

Sheila Praxedes Pereira Campos
Wagner Breganholi
Danilo José Assunção da Rocha
Deusemar Cardoso do Nascimento
Flávia Neves Ferreira
organizadores

Diálogos **SOBRE** Literatura

Abordagens
plurais



VOLUME 1

 EDITORA
Saberelar

Sheila Praxedes Pereira Campos
Wagner Breganholi
Danilo José Assunção da Rocha
Deusemar Cardoso do Nascimento
Flávia Neves Ferreira
organizadores

Diálogos SOBRE Literatura

Abordagens
plurais



VOLUME 1

 EDITORA
Saberelar

Editor-Chefe: Ronald William Vidal Araujo

Editor-Chefe Adjunto: Joselito Santos

Capa: Douglas Diniz Cavalcante

Diagramação: Arthur Vasconcelos Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Diálogos sobre literatura [livro eletrônico] :
abordagens plurais : volume 1 / organizadores
Sheila Praxedes Pereira Campos...[et al.]. –
Campina Grande, PB : Editora Saberelar, 2026.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Wagner Breganholi, Danilo
José Assunção da Rocha, Deusemar Cardoso do
Nascimento, Flávia Neves Ferreira.

Bibliografia.

ISBN 978-65-979321-4-6

DOI 10.68424/ed.saberelar.2026.003

1. Cultura - Aspectos sociais 2. Inclusão
3. Literatura 4. Literatura e sociedade
5. Participação social I. Campos, Sheila Praxedes Pereira. II.
Breganholi, Wagner. III. Rocha, Danilo José Assunção da. IV.
Nascimento, Deusemar Cardoso do. V. Ferreira, Flávia Neves.

26-398618.0

CDD-801.9

Índices para catálogo sistemático:

1.Literatura e Sociedade

801.9

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

© 2026 Editora Saberelar. Todos os direitos reservados.

Para conhecer nossas chamadas abertas, catálogo de obras e demais novidades,
acesse nossos canais oficiais:

E-mail: contato@editorasaberelar.com.br | WhatsApp: (83) 99406-2627 | Site:
www.editorasaberelar.com.br

Editora Saberelar — Campina Grande – PB, Brasil

ISNI: 0000 0005 3077 6050

Copyright © dos autores
Todos os direitos reservados

As opiniões, ideias e posicionamentos expressos nesta obra são de responsabilidade exclusiva de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da Editora Saberelar. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, por quaisquer meios ou processos, desde que citada a fonte e respeitados os direitos autorais dos autores e da Editora Saberelar. É vedada a utilização deste material para fins comerciais sem autorização prévia e expressa.

Conselho Editorial: Comitê Científico:

Aldo Manoel Branquinho Nunes (UEPB)	Aline Borba Alves (UEMA)
Allysson Barbosa Fernandes (UNIMB)	Bruno Felipe Marques Pinheiro (UAB)
Deusemar Cardoso do Nascimento (UFMS)	Francisca Janaina Silva de Souza (UFAC)
Irinaldo Caetano Marques (UNIFIP)	Guilherme Briczinski de Souza (UNIVAR)
Joselito Santos (UNIFIP)	Kelfany Antonio Pereira (UNESA)
José Flávio da Paz (URCA)	Juscelaine Martins de Freitas (UFMS)
Juliana Araujo Ribeiro (UFPA)	Mateus de Souza Duarte (UFS)
Leonardo Diniz de Melo Santos (UFRPE)	Paulo Cesar Pereira Napar (IFRS)
Marcelo Nicomedes dos Reis Silva (UFMA)	Raimunda Nonata Paiva Andrade (UEMA)
Sheila Praxedes Pereira Campos (UFRR)	
Tatiana Cristina Vasconcelos (UEPB)	
Vinicius Oliveira Seabra (IFGOIANO)	
Wagner Breganholi (UEL)	

Esta obra foi avaliada e aprovada por pares, em sistema duplo-cego, por um ou mais pareceristas.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
CAPÍTULO 1	8
DIVERSIDADE NO PNLD: LITERATURA EM FOCO	
<i>Caroline de Moraes</i>	
<i>Elisiane Marin Galiazzi</i>	
<i>Maria Eduarda Argenton Saldanha</i>	
<i>Luísa Fernandes Zanotto</i>	
<i>André Vítor Oliveira Tosin</i>	
<i>Luísa Zamboni</i>	
CAPÍTULO 2	25
LITERATURAS EM DIÁLOGO: A INTERTEXTUALIDADE NAS OBRAS A SEREIAZINHA, DE HANS CRISTIAN ANDERSEN E A PEQUENA SEREIA E O REINO DAS ILUSÕES, DE LOUISE O'NEILL	
<i>Maria Eduarda Padilha Peixoto</i>	
<i>Paulo Henrique Pressotto</i>	
CAPÍTULO 3	40
IMAGINÁRIO EM MOVIMENTO NAS INFÂNCIAS: CONTRIBUIÇÕES DAS ADAPTAÇÕES AUDIOVISUAIS DE NARRATIVAS AMAZÔNICAS	
<i>Tânia de Miranda Santos</i>	
CAPÍTULO 4	59
OFICINAS LITERÁRIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE LITERATURA MARANHENSE NA APLICAÇÃO DO "PROJETO LEGERE"	
<i>Arielly dos Santos Moura</i>	
<i>Mariza Sttayner da Silva Rocha</i>	
<i>Sabrina de Araújo Aparecida</i>	
<i>Quemila Silva Nunes</i>	
<i>Solange Santana Guimarães Moraes</i>	
CAPÍTULO 5	73
LITERATURA INFANTIL COMO DOCUMENTO HISTÓRICO: VICENTE GUIMARÃES E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA	
<i>Samantha Santos Silva</i>	

CAPÍTULO 6 88
CONTOS POPULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM OFICINAS DE CONTAÇÃO DE
HISTÓRIAS

Arielly dos Santos Moura

Mariza Sttayner da Silva Rocha

Sabrina de Araújo Aparecida

Quemila Silva Nunes

Solange Santana Guimarães Moraes

CAPÍTULO 7 104
VOZES DO HARLEM: LITERATURA, MÚSICA E
REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA JAZZ POETRY DE LANGSTON
HUGHES

Bruna Stievano Bacchi

CAPÍTULO 8 118
A LITERATURA ORAL NO TIKTOK E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
CONTEMPORÂNEAS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO
CAMINHO PARA O LETRAMENTO

Maisa Cristina Santos

CAPÍTULO 9 73
UMA ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES ATITUDINAIS NO CONTO
“MARILIA, ACORDA”, DE NATÁLIA BORGES POLESSO

Laura Giséli Ceolin Mess

CAPÍTULO 10 138
POSSIBILIDADES DIDÁTICAS DE DOM QUIXOTE EM CORDEL PARA UMA
LEITURA INCLUSIVA

Ana Márcia Soares

Sania Raquel Veras Oliveira Viana

CAPÍTULO 11 168
QUANDO O PÁSSARO ENCANTADO ENSINA: CULTURA POTIGUARA E O
ENCANTAMENTO DA LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA

Bianca Waleska Rodrigues Nóbrega

SOBRE OS AUTORES 181

SOBRE OS ORGANIZADORES 188

APRESENTAÇÃO

O direito à literatura e a formação humana

“Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”, afirma Antonio Candido no ensaio “O direito à literatura”, de 1988. A literatura não constitui um luxo ou privilégio reservado a determinados grupos, mas uma necessidade humana fundamental, pois sua capacidade de organizar a experiência, ampliar a imaginação, elaborar conflitos e possibilitar o contato com diferentes modos de existência participa da formação dos sujeitos e da construção de uma sociedade mais sensível, crítica e democrática. Reconhecer esse direito implica, portanto, garantir acesso à leitura, à produção literária e às múltiplas formas de participação na vida cultural.

É nesse horizonte que se insere *Diálogos sobre Literatura: abordagens plurais*, volume 1, composto por trabalhos aprovados no II CONGRESSO NACIONAL SOBRE INCLUSÃO, LINGUAGEM E LITERATURA(CINLL). Como parte de um box dedicado às três áreas que orientaram o evento, o livro registra discussões desenvolvidas por pesquisadores, professores e estudantes de diferentes instituições e níveis de formação, enquanto a pluralidade anunciada no título corresponde à diversidade de objetos, perspectivas teóricas, procedimentos de análise, sujeitos e experiências presentes na literatura e na sociedade.

Os capítulos abordam as relações da literatura com a história, a educação, a cultura e outras linguagens artísticas e midiáticas, considerando tanto a permanência de formas e temas quanto as mudanças nos modos de produção, circulação e leitura dos textos. Nesse percurso, questões sociais, étnico-raciais, de gênero, sexualidade, geração e deficiência integram as análises e ampliam os repertórios e as possibilidades de interpretação da experiência humana.

