discutida por Fazenda (2011). No campo da Educação Ambiental, Tibúrcio e Logarezzi (2017) também identificaram possibilidades para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares no contexto escolar, ressaltando a importância do trabalho coletivo e de experiências dessa natureza para a formação docente.

As atividades desse eixo também apresentam aproximação com o terceiro eixo estruturante de Sasseron e Carvalho (2008), relacionado às relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), uma vez que questões como produção de resíduos, descarte, reutilização e preservação ambiental foram abordadas nas intervenções. Essa aproximação relaciona-se à perspectiva que orientou o planejamento das práticas, não sendo considerada, por si só, evidência de um indicador de AC.

## Diferentes linguagens como caminhos para a alfabetização científica

A análise dos registros das intervenções permitiu identificar evidências relacionadas aos indicadores de Alfabetização Científica propostos por Sasseron e Carvalho (2008). Entre as atividades e produções analisadas, foram consideradas aquelas cujos registros possibilitaram estabelecer correspondência com esses indicadores, conforme apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2 –** Evidências das intervenções nas quais foram identificados indicadores de Alfabetização Científica de Sasseron e Carvalho (2008).

| Atividade/produção analisada | Ação registrada nas intervenções | Indicador de Alfabetização Científica | Evidência que sustenta a identificação |
|---|---|---|---|
| **Semáforo da Alimentação Saudável** | Os estudantes distribuíram diferentes alimentos entre as categorias “prefira”, “modere” e “evite”, representadas pelas cores verde, amarela e vermelha. | Classificação de informações | Os alimentos foram agrupados em categorias previamente estabelecidas, considerando critérios relacionados à frequência recomendada de consumo e aos conhecimentos trabalhados sobre alimentação saudável. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Elaboração de cardápios** | Os estudantes selecionaram e distribuíram alimentos para compor três refeições: café da manhã, almoço e jantar. | Organização de informações | As informações trabalhadas nas intervenções foram retomadas e organizadas pelos estudantes para estabelecer a composição das diferentes refeições. |
| **Produção de cartazes sobre alimentação saudável** | Os estudantes produziram registros escritos e representações visuais envolvendo alimentação saudável e fontes de vitaminas, carboidratos, lipídios e proteínas. | Organização de informações | Os conteúdos trabalhados foram selecionados e organizados nas produções escritas e visuais para apresentar informações relacionadas à alimentação saudável. |
| **Produção de cartazes sobre meio ambiente** | Os estudantes elaboraram cartazes com registros escritos e representações visuais sobre reciclagem, descarte adequado de resíduos, reutilização de materiais e preservação ambiental. | Organização de informações | Informações relacionadas às questões ambientais abordadas nas intervenções foram retomadas e organizadas para compor as produções dos estudantes. |

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025).

A análise permitiu identificar dois indicadores de AC: classificação de informações e organização de informações. A classificação foi evidenciada no Semáforo da Alimentação Saudável, enquanto a organização de informações foi identificada na elaboração dos cardápios e na produção dos cartazes sobre alimentação saudável e meio ambiente. Essas ações correspondem às definições apresentadas por Sasseron e Carvalho (2008) para os respectivos indicadores.

Outras ações registradas não forneceram, isoladamente, evidências suficientes para a identificação de indicadores. No jogo da memória, os estudantes realizaram ações de reconhecimento e associação; na confecção de objetos com materiais reutilizados, participaram de uma atividade prática relacionada às discussões sobre resíduos e reutilização. Embora essas ações integrem as práticas desenvolvidas, os registros disponíveis não permitem enquadrá-las, por si mesmas, nos indicadores de AC adotados neste estudo.

Da mesma forma, os registros não permitiram identificar com segurança a seriação de informações, o raciocínio lógico, o raciocínio proporcional, o levantamento e o teste de hipóteses, a justificativa, a previsão e a explicação. Isso não significa que essas habilidades não tenham ocorrido durante as intervenções, mas que o *corpus* disponível não fornece evidências suficientes para demonstrá-las. Essa delimitação mantém a análise circunscrita aos dados efetivamente disponíveis.

Os resultados também mostram a utilização de diferentes estratégias durante as

intervenções. Silva e Lorenzetti (2020), ao analisarem uma sequência didática desenvolvida nos anos iniciais, identificaram diferentes indicadores de AC nas produções e manifestações dos estudantes, evidenciando possibilidades de desenvolvimento desse processo nessa etapa de escolarização.

Em revisão sistemática recente, Barbosa e Simões (2026) também destacam a relevância de práticas pedagógicas voltadas à AC desde os anos iniciais e apontam que ainda são pouco numerosas as publicações que descrevem experiências dessa natureza nessa etapa de escolarização.

Viecheneski e Carletto (2013), por sua vez, evidenciam que propostas pautadas no diálogo, na contextualização, na interdisciplinaridade e na diversificação das estratégias podem contribuir para a iniciação à AC. Os resultados do presente estudo aproximam-se dessa perspectiva ao evidenciarem diferentes formas de participação e mobilização de conhecimentos nas atividades desenvolvidas.