A coletânea também ressalta a necessidade de práticas literárias acessíveis e representativas, uma vez que a garantia do direito à literatura pressupõe o enfrentamento de barreiras materiais, pedagógicas, linguísticas e culturais que limitam o contato de muitos leitores com as obras. E esse compromisso envolve, igualmente, a valorização de produções vinculadas a perspectivas diversas e a criação de condições para que sujeitos historicamente silenciados possam ler, interpretar e produzir discursos sobre si e sobre o mundo.

Nesse processo, a formação de leitores e professores ocupa lugar significativo, sobretudo nas pesquisas que aproximam a discussão acadêmica das práticas desenvolvidas em espaços educativos e tratam da mediação, da escolha de obras, da acessibilidade e dos usos da literatura em diferentes etapas da formação. A leitura literária requer atenção à

composição formal dos textos, aos seus contextos de circulação e aos repertórios dos estudantes, assim como estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de leitores com experiências e necessidades distintas. Por sua vez, a formação docente depende de uma compreensão ampla da literatura e de seu papel social, o que requer o conhecimento de diferentes obras, autores, tradições e modos de leitura, além da construção de espaços de encontro com outras experiências e perspectivas.

Reunindo tradições críticas, práticas de leitura e compromissos com a inclusão, *Diálogos sobre Literatura: abordagens plurais* preserva o caráter coletivo do congresso e amplia a circulação das pesquisas nele apresentadas. O volume reafirma a literatura como direito e como parte da formação humana, retomando o sentido atribuído por Candido à experiência literária, que “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. E é justamente nessa ampliação da nossa quota de humanidade que este livro encontra sua razão de existir.

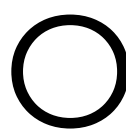
Sheila Praxedes
PPGL/UFRR



Capítulo 1

DIVERSIDADE NO PNLD: LITERATURA EM FOCO

Caroline de Moraes
Elisiane Marin Galiazzi
Maria Eduarda Argenton Saldanha
Luísa Fernandes Zanotto
André Vítor Oliveira Tosin
Luísa Zamboni

 presente estudo tem sua pesquisa centralizada na temática africana e afro-brasileira pelo viés literário nos acervos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)¹. A literatura é entendida como elemento relevante para o debate acerca da história e cultura africana e afro-brasileira, atendendo aos propósitos da Lei nº. 10.639 (Brasil, 2003). Desse modo, o material literário permite a formação artística e sociocultural dos leitores, além de possibilitar, para algumas crianças, a identificação com personagens negros, podendo sentirem-se representadas.

Como recorte de pesquisa, os elementos paratextuais de duas obras infantis são analisados, observando as informações complementares sobre os autores e o contexto temático evidenciado em cada enredo. Para isso, tem-se como objetivo explorar os paratextos presentes em duas obras literárias distribuídas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), pontuando as principais informações acerca da temática africana e afro-brasileira como elementos significativos para a educação antirracista. O material analisado é a obra literária *Olelê: uma antiga cantiga da África* (Simões, 2015) presente no acervo do PNLD 2018, voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a obra literária *Meia curta* (Félix, 2020) que compõe o acervo do PNLD 2022 para a Educação Infantil.

O percurso metodológico tem abordagem quantitativa ao mapear as obras com temática africana e afro-brasileira e qualitativa ao realizar a análise em duas obras literárias, observando a composição paratextual de maneira atrelada à Lei nº. 10.639 (Brasil, 2003). Todos os paratextos são investigados com base nos ensinamentos de Genette (2009), considerando aspectos para a formação leitora e a diversidade exibida em duas obras distribuídas pelo PNLD Literário.

Com referencial teórico amparado da literatura de temática afro-brasileira e africana é relevante compreender que as obras literárias são construções únicas e planejadas por seus produtores, permitindo a formação decolonial discutida por Rufino (2021). Nesse sentido, a literatura é defendida como um direito humano e atende a formação humanizadora, como propõe Candido (2011). No que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais (ERER), salienta-se que as duas obras literárias investigadas neste estudo prestigiam a diversidade e estabelecem representatividade para as crianças negras.

¹ Estudo vinculado ao Grupo de Pesquisa: “Pesquisas em educação, sociedade e trabalho” e realizado pelo projeto de pesquisa: “PNLD Literário: investigação paratextual em obras da literatura afro-brasileira”, apoiado pelo Edital FAPERGS 08/2023. TO 24/2551-0000634-6.

A organização deste texto está distribuída em outras partes além desta introdução. Em seguida, a fundamentação teórica é amparada por estudiosos que tratam da literatura, da temática africana e afro-brasileira e dos elementos paratextuais. A metodologia contempla o percurso da pesquisa e a seleção dos objetos de análise, partindo dos acervos do PNLD Literário e apresentando as obras infantis examinadas neste estudo. Na sequência, as duas obras são analisadas por intermédio dos paratextos, permitindo as discussões dos dados acerca da literatura infantil para a EREER. Este estudo encerra com as considerações finais que trazem os principais resultados e com a lista de referências utilizadas nesta pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura, para Candido (2011), é indispensável para a formação dos sujeitos, pois “aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (Candido, 2011, p. 176). Segundo o estudioso, o texto literário é um bem necessário, assim como a alimentação e o vestuário, considerando que todas as pessoas têm direito em se aproximar da literatura, que é uma forma de expressão e permite a manifestação de emoções. Dessa forma, os leitores podem se identificar com vivências e personagens, sentindo-se representados na literatura infantil e juvenil.

O ambiente escolar é promissor para incentivar o hábito da leitura, por isso, entende-se que as ações do PNLD Literário, como uma relevante política pública brasileira, auxiliam na prática docente com a inserção dos materiais literários por meio dos acervos distribuídos para as escolas. Nessa perspectiva, é fundamental que as obras literárias sejam renovadas nos espaços escolares, estimulando a curiosidade dos estudantes, além disso “é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros” (Colomer, 2007, p. 117). No caso das obras *Olelé: uma antiga cantiga da África* (Simões, 2015) e *Meia curta* (Félix, 2020), destaca-se a ilustração de personagens infantis em suas capas, potencializando a aproximação dos estudantes.

No que tange à temática africana e afro-brasileira, Debus (2017) registra que historicamente os personagens negros e os elementos culturais são representados de forma submissa e com subalternidade, remetendo à escravidão dos povos africanos. A situação começa a apresentar algumas mudanças com a aproximação do século XXI e com a Lei nº. 10.639 (Brasil, 2003), que inclui no currículo a obrigatoriedade da temática da história e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Esse

avanço editorial é identificado por Debus (2017, p. 37) a partir do reconhecimento da “necessidade de livros que tematizem e problematizem as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negros como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo”.

Essa diversidade é contemplada de maneiras distintas nas obras analisadas no presente estudo. Em *Olelê: uma antiga cantiga da África* (Simões, 2015), os personagens negros são protagonistas e resistentes às intempéries das águas, além disso, o leitor tem conhecimento de uma cantiga infantil tradicional que pertence ao povo congolês que vive às margens do Rio Cassai. Em *Meia curta* (Félix, 2020), uma bailarina negra representa o empoderamento feminino, com roupas estampadas e vários penteados. Nessa obra literária, as meninas negras podem se sentir representadas e como protagonistas de uma rotina registrada pela literatura. Mediante a leitura das duas obras literárias, observa-se que os personagens negros estão em espaço de protagonismo, deixando a subalternidade identificada em obras anteriores por Debus (2017), com isso, demonstrando uma progressão na literatura.

A literatura tem aproximação com o viver e com as ações cotidianas e, por isso, é representativa quanto à formação de leitores. Nesse âmbito, literatura e educação assemelham-se como diálogo com a realidade, realçando que “a educação como parte de uma aprendizagem das coisas do mundo permite um contínuo refazer de si” (Rufino, 2021, p. 19). A criança é vista como promissora nessa condição de refazer-se e da relação com o outro, pois “mesmo quando estamos a questionar, rasurar e recompor alguma experiência, estamos a aprender na relação com o que viemos a ser até ali” (Rufino, 2021, p. 20). Diante disso, Rufino (2021) ampara-se na educação não somente para desfazer as injustiças da colonização, mas também para que as aprendizagens ressaltem o respeito com o outro.

A partir do exposto, compreende-se que a literatura infantil e juvenil possibilita que as crianças sejam formadas para respeitar a diversidade e para a EREER. Devido à idade, muitas vezes são os adultos que auxiliam nessa educação literária, conforme Debus (2017, p. 27), “o texto literário para infância tem uma especificidade: o leitor (criança). No entanto, esse não é o primeiro leitor do texto. Isto é, na maioria das vezes, antes da criança, um adulto - livreiro, pai, professor, tio, avô - faz a seleção, a compra e a leitura do livro”. Entende-se que essa preparação e planejamento torna-se necessário para que o envolvimento com a literatura seja significativo.