## Considerações finais

O presente estudo analisou práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental no âmbito de um subprojeto interdisciplinar do PIBID do CESVASF, integrado pelos cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia. Diante dos diferentes níveis de proficiência leitora identificados no diagnóstico inicial, as atividades lúdicas, visuais e práticas possibilitaram diferentes formas de participação e mobilização de conhecimentos relacionados à alimentação saudável, à saúde e ao meio ambiente. A análise permitiu identificar os indicadores de classificação de informações e organização de informações, evidenciando indícios relacionados ao processo de AC.

Nesse percurso, o caráter interdisciplinar das ações possibilitou articular conhecimentos das Ciências Biológicas a estratégias pedagógicas relacionadas à ludicidade. A experiência também evidencia o papel do PIBID na aproximação entre universidade e educação básica, ao favorecer o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas no contexto da escola pública. Dessa forma, os resultados apontam potencialidades para a AC nos anos iniciais da educação básica, ao mesmo tempo em que aproximam formação docente, conhecimentos científicos e prática escolar.

## Referências

ANDRADE, Camila Bonizário de; TIBÚRZIO, Vera Lúcia Bonfim. Teatro de fantoches como estratégia pedagógica para educação ambiental no ensino fundamental. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 15, n. 2, p. 171–186, maio/ago. 2022. https://doi.org/10.18554/rt.v15i2.6316

BARBOSA, Carolina Evangelista; SIMÕES, Simara Maria Tavares Nunes. As práticas pedagógicas em escolas na perspectiva da alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Iluminart*, Sertãozinho, n. 25, p. 1–21, maio 2026. https://doi.org/10.47734/iluminart.v25.01.p-06

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Guia alimentar para a população brasileira*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital nº 10/2024: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Brasília, DF: CAPES, 2024.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 45–61, jan./jun. 2001. https://doi.org/10.1590/1983-21172001030104

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MALDANER, Lauren Linck Nilson; BOER, Noemi; ROSA, Cleci T. Werner da. Ensino de Ciências nos anos iniciais: perspectivas históricas e práticas. *Revista Insignare Scientia – RIS*, v. 6, n. 3, p. 8–26, jun. 2023. https://doi.org/10.36661/2595-4520.2023v6n3.13658

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PIZARRO, Mariana Vaitiekunas; LOPES JUNIOR, Jair. Indicadores de alfabetização científica: uma revisão bibliográfica sobre as diferentes habilidades que podem ser promovidas no ensino de Ciências nos anos iniciais. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 20, n. 1, p. 208–238, 2015.

RAMOS, Flavia Pascoal; SANTOS, Ligia Amparo da Silva; REIS, Amélia Borba Costa. Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. *Cadernos de Saúde*

*Pública*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 11, p. 2147–2161, nov. 2013. https://doi.org/10.1590/0102-311x00170112

SANTOS, Caio Vinicius dos; BATISTA, Bruna Rafaela de; MANZOLI, Luci Pastor. O Pibid e os seus reflexos para a formação inicial de professores. *Educação*, Santa Maria, v. 50, jul. 2025. https://doi.org/10.5902/1984644484805

SANTOS, Edinalva Alves Vital dos; VASCONCELOS, Maria Tatiany de Oliveira. A Educação Ambiental no ensino básico através das intervenções do PIBID e as contribuições do programa para a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 51–65, dez. 2018. https://doi.org/10.34024/revbea.2018.v13.2608

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 333–352, set./dez. 2008.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59–77, jan./abr. 2011.

SILVA, Virginia Roters da; LORENZETTI, Leonir. A alfabetização científica nos anos iniciais: os indicadores evidenciados por meio de uma sequência didática. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e222995, nov. 2020. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046222995

TIBÚRCIO, Gabriela Santos; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Interdisciplinaridade e educação ambiental no Pibid: diálogos entre sujeitos no contexto de múltiplas disciplinas e múltiplos saberes. *REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 34, n. 2, p. 318–339, maio/ago. 2017. https://doi.org/10.14295/remea.v34i2.6686

VIECHENESKI, Juliana Pinto; CARLETTO, Marcia Regina. Iniciação à alfabetização científica nos anos iniciais: contribuições de uma sequência didática. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 525–543, 2013.

**Como citar este artigo:**

DOURADO, Diego Augusto Oliveira; OLIVEIRA, Cleonice da Silva; CABRAL, Maria do Patrocínio Canário Barbosa; BARBOSA, Anito Alves; VIEIRA, Geyza Kelly Alves. Alfabetização científica nos anos iniciais: práticas lúdicas do PIBID em Belém do São Francisco–PE. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 248-264, 2026.

*Recebido em: 3 set. 2026.*
*Aprovado em: 5 out. 2026.*

*Revisão de língua portuguesa: os autores*
*Revisão de língua inglesa: os autores*
*Revisão de língua espanhola: os autores*