As obras literárias infantis permitem a interação com os leitores por intermédio das ilustrações e dos conflitos vividos pelos personagens. Então, o mediador pode ser questionado pelas curiosidades das crianças. Nesse

viés, destaca-se que os paratextos são fundamentais para trazer informações e contextualizar as situações abordadas no texto literário. Genette (2009, p. 17) informa que “um elemento de paratexto pode comunicar uma mera *informação*; [...] pode dar a conhecer uma *intenção* ou uma *interpretação* autoral e/ou editorial”, entre outras funções que apoiam a leitura.

Os paratextos podem ou não estarem presentes nas obras, por isso, neste estudo são analisados os elementos paratextuais presentes em duas obras infantis, como uma maneira de reconhecer como são evidenciadas as informações que se aproximam da história e da cultura africana e afro-brasileira. Para Genette (2009), os paratextos são os elementos que acompanham o texto principal, como é o caso da capa, da contracapa, das orelhas, da dedicatória, do prefácio, do posfácio, dos dados dos autores e de outras seções que podem estar associadas com o contexto da obra literária.

Nessa perspectiva, a obra literária que é atendida pelos elementos paratextuais traz subsídios para o leitor, podendo, inclusive, gerar inquietações e vontade de buscar mais dados sobre o tema ou outras obras do mesmo escritor. Com isso, defende-se que os paratextos são formativos e complementares para a formação leitora, tendo em vista que contextualizam os aspectos sociais e culturais abordados na literatura. No que tange à educação antirracista, as obras literárias e os paratextos promovem o distanciamento de histórias únicas alertadas por Adichie (2019), prestigiando a diversidade e os costumes dos povos.

A nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie ressalta que as histórias únicas são parciais, incompletas, permitindo a construção de estereótipos. A autora defende que as histórias não podem ser simplificadas aos aspectos negativos, registrando: “é claro que a África é um continente repleto de catástrofes. Existem algumas enormes [...] Mas existem outras histórias que não são sobre catástrofes, e é muito importante, igualmente importante, falar sobre elas” (Adichie, 2019, p. 27). Assim, as duas obras literárias investigadas no presente estudo contemplam histórias em que as crianças negras ganham centralidade como protagonistas, permeadas por vivências positivas e pela superação de desafios.

Com base nesse referencial teórico é possível adentrar no contexto literário em prol da EREER e da educação literária infantil. Candido (2011) e Colomer (2007) realçam a literatura como um elemento formativo, sendo necessário estar presente na rotina dos estudantes e no ambiente escolar de modo planejado. Além disso, o PNLD Literário colabora com a seleção e a distribuição de acervos para as escolas públicas brasileiras, atualizando os materiais literários em sala de aula. Debus (2017), Rufino

(2021) e Adichie (2019) contribuem para a discussão da temática afro-brasileira e africana em distintas vertentes de análise. Além desse recorte teórico, inclui-se as orientações da Lei nº. 10.639 (Brasil, 2003) e a relevância dos elementos paratextuais, segundo Genette (2009). Diante dessa fundamentação, as obras literárias *Olelê: uma antiga cantiga da África* (Simões, 2015) e *Meia curta* (Félix, 2020) são examinadas pela expressividade de informações acerca da história e cultura africana e afro-brasileira.

METODOLOGIA

A organização metodológica estrutura-se em duas etapas. A primeira tem a abordagem quantitativa ao estabelecer o mapeamento dos acervos do PNLD Literário e a segunda ampara-se na abordagem qualitativa em que as duas obras literárias são analisadas em sua composição paratextual. A investigação tem caráter explicativo e analítico, visto que cada material é examinado individualmente, considerando a presença e a consistência dos elementos paratextuais como indicativos para a formação leitora pelo viés da educação antirracista.

O PNLD Literário tem sua primeira edição em 2018 com acervos distribuídos para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A segunda edição é datada em 2020 com obras destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental e a terceira edição ocorre no ano seguinte com materiais para os estudantes do Ensino Médio. Em 2022, novamente a Educação Infantil é atendida pelo programa e, em 2023, os anos iniciais do Ensino Fundamental recebem novos acervos literários. Por fim, a última edição, PNLD 2024-2027, está direcionada para a atualização das obras literárias dos anos finais do Ensino Fundamental.

Como recorte para este estudo, realizou-se um mapeamento dos acervos do PNLD 2018 dirigido aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse segmento, foram selecionadas 400 obras literárias pelo programa, sendo 220 para estudantes do 1º ao 3º ano e 180 obras literárias para o 4º e 5º ano. O mapeamento investigou quais das 220 obras literárias voltadas para as crianças do 1º ao 3º ano trazem a temática afro-brasileira e africana na sua constituição. A escolha pelos primeiros anos escolares é justificada para ter uma aproximação com a edição da Educação Infantil analisada de forma comparativa neste estudo. Os resultados do PNLD 2018 revelam um baixo indicativo de materiais que atendem esse recorte temático, além disso, observou-se quais obras têm autoria de escritores negros, delimitando ainda mais a pesquisa. Então, selecionou-se para análise individual a obra

infantil *Olelê: uma antiga cantiga da África* (Simões, 2015), de autoria de Fábio Simões, escritor negro.

Um mapeamento semelhante ocorreu na edição do PNLD de 2022, que atende à Educação Infantil. Essa edição contempla 596 obras literárias distribuídas em três categorias, a saber: a categoria bebês conta com 53 obras, a categoria crianças bem pequenas possui 273 obras literárias e a categoria crianças pequenas, para estudantes de 4 e 5 anos, registra 270 obras. De modo a aproximar-se dos anos iniciais do Ensino Fundamental, optou-se por examinar as 270 obras do acervo destinado à pré-escola. Nesse resultado, novamente encontra-se um baixo quantitativo de obras literárias que estejam voltadas para a temática africana e afro-brasileira e o número decai mais um pouco quando é observado o critério de autoria negra, por isso, elege-se como objeto de estudo a obra *Meia curta* (Félix, 2020), de Andreza Félix, autora negra, que prestigia um enredo centrado numa bailarina negra, evidenciando o protagonismo feminino.

Essa condução de pesquisa procura atender aos encaminhamentos da Lei nº. 10.639 (Brasil, 2003), destacando como a literatura infantil pode promover a EREER e contribuir para a representatividade de crianças negras. A partir desse marco, a temática africana e afro-brasileira começou a ganhar mais espaço no mercado editorial, segundo Debus (2017, p. 40), “no que diz respeito à produção literária infantil brasileira, é possível constatar, nos últimos anos, um crescente número de autores se debruçando sobre o tema”. Entende-se que ainda é um processo em construção, mesmo passados mais de 20 anos da Lei, e que as obras literárias que integram o PNLD não são suficientes quantitativamente para atender todas as esferas da história e cultura africana e afro-brasileira. Contudo, estima-se que, para as próximas edições, os quantitativos possam inserir mais obras e autores negros em seus acervos.

Diante do exposto, as obras literárias *Olelê: uma antiga cantiga da África* (Simões, 2015), pertencente ao PNLD 2018, e *Meia curta* (Félix, 2020), vinculada ao PNLD 2022, têm seus elementos paratextuais investigados como forma de identificar a presença de dados que auxiliem na formação leitora para a educação antirracista. As duas obras são direcionadas para crianças, prestigiando a literatura infantil pelo viés da formação humanizadora, defendida por Candido (2011).

Olelê: uma antiga cantiga da África (Simões, 2015) traz a história de uma cantiga muito linda em outra língua, ou seja, a língua africana da região Cassai. Essa cantiga surgiu por causa do rio que fica nessa região e que leva o mesmo nome, pois quando as águas sobem é preciso colocar tudo para o alto antes da inundação. Então, a canção é destinada para as crianças que deverão fazer essa travessia e quem conduz essa atividade

é o kala, morador mais velho da região, sendo que “os ouvidos ficam alertas. A palavra de um kala é mais valiosa que ouro ou prata, um kala não fala a mesma coisa muitas vezes. Não há quem não saiba que prestar atenção é o jeito mais rápido de aprender” (Simões, 2015, p. 10).

O termo “Olelê” é um chamamento para que as crianças se reúnam em roda, observando que “eles vão se sentando em roda nos mesmos lugares onde um dia sentaram seus pais, irmãos e toda a gente que já aprendeu a canção que diz: Moliba Makasí” (Simões, 2015, p. 11). Nesse contexto, destaca-se a tradição africana que é repassada para as novas gerações, prestigiando os ensinamentos e os costumes na formação das crianças. A canção orienta que é preciso atravessar a correnteza do rio, pois ela é muito forte e as crianças vão imaginando a enxurrada ficando grande. Com isso, são relacionados os sentimentos de medo e de coragem para realizar essa travessia, indicando que as crianças precisam se tornar “gente grande”.

Nesse percurso da enxurrada são significadas as palavras da canção que dizem: “Mbóka naye, mbóka u Cassai’. A cantiga está falando dos que seguem em frente, aqueles das terras Cassais. Afinal são corajosos. Já fizeram isso antes. Bora!” (Simões, 2015, p. 18). Desse modo, enquanto enfrentam as intempéries, todos vão cantando, com comandos de remar, de valentia, de coragem e a certeza de que vão vencer esse obstáculo. De fato, a história evidencia um final em que todos chegam à terra de maneira segura, salientando a coragem dos envolvidos. De acordo com a pesquisa de Britez (2023, p. 35), “essa é uma obra que resgata a língua de um dos povos africanos e apresenta uma cultura e linguagem pouco difundida, desconstruindo o padrão colonial de reproduzir histórias eurocentradas e apresentando uma língua pouco difundida”. As ilustrações mostram o rio ganhando força e tomando mais espaço do decorrer da história, em meio as vegetações. Além disso, os personagens são negros com vestimentas que valorizam as estampas e o colorido da tradição africana.

A história em *Meia curta* (Félix, 2020) está centrada na meia curta utilizada no pé, pois a menina não gosta de usar meias desse tipo e traz inúmeras argumentações para justificar sua decisão. Entretanto, um dia seu tênis estava “meio molhado” e ela foi “obrigada” a usar meias curtas. Enquanto ia para o balé teve que parar para desembolar a meia e, por isso, escapou de abacates que caíam de uma árvore. Então, desde esse dia, a garota começou a “gostar mais de meias curtas” (Félix, 2020, p. 28), mostrando para o leitor os dois pares de meias curtas coloridas que ganhou.

Essa obra literária traz a centralidade em uma bailarina negra que tem opiniões fortes e toma as decisões de sua vida com argumentos. A menina é a única personagem em todo o percurso narrativo, sendo que é ela quem conta a própria história, indicando protagonismo negro defendido por Debus (2017). As ilustrações valorizam as cores vibrantes e as estampas, ressaltando as roupas da personagem em diferentes lugares, como na máquina de lavar, na mala, no varal, na gaveta. A garota está em diversas posições de balé em todas as páginas, mostrando a versatilidade e o alongamento em suas poses. Para cada ilustração, a bailarina negra surge com roupas e penteados diferentes, exibindo várias combinações, inclusive com destaque para as inúmeras meias coloridas.

Com base na estrutura narrativa das duas obras literárias, revela-se o foco em crianças negras. Nesse caso, entende-se que o protagonismo infantil é fundamental na literatura destinada para as crianças, como uma forma de identificação com os personagens centrais. Diante do conhecimento de cada enredo, parte-se para a análise e discussão dos elementos paratextuais que estão vinculados a cada obra literária.

ANÁLISE DAS OBRAS LITERÁRIAS

A análise paratextual considera a totalidade das obras literárias *Olelê: uma antiga cantiga da África* (Simões, 2015) e *Meia curta* (Félix, 2020). Desse modo, é relevante reconhecer a composição de cada material. A investigação em *Olelê: uma antiga cantiga da África* (Simões, 2015) encontra os paratextos da capa, agradecimento, dedicatória, contracapa, dados sobre os autores e seção “Para saber mais”. Em contrapartida, a obra *Meia curta* (Félix, 2020) é composta por um quantitativo inferior, sendo formada por capa, contracapa e dados sobre os autores, ou seja, apresenta a metade dos paratextos veiculados na obra anterior. A análise pauta-se em cada um dos paratextos, discutindo a constituição quanto aos aspectos que abordam a temática da história e cultura afro-brasileira e africana na Lei nº. 10.639 (Brasil, 2003).

A análise paratextual inicia com a capa das obras literárias, segundo Genette (2009, p. 27), “a capa impressa, em papel ou papelão, é um fato bastante recente, que parece remontar ao início do século XIX. Na era clássica, os livros apresentavam-se em encadernação de couro”. As duas capas trazem personagens negros em destaque. Em *Meia curta* (Félix, 2020), a protagonista ocupa toda a capa com uma imagem de corpo inteiro, em que a menina negra está em uma posição de balé, com um vestido florido e uma meia curta no pé. Por estar vinculada com a dança, observa-se leveza nessa construção, assim como na página de abertura da obra, em que

a garota mostra uma sequência de três passos, remetendo ao balé. Nessa primeira página, a bailarina está com outro vestido, outra meia e o cabelo com um penteado diferente. Portanto, a capa e as primeiras páginas da obra literária corroboram com a perspectiva de Rufino (2021), quando destaca a importância de refazer-se e sentir-se integrado.

A capa de *Olelê: uma antiga cantiga da África* (Simões, 2015) traz destaque para o rosto de um menino negro que tem ao fundo as águas do rio subindo. A expressão do personagem indica que ele está em conflito, com olhos bem abertos e a boca como se quisesse emitir alguma informação, estando semiaberta. Para Britez (2023, p. 74), essa obra literária “possibilita uma apresentação decolonial, resgatando a memória do povo africano e sua multiculturalidade pela literatura, através da representação de outras culturas além do padrão colonial”. Além disso, os meninos negros podem se ver representados na capa da obra literária, sendo uma forma de pertencimento ao contexto literário infantil.

Os paratextos de agradecimento e de dedicatória estão somente na composição da obra *Olelê: uma antiga cantiga da África* (Simões, 2015). A obra literária possui uma página para agradecimento e outra para dedicatória. O autor agradece seus pais e irmãos pelos ensinamentos que estão relacionados a sua aproximação com a escrita e a leitura. Além disso, Fábio Simões referencia as pessoas que acreditaram no seu trabalho e estimularam a elaboração deste livro. No paratexto, nota-se a identificação do autor como negro, ao retomar uma professora “por ter ajudado um jovem de 16 anos que não queria mais ir à escola, mostrando a ele que, por ser negro, tinha obrigação de conhecer sua verdadeira história, pois assim poderia mudá-la, se quisesse” (Simões, 2015, p. 2). O escritor também se dirige a um pesquisador e fabricante de instrumentos étnicos, associando com as heranças dos povos Bantu. Consoante Genette (2009), esse paratexto contempla uma forma simbólica de referenciar as pessoas e os elementos que foram expressivos para a produção da obra.

A dedicatória está voltada aos avós maternos e paternos e para as duas filhas do escritor. Esse paratexto é estendido “a todos os filhos e filhas de uma mãe generosa que estendeu seu colo pelos quatro cantos da Terra. Para sempre de ti me lembrarei. Para sempre contigo estarei. Em união com a África!” (Simões, 2015, p. 3). Nessa mesma página está uma referência ao Mito da criação Luba, região da África Central, demonstrando correspondência com as heranças e a história africana. Essas indicações culturais africanas contribuem para a educação decolonial proposta por Rufino (2021), em que ocorre uma retomada dos elementos que antecederam, prestigiando a ancestralidade e a herança africana.

O paratexto da contracapa é consistente nas duas obras investigadas. Em *Meia curta* (Félix, 2020), esse paratexto explora o colorido do livro e a variedade de roupas estampadas da personagem principal. A contracapa é composta pelo texto mais significativo da obra literária, por trazer a essência por trás da história das meias curtas. O paratexto evidencia o pertencimento de uma personagem negra que é feliz do seu jeito, com a prática do balé, com roupas estampadas e coloridas, com o cabelo crespo em diferentes penteados, demonstrando que a personagem gosta de si e servindo como representação para tantas outras crianças negras.

Esta é a história de como as não muito queridas meias curtas de uma pequena bailarina salvaram a vida dela. Mas para além dessa história, este é um livro sobre uma garotinha que não tem problemas com o espelho, que gosta de vestir-se para si mesma e de brincar com seu cabelo crespo experimentando penteados. Com bom humor e com muita estampa, este é um convite para a autoestima (Félix, 2020, contracapa).

Diante da indicação de pertencimento expressada pela contracapa, revela-se a temática afro-brasileira e africana na elaboração dessa obra, com o propósito de que meninas negras também se vejam nesse papel de protagonismo. Essa leitura atenta do paratexto da contracapa justifica que a obra literária esteja vinculada aos propósitos da Lei nº. 10.639 (Brasil, 2003), trazendo personagens que são exemplos positivos para as crianças negras. O material digital do professor reforça esse trecho da contracapa, indicando como tema a “Descoberta de si (convite à autoestima, para que a menina não tenha problemas com o espelho, nem seu cabelo crespo e goste de vestir-se para si mesma)” (Carneiro, 2021, p. 2).

O paratexto da contracapa de *Olelê: uma antiga cantiga da África* (Simões, 2015) traz um texto com a sinopse completa da obra literária, revelando todo o percurso vivido pelos personagens. Nesse sentido, o leitor encontra neste paratexto um resumo daquilo que está atendido no enredo literário.

Esta é a história de uma antiga cantiga africana - uma “africantiga” -, do povo que vive à beira do Rio Cassai, no coração da África. Na época da cheia, quando as águas do rio sobem, quem mora nas áreas próximas às margens precisa migrar para os lugares mais altos. Os meninos e as meninas aprendem a canção para então entrar nos barcos e partir, cheios de coragem (Simões, 2015, contracapa).

A partir das informações da contracapa, o leitor conhece a situação vivida pelos congoleses acerca da inundação pelo Rio Cassai, em que é necessário buscar lugares mais seguros. É nessa condição que surge a cantiga ensinada para as crianças, como um modo de enfrentamento corajoso para realizar essa travessia. Por meio desse paratexto, o leitor se aproxima das tradições e culturas africanas, compreendendo a diversidade que permeia o continente africano e reforçando a pluralidade de costumes ao distanciar-se de uma história única, tendo em vista que “as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias [...] podem ser usadas para empoderar e humanizar” (Adichie, 2019, p. 32).

O paratexto com dados sobre os autores é construído de forma similar nas duas obras literárias investigadas. As informações sobre escritora e ilustrador estão ao final do livro, após o encerramento da história, em *Meia curta* (Félix, 2020). Na mesma página estão a autora e o ilustrador, com uma foto individual de cada um e um pequeno texto explicativo. A primeira a ser apresentada é Andreza Félix, que é uma mulher negra, aproximando-se na personagem principal que também é negra. A escritora é bibliotecária, pedagoga e contadora de histórias. Santiago Régis é o responsável pelas ilustrações da obra e tem a produção editorial como sua principal atuação artística, sendo parceiro na ilustração de outros livros.

Na obra *Olelê: uma antiga cantiga da África* (Simões, 2015), o paratexto com os dados biográficos do autor e da ilustradora se assemelha ao formato da obra anterior, contendo uma imagem e um pequeno texto de cada um, dividindo a mesma página. O escritor Fábio Simões também é “músico, educador, pesquisador e artesão de instrumentos musicais africanos e afro-brasileiros” (Simões, 2015, p. 32). Em sua formação, o autor tem aproximação com a temática africana e com a cantiga que é exibida na obra literária. A ilustração tem assinatura de Marília Pirillo, que se dedica à criação de livros infantis e juvenis, como ilustradora e escritora. Desse modo, salienta-se que os responsáveis pela obra se complementam na composição de um material que tem a preocupação de registrar o continente africano em sua variedade, respeitando os costumes e tradições, em consonância com os estudos de Debus (2017), ao reforçar que a temática africana merece espaço de destaque como representação de culturas e tradições que são a identidade de uma população.

O último paratexto analisado é a seção “Para saber mais” que está presente somente na obra *Olelê: uma antiga cantiga da África* (Simões, 2015). Essas informações encontram-se ao final do livro sob o título “Para saber mais”, com nove elementos relacionados com a história contada na obra literária, são elas: a importância da palavra na tradição africana,

orientações para cantar a canção, a partitura da cantiga, o mapa da República Democrática do Congo, as diversas línguas da África, as famílias de línguas africanas exibidas em um mapa, a língua no Brasil, contextualização da língua Lingala e uma brincadeira com essa língua. De acordo com o paratexto, a cantiga “Olelê: Moliba Makasi” representa o respeito que os congoleses têm com a palavra, demonstrando a relação de harmonia entre as pessoas e o meio ambiente. Nesse aspecto, a cultura africana é explicada e valorizada, contextualizando que:

Na cultura africana, as palavras são uma força sagrada, e as histórias contadas por elas têm o peso de gerações. Os conhecimentos são eternizados nos povoados e nas grandes regiões por meio das histórias tradicionais e das batidas e melodias das músicas e danças. A África transborda sabedoria, e a música tem grande participação na propagação do saber. Com ritmo e melodia, a música resgata histórias que vêm sendo contadas, cantadas e dançadas há centenas de anos (Simões, 2015, p. 25).

A partir do exposto, a história e cultura africana são atendidas nesse paratexto, contribuindo com as orientações da Lei nº. 10.639 (Brasil, 2003), reafirmando que a literatura, conforme indica a Lei, possibilita a abordagem da cultura negra na esfera educacional. Além disso, o leitor tem acesso a letra completa da cantiga “Olelê: Moliba Makasi”, presente na obra literária, indicando que é semelhante à uma brincadeira de perguntas e respostas. A música está em Lingala, que é uma das línguas faladas na República Democrática do Congo e, segundo o paratexto, pertence à família de línguas também conhecidas como bantu. Nesse caso, o paratexto explica que o termo “sapato” em língua portuguesa tem o mesmo significado de “sapátu” em Lingala. Essa relação entre as línguas é explorada na brincadeira que traz as imagens de algumas palavras escritas em Lingala em pequenos textos. Mediante esses paratextos, a obra pode ser inserida em sala de aula com distintos aspectos de interação por trazer a contextualização da palavra para os africanos, a língua Lingala, a musicalidade, a brincadeira e os mapas, remetendo aos ensinamentos de História, Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Geografia, efetivando a proposta da Lei nº. 10.639 (Brasil, 2003).

Conforme estudo de Silva e Dantas (2023), essa obra literária teve uma aplicação pela musicalidade em atividades rítmico-expressivas por professores de Educação Física em formação. Essa pesquisa-ação registrou o contexto pedagógico de brincadeiras permeadas pela matriz africana, com atividades que envolvem a musicalidade e os aspectos culturais, que partiram da história presente em *Olelê: uma antiga cantiga da África* (Simões, 2015). Nesse âmbito, observa-se que a Literatura está relacionada

com a Educação Física, uma vez que a cantiga é colocada em prática, envolvendo a aproximação entre os participantes e significando a cultura africana. Como resultados, Silva e Dantas (2023) registram que a dinâmica com essa obra foi a mais bem votada pelos participantes do estudo.

Com base na análise paratextual das obras literárias, evidencia-se que esses elementos contribuem para a formação de leitores e auxiliam os docentes no planejamento para a inserção das obras literárias em sala de aula, em conformidade com a Lei nº. 10.639 (Brasil, 2003). Dessa maneira, os paratextos podem ser entendidos como complemento de leitura, que aproximam o leitor do contexto literário proposto. Por meio da investigação, comprova-se que *Olelê: uma antiga cantiga da África* (Simões, 2015) possui mais elementos paratextuais destinados a contextualização da história e cultura africana. Nessa obra literária, os paratextos são informativos e projetados para subsidiar o leitor a interagir com a cantiga tradicional africana. Quanto à análise paratextual de *Meia curta* (Félix, 2020), identifica-se que o paratexto mais expressivo é a contracapa, que traz de modo explícito o pertencimento da personagem com sua herança afro-brasileira. Entende-se que, pelo limitado quantitativo de paratextos (capa, contracapa e dados dos autores), essa obra literária não consegue explorar toda a dimensão da história e cultura africana que está associada à bailarina negra.

As duas obras literárias trazem a representatividade infantil em personagens negros, permeando a estratégia de pensar no outro e cumprindo com o ideal de refazer-se de si, por conseguinte, desfazendo as injustiças da colonização de acordo com Rufino (2021). Essa possibilidade expande para a formação humanizadora defendida por Candido (2011), uma vez que as crianças se colocam no lugar dos outros e propagam a alteridade. Desse modo, as obras estudadas têm potencial para estarem em sala de aula, em associação com a Lei nº. 10.639 (Brasil, 2003), permitindo que diferentes educadores sejam mediadores, reconhecendo que os paratextos tornam-se subsídios para a EREER, tendo em vista a diversidade cultural. A literatura infantil, amparada pelo protagonismo negro, desfaz as histórias contadas pelo ponto de vista do colonizador e atribui voz para esse povo que foi silenciado por muito tempo, atendendo ao chamamento de Adichie (2019). Além disso, destaca-se que as obras literárias contemporâneas estão atribuindo papéis principais para os personagens negros, reconhecendo a importância de todos para a construção social (Debus, 2017).

Por fim, registra-se que as duas obras de literatura infantil permitem que meninas e meninos negros possam se sentir representados pelos personagens. Mesmo que em proporções distintas, as duas produções literárias permeiam o protagonismo negro e a valorização da cultura africana

e afro-brasileira. Enquanto uma das obras é contemplada por paratextos mais evidentes, a outra se consolida com menor incidência desses elementos informativos, exigindo uma interação mais interpretativa com a narrativa literária. De qualquer forma, quando o material literário está vinculado ao ambiente educacional torna-se relevante que o docente tenha conhecimento prévio e busque por informações complementares para facilitar a mediação entre a narrativa da obra literária e as possíveis curiosidades dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil é promissora para a abordagem da diversidade cultural e social no ambiente escolar, possibilitando a formação de leitores que respeitem o outro. Nesse caso, as obras literárias trazem a representatividade e a pluralidade em distintos contextos, prestigiando as tradições e costumes africanos e afro-brasileiros. É relevante que os estudantes não apenas sintam-se representados pelos personagens, mas também possam se expressar pelo viés artístico e pela formação humanizadora.

Os resultados da pesquisa realizada neste estudo revelam que as duas obras literárias investigadas em seus elementos paratextuais permitem a inserção do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas instituições escolares, atendendo às prerrogativas da Lei nº. 10.639 (Brasil, 2003). Além disso, as obras distribuídas pelo PNLD Literário podem e devem ser utilizadas em sala de aula, potencializando as ações dessa política pública. Salienta-se que o PNLD é responsável pela atualização e o abastecimento dos materiais literários nas escolas brasileiras, ao renovar os acervos com a possibilidade de inserção de obras literárias contemporâneas.

Quanto aos paratextos observados, compreende-se que são fundamentais para complementar a leitura e o entendimento do contexto literário expressado pela vivência de seus personagens. Nessa perspectiva, constata-se que capa e contracapa são imprescindíveis, sendo que a contracapa transmite a essência das obras literárias, esclarecendo uma antiga cantiga africana (Simões, 2015) e o pertencimento da bailarina negra (Félix, 2020). De maneira similar, o paratexto com os dados dos autores segue um padrão nas duas obras examinadas, mantendo a mesma proposta em apenas uma página com a imagem e o texto biográfico de autores e ilustradores.

A singularidade dos elementos paratextuais está presente em *Olelê: uma antiga cantiga da África* (Simões, 2015) com espaço destinado aos agradecimentos, à dedicatória e à seção “Para saber mais”, que trazem

consistência para dados complementares e valorizam a musicalidade africana. Essa aproximação com os costumes africanos promove a inserção do leitor na história e na cultura como agente, estimulando a criatividade, a interação, a integração, gerando o envolvimento das crianças em prol de uma educação antirracista.

Com base no exposto, constata-se que a representatividade negra pelas obras literárias viabiliza a materialização da Lei nº. 10.639 (Brasil, 2003), fortalecendo a EREER. Ressalta-se que a literatura infantil contempla a expressividade e a identificação com os personagens negros, possibilitando que inúmeras crianças se vejam no papel de protagonismo no contexto literário. A representatividade, a diversidade e a pluralidade encaminham para um vínculo entre as crianças e a narrativa permeada pelo viés africano e afro-brasileiro, significando a leitura literária e a formação leitora desde os primeiros anos escolares.

REFERÊNCIAS

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

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.

BRITEZ, Kelly Pfingstag. **Literatura infantil afro-brasileira e o PNLD Literário 2018: 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e a perspectiva decolonial**. 2023. 115 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2023.

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

CARNEIRO, Mirian Chaves. **Material Digital do Professor: Livro do Professor Meia Curta**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

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

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

FÉLIX, Andreza. **Meia curta**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2020.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

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

SILVA, Sammia Castro; DANTAS, Francisco Daniel Ferreira. Atividades rítmico-expressivas que motivam e engajam: experiências bem-sucedidas em formação de professores. **Communitas**, Rio Branco, v. 7, n. 16, p. 132-143, 2023. DOI: 10.29327/268346.7.16-10. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/7113>. Acesso em: 12 jan. 2026.

SIMÕES, Fábio. **Olelê: uma cantiga da África**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.



Capítulo 2

LITERATURAS EM DIÁLOGO: A INTERTEXTUALIDADE NAS OBRAS A *SEREIAZINHA*, DE HANS CRISTIAN ANDERSEN E A *PEQUENA SEREIA E O REINO DAS ILUSÕES*, DE LOUISE O'NEILL

Maria Eduarda Padilha Peixoto
Paulo Henrique Pressotto

○ presente trabalho constitui-se em um estudo bibliográfico comparativo dos livros: *A sereiazinha*, do renomado contista europeu Hans Cristian Andersen (1996), e *A pequena sereia e o reino das ilusões*, da autora irlandesa, Louise O'Neill (2019). O objetivo geral é revelar os traços de intertextualidade presentes nessas obras, destacando suas principais divergências decorrentes das épocas em que foram escritas.

E como objetivos específicos, busca-se identificar como cada narrativa representa a figura feminina em seu respectivo contexto sociocultural, compreender de que maneira essas representações dialogam com os debates contemporâneos sobre gênero, inclusão e literatura juvenil. Além disso, refletir sobre as possibilidades pedagógicas dessas narrativas no ensino de literatura em tempos de tecnologias digitais e de circulação massiva de discursos.

A partir da análise da intertextualidade e da evidenciação das diferenças textuais, propõe-se também a aplicação desse corpus em sala de aula. O livro de Andersen configura-se como um clássico conto de fadas infantojuvenil do século XIX, enquanto a obra de O'Neill adota a vertente da ficção de terror para narrar a trajetória de Gaia, construindo uma severa crítica à sociedade atual. Assim, ambas as produções evidenciam a figura feminina de formas distintas, revelando traços marcantes da literatura contemporânea.

A intertextualidade é um conceito denso que demonstra que nenhum texto é inteiramente isolado ou inédito, pois todos partem de escritos preexistentes. Por meio desse mecanismo, torna-se possível a criação de novos sentidos, enredos e interpretações adequadas a cada época. Segundo a linguista e crítica literária Julia Kristeva: “O termo intertextualidade designa esta transposição de um (ou de vários) sistema(s) de signos em um outro” (Kristeva, 1974, p. 60 apud Samoyault, 2008).

Como uma das pioneiras nessa conceituação, Kristeva afirma que “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (Kristeva, 1974, p. 64 apud Samoyault, 2008). Desse modo, aborda-se a intertextualidade na obra de Louise O'Neill (2019), a qual utiliza recursos gramaticais, semânticos e ideologias diferentes do conto original, distanciando-se dele principalmente na abordagem da figura feminina e no desfecho da narrativa.

Apesar das disparidades, a essência do escrito de Hans Christian Andersen permanece reconhecível. Conforme apontam as autoras de *Intertextualidades: Teoria e prática* (1995): “A retomada de um texto por outro (s), em qualquer literatura, inclusive a brasileira, é, de qualquer forma, uma constante”, realidade perfeitamente retratada nos textos analisados.

O texto de Andersen insere-se no gênero dos contos de fadas, uma tipologia literária de suma importância para o desenvolvimento infantil, intelectual e imaginário, acerca dos contos dessa narrativa, o psicanalista Bruno Bettelheim, em seu livro *A psicanálise dos contos de fadas* (2021), aponta que:

Os contos de fadas, diferentemente de qualquer outra forma de literatura, direcionam a criança para a descoberta de sua identidade e vocação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter (Bettelheim, 2021, p. 34).

Historicamente, os contos de fadas constituem o primeiro contato da criança com a literatura, sendo transmitidos inicialmente de forma oral e lúdica. Esse gênero povoa o imaginário infantil ao abordar grandes lições e aflições humanas de maneira acessível. Bettelheim (2009, p. 12) reforça que, “justamente porque a vida é com frequência desconcertante para a criança, ela necessita mais ainda que lhe seja dada a oportunidade de entender a si própria nesse mundo complexo com o qual deve aprender a lidar”.

Bettelheim evidencia em seu livro além da necessidade inerente dos contos de fadas, a importância da tradição oral, ou seja, de se escutar e recontar essas histórias que perpetuam de geração em geração e florescem no imaginário infantil, como também o fato de conter narrativas e fatos da época escrita, segundo o autor:

Antes de serem redigidas, essas histórias ou eram condensadas ou amplamente elaboradas ao serem recontadas ao longo dos séculos; algumas histórias se fundiam a outras. Todas eram modificadas por aquilo que o narrador julgava ser mais interessante para os ouvintes, por suas preocupações do momento ou pelos problemas especiais de sua época (Bettelheim, 2021, p. 36-37).

Assim, as narrativas literárias — em especial os contos de fadas — são essenciais para o desenvolvimento integral, pois oferecem acolhimento, conforto, esperança e ferramentas para a resolução de conflitos internos. Por meio deles, a criança percebe que até mesmo as personagens enfrentam dificuldades, medos e derrotas, mas que é possível transpô-los. Isso estimula a resiliência.

Cumprir notar, contudo, que o conto original de Andersen possui um final sombrio, que posteriormente foi romantizado na célebre adaptação de 1989 pelo estúdio: Walt Disney, adequando-se aos padrões e visões comerciais daquela época.

Diante disso, entende-se a relevância de trabalhar essa narrativa em ambiente escolar, visto que o contato com o imaginário dos contos de fadas contribui ativamente para que o aluno estruture seu próprio universo e repertório crítico.

Por sua vez, *A pequena sereia e o reino das ilusões* (2019) apresenta uma releitura concisa e madura do conto infantil sob um viés declaradamente feminista. Distanciando-se do mundo perfeito e fantasioso da Disney, a adaptação de O'Neill utiliza elementos da ficção e do terror para debater questões realistas e pontuais de uma sociedade machista.

REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo metodologicamente trata-se de uma análise bibliográfica comparativa, tendo como base de escolha o teórico Antônio Carlos Gil (2002), que discorre sobre o caráter da pesquisa bibliográfica, citando quando se trata dessa metodologia é porque ela foi “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44) e comparativo por se tratar da comparação entre duas obras.

O primeiro conto analisado foi escrito pelo dinamarquês Hans Christian Andersen. Filho de um sapateiro e de uma lavadeira analfabeta, Andersen passou parte da vida em um asilo — onde ouvia muitas histórias populares — e ficou órfão de pai aos 11 anos, o que o levou a abandonar temporariamente os estudos. Aos 14 anos, mudou-se para Copenhague, onde mais tarde conseguiu ingressar na universidade. Essa realidade humilde, muito distinta da maioria dos escritores do século XIX, refletiu-se diretamente em sua produção literária.

A singularidade da obra de Andersen reside na fusão entre sua biografia e a tradição oral. Criado em um ambiente camponês e imerso em uma sociedade marcada por superstições, ele absorveu os contos populares não como objeto de estudo acadêmico, mas como uma prática viva de entretenimento e instrução. Essa bagagem conferiu às suas narrativas uma profunda autenticidade cultural, atrelando sua sensibilidade artística às dores e crenças do povo.

Na época, os contos tinham a função de entreter e educar. O autor preserva essa função pedagógica oitocentista ao utilizar o sofrimento e a redenção espiritual de suas personagens como instrumentos de elevação ética e social. Por esse motivo, suas obras frequentemente evitam o "final feliz" convencional. Segundo Nelly Novaes Coelho: “Os momentos de

humor e descontração, em Andersen, são poucos. Predomina, em geral, um ar de tristeza ou dor” (Coelho, 1991, p. 77).

Na vertente dessa narrativa, o autor expõe as nuances vividas por uma jovem prestes a completar 15 anos. Cercada por uma estrutura patriarcal, o que se enfatiza na protagonista é estritamente sua beleza exterior, como ilustra o trecho: “Eram seis, todas belas, mas a mais nova era a mais bela de todas. A sua pele era como uma pétala de rosa, lisa e sedosa, e os seus olhos eram tão azuis como o lago mais profundo” (Andersen, 1996, p. 8).

Em contrapartida, o livro *A Pequena Sereia e o reino das ilusões* (2019), da escritora irlandesa Louise O'Neill, evidencia o silenciamento imposto historicamente às mulheres. A obra apresenta a história de Gaia, uma jovem destemida que sonha em se libertar do palácio subaquático onde vive aprisionada, privada do poder de fala, de escolha ou de questionamento diante das ordens paternas.

A narrativa de O'Neill adota um tom substancialmente mais crítico. Embora a repressão feminina já estivesse implícita em Andersen, a releitura contemporânea traz mulheres silenciadas que decidem lutar contra as amarras sociais, resistência que se corporifica nas figuras das Salkas (Mulheres que perderam a vida de forma trágica na superfície) e da Bruxa do Mar (líder das Salkas e irmã do rei). O enredo joga luz sobre a força feminina e a necessidade de se impor e ter voz em tempos sombrios.

A narrativa evidencia um ponto mais crítico da história. Pois, mesmo que a repreensão ao público feminino também seja abordada em Andersen, na obra temos mulheres silenciadas que lutaram para sair dessas amarras impostas. Essa luta é trazida por meio das Salkas e da Bruxa do Mar, demonstrando a força e a necessidade de se impor e ter voz em tempos sombrios.

A partir dessa análise comparativa inicial, o presente artigo busca examinar a construção da identidade feminina e as relações de poder na transição do conto clássico para a versão contemporânea. Aborda-se, também, a dimensão pedagógica de como o professor de literatura pode utilizar esse diálogo intertextual no Ensino Médio — cuja faixa etária recomendada para a obra de O'Neill é de 16 a 18 anos — para debater pontos de convergência e divergência. O intuito é despertar a criticidade sobre a condição da mulher em estudantes imersos na cultura digital, os quais muitas vezes reproduzem discursos superficiais e sem fundamentação teórica.

A metodologia adotada é de caráter bibliográfico e comparativo, fundamentada nos pressupostos teóricos de Kristeva (1974), Paulino (1995), Bettelheim (2019), Cosson (2015), Antônio Carlos Gil (2002), Coelho (1991) e Todorov (1992). O procedimento analítico inclui a leitura sistemática das duas

obras, a identificação de elementos intertextuais, a comparação das estruturas narrativas e da caracterização das protagonistas, além da análise do contexto cultural que influenciou cada produção. Paralelamente, investigam-se propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), priorizando práticas que valorizem o protagonismo discente e a leitura crítica.

DESENVOLVIMENTO

O conto de fadas enquadra-se no gênero da literatura maravilhosa, que engloba: [...] “obras em que aspectos sobrenaturais, estranhos ou inexplicáveis em nossa realidade são apresentados como naturais e comuns, sem uma explicação plausível para sua existência senão seu lugar como texto literário” (Todorov, 1992, p. 60).

Trata-se de histórias populares disseminadas e adaptadas ao longo do tempo. Embora tenham se consolidado na escrita a partir do século XVII, originaram-se na tradição oral, sendo constantemente modificadas de acordo com os preceitos de cada cultura.

No conto *A sereiazinha* (1996), a protagonista vive com suas seis irmãs em um reino profundo governado por seu pai (o rei) e sua avó (a rainha viúva), visto que a mãe falecera precocemente. O enredo centra-se na filha caçula que, além de ser considerada a mais bela fisicamente, possui a voz mais encantadora do reino. No entanto, desde a infância, ela demonstrava um interesse incomum pelo proibido e distante mundo humano.

A jovem é retratada como uma figura singular e destoante, pois, diferentemente de suas irmãs, não manifestava desejo pelos atributos do mar, mas sim por objetos provenientes da superfície:

Era uma criança estranha, calada e pensativa. Enquanto as outras irmãs decoravam os seus canteiros com várias coisas provenientes de navios afundados, o único ornamento que ela escolheu foi uma bela escultura de mármore representando um lindo rapazinho, feita de pedra branca e proveniente também de um naufrágio. Ao lado do rapazinho de mármore plantou uma roseira que parecia um salgueiro-chorão, a qual cresceu rapidamente, até que os seus ramos se curvaram sobre a figura de pedra, tocando na areia azul do fundo. (Andersen, 1996, p. 10).

Sua curiosidade era alimentada pelas histórias que a avó contava sobre a superfície. Conforme a tradição do reino, ao completar quinze anos, cada irmã recebia a permissão para emergir e observar o mundo humano. À medida que as mais velhas retornavam e relatavam suas experiências, o anseio da caçula crescia.

Ao atingir a idade permitida, a jovem finalmente sobe à superfície. Diferentemente das irmãs, que se encantavam com elementos da natureza, ela se apaixona por um príncipe de dezesseis anos que celebrava seu aniversário a bordo de um navio. Quando uma violenta tempestade destrói a embarcação, a destemida sereia resgata o jovem do afogamento, iniciando assim sua arriscada jornada para reencontrá-lo.

Após confidenciar seu segredo às irmãs, ela localiza o reino do príncipe e decide recorrer à Bruxa do Mar. Esta aceita ajudá-la mediante um pesado sacrifício: a sereia deve abdicar de sua voz em troca de pernas humanas. Contudo, ao chegar à superfície muda, ela percebe as consequências de sua escolha. O príncipe acaba se casando com outra princesa por conveniência política, e a pequena sereia dissolve-se em espuma, pois, conforme as regras estabelecidas:

Só se um ser humano te amasse tanto que tu significasses mais para ele do que o pai ou a mãe; só se ele gostasse de ti de alma e coração, deixando o padre colocar a sua mão direita na tua e prometendo ser-te fiel para sempre... então poderias compartilhar o destino humano. (Andersen, 1996, p. 25).

A perda da voz em troca da promessa de felicidade evidencia que, na época de Andersen, o atributo fundamental exigido de uma mulher era a beleza e a graciosidade dócil; o silenciamento não era visto como um problema intransponível. Outro traço marcante do período oitocentista é a forte religiosidade: no desfecho, a protagonista é poupada da morte definitiva, transformando-se em um "espírito do ar" que busca a salvação eterna por meio de boas ações:

Assim, quando terminarem os trezentos anos, subirei para o reino dos céus! Talvez até mais cedo sussurrou um deles. Sem nos verem, deslizamos para dentro de casas de seres humanos onde há crianças, e sempre que encontramos uma criança boa, uma que torna os pais felizes e merece o seu amor, Deus encurta o nosso tempo de experiência. A criança nunca sabe quando voamos pelo seu quarto; se a sua bondade nos faz sorrir de prazer, é-nos tirado um ano aos trezentos, mas se encontramos uma criança realmente má, então temos de chorar lágrimas de pena, e cada lágrima acrescenta um dia à nossa espera (Andersen, 1996, p. 45).

Publicado originalmente em 1837, o conto utiliza a desilusão amorosa de forma fantasiosa para auxiliar no amadurecimento psicológico infantil, permitindo que as crianças lidem com frustrações ao "adaptar o seu

conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, capacitando-as a lidar com esse conteúdo" (Bettelheim, 2019, p. 14).

Embora a figura da avó exerça autoridade no reino, ela atua como porta-voz dos valores patriarcais vigentes, moldando as jovens para a submissão. A beleza funciona como a moeda de troca e o eixo decisório de toda a trama. Dessa forma, Andersen apresenta uma protagonista essencialmente dócil, silenciosa e atrelada aos ideais morais do século XIX.

A PEQUENA SEREIA E O REINO DAS ILUSÕES

O livro de Louise O'Neill estabelece uma intertextualidade direta com a obra de Andersen, mas reformula a narrativa sob um viés feminista. No reino subaquático remodelado pela autora, o Rei exerce uma soberania absolutista e inquestionável. As mulheres são submetidas a casamentos arranjados e a padrões estéticos sufocantes determinados pelo monarca, devendo manter-se estritamente submissas e obedientes.

A obra constrói um romance denso que preserva elementos estruturais do texto original, mas introduz críticas sociais contemporâneas e um desfecho que rompe drasticamente com o tradicional. A protagonista, Gaia, luta ativamente contra as imposições dessa sociedade sexista. No início, a condição feminina é retratada como passiva e sem liberdade; além disso, debate-se a opressão dos padrões de beleza: a Bruxa do Mar (irmã do Rei) foi banida do reino justamente por recusar-se a obedecer ao monarca, por possuir um corpo fora dos padrões normativos e por reivindicar sua independência.

O livro também aborda abertamente o desejo feminino. Ao recorrer à Bruxa do Mar para obter pernas, Gaia aceita entregar sua voz e submeter-se a uma dor lancinante a cada passo. Na superfície, a narrativa passa a detalhar a descoberta de seu próprio corpo e os desejos despertados por Oliver (que corresponde ao príncipe retratado no conto de Andersen).

A ausência da mãe de Gaia é outro ponto de virada na obra. Omitida pelo Rei, descobre-se posteriormente que ela havia fugido para a superfície no aniversário de um ano da filha por ter se apaixonado por um humano. Após a fuga, passou a ser difamada pelo marido como punição por sua rebeldia. Em um trecho reflexivo, Gaia questiona a imposição do sofrimento feminino: "Ali eu já costumava me perguntar por que minha mãe não tivera um final feliz. Talvez eles fossem reservados apenas para meninas obedientes" (O'Neill, 2019, p. 31).

Assim como no clássico, a beleza de Gaia é seu atributo mais elogiado tanto no mar quanto na terra. No entanto, a perda da fala funciona como uma metáfora contundente: mesmo antes de perder a voz física, Gaia já era

silenciada no reino paterno, onde apenas reproduzia vontades alheias. Na superfície, ironicamente, ela experimenta uma ilusória sensação de liberdade por realizar seu antigo sonho.

No desfecho, Gaia (cujo nome de batismo materno é Murgien) percebe que o mundo humano não corresponde à utopia romântica que idealizara. Ao notar que Oliver se casará com outra mulher por conveniência, ela entra em contato com as Salkas — sereias rejeitadas e vítimas de abusos que foram expulsas do reino — e compreende a universalidade da opressão de gênero: “É difícil ser mulher neste mundo, seja no fundo do mar ou na superfície” (O’Neill, 2019, p. 203).

No final do enredo a menina (que tinha 16 anos), observa que a superfície o mundo terreno não era fácil como imaginava, e que a distopia fantasiosa, criada por ela de que ela se casaria com Oliver e viveriam felizes para sempre, não existia, a jovem começa a ver as “Salkas” que eram órfãs rejeitadas vítimas de abuso que eram expulsas do reino, de forma diferente, assim também, como a “Bruxa do mar” que era retratada de forma terrível pelo pai. A jovem começa a ver que as mulheres tanto na superfície, quanto no fundo do mar sofriam.

A protagonista recusa o destino de submissão ou autodestruição. Em um confronto direto com o patriarca, ela afirma: “Mas nós, garotas, não precisamos fazer o que você manda” (O’Neill, 2019, p. 213). Gaia abdica de Oliver, junta-se às Salkas e assume o controle de seu destino como uma guerreira mítica, prometendo vingança contra os opressores. Essa transformação reconstrói a narrativa e quebra os estereótipos clássicos das princesas passivas, espelhando a força e a resistência das mulheres na contemporaneidade.

ENSINO DE LITERATURA

O ensino de literatura é um componente indispensável desde a Educação Básica, pois permite expandir o imaginário e formar o pensamento crítico. Como instrumento de comunicação e interação social, a literatura transmite a cultura e os valores de uma sociedade. Conforme assinala Rildo Cosson:

A Literatura é a palavra, uma linguagem que expressa o simbólico, que nos dimensiona como humanos e não está apenas nos livros, nem mesmo apenas na escrita, por isso é preciso buscar e compreender como a literatura funciona em outros meios, modos e sistemas culturais (Cosson, 2015, p. 63).

Superando antigos debates acadêmicos que reduziam o texto literário a um mero pretexto para o ensino de gramática e ortografia, a perspectiva contemporânea defende a literatura como uma experiência estética e humanizadora. Segundo Cosson:

A experiência da literatura se dá em um contexto determinado, que é a sala de aula como uma comunidade de leitores, gerando um processo de compartilhamento de saberes e práticas, determinantes para a construção de um repertório que é, ao mesmo tempo, pessoal e coletivo (Cosson, 2015, p. 54).

Enquanto os contos de fadas auxiliam as crianças pequenas a elaborarem conflitos internos de forma inconsciente, na adolescência a literatura funciona como ferramenta de emancipação social e criticidade. Para a aplicação de *A pequena sereia e o reino das ilusões* (2019) no Ensino Médio, toma-se como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o desenvolvimento da seguinte habilidade nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas." (BNCC, Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, p. 490).

A leitura comparativa entre o texto de 1837 e a releitura de 2019 possibilita a realização de debates e rodas de conversa. Essa atividade permite analisar os contextos históricos de produção, compreender o conceito prático de intertextualidade e discutir as transformações na representação da mulher, estimulando nos estudantes reflexões fundamentais para a transformação social.

LITERATURA, TELA E SALA DE AULA

Em uma sociedade marcada pelo uso contínuo de tecnologias digitais e pela circulação veloz de informações, o ensino de literatura enfrenta o desafio de competir com estímulos rápidos e superficiais. É precisamente nesse cenário de excesso de dados e "achismos" que a abordagem comparativa demonstra sua relevância, pois exige que os alunos investiguem o contexto histórico e as estruturas textuais, afastando-se de respostas fáceis.

Propor esse diálogo intertextual permite que o docente utilize a familiaridade dos jovens com a cultura pop (como as animações da Disney) como ponte para aprofundar o debate. Em vez de apenas reproduzir discursos prontos de redes sociais, os estudantes são incentivados a analisar as raízes históricas do patriarcado. Alinhadas às diretrizes da BNCC, as propostas pedagógicas podem expandir-se para além do livro físico através de práticas de multiletramentos:

Criação de Podcasts: Os alunos podem gravar episódios debatendo a transição da passividade da sereia de Andersen para a resistência da protagonista Gaia de O'Neill, destacando suas impressões críticas e as diferenças marcantes entre as obras.

Produção de Fanfics e Conteúdo Digital: Utilização de redes sociais (como TikTok ou Instagram) para a publicação de resenhas em vídeo, reconstrução de desfechos alternativos ou postagens analíticas que comparem os padrões de beleza do século XIX com as pressões estéticas da sociedade atual.

Rodas de Conversa Temáticas: Debates relacionando o "reino das ilusões" enfrentado por Gaia com as ilusões de perfeição criadas pelos filtros e algoritmos das redes sociais, permitindo que as estudantes expressem como percebem a cobrança estética contemporânea.

Produção de jogos digitais: Criar duas realidades onde evidenciem as diferenças retratadas na obra, tendo enfoque baseado na compreensão do aluno, podendo assim, criar jogos baseados em RPG, simulações baseadas em contextos reais, ação, aventura, sendo assim, o aluno aplica seus conhecimentos digitais nas obras lidas, permitindo que os estudantes explorem temas como identidade, liberdade, autonomia feminina e enfrentamento de padrões impostos pela sociedade. A atividade favorece a apropriação crítica das narrativas e o uso criativo das tecnologias digitais.

Quiz: Elaboração de quizzes digitais com perguntas sobre personagens, enredo, símbolos, temas e relações intertextuais entre os textos. A atividade pode ser realizada por meio de plataformas digitais, estimulando a participação, a revisão dos conteúdos e a construção colaborativa do conhecimento, para consolidação do aprendizado.

Criação artística: Criação de cenários através de representações artísticas visuais, com o intuito de reassaltar os pontos intertextuais da obra, como também, os pontos de diferença, tendo em vista, que as obras não possuem muitas representações visuais, a atividade, trará a tona a capacidade de representação e compreensão dos alunos, assim como, a criatividade.

Dessa forma, o ensino de literatura consolida-se como uma experiência compartilhada em uma comunidade de leitores, conforme

afirma Cosson (2015). O uso dessas narrativas instrumentaliza o discente a ler criticamente tanto o texto literário quanto o mundo social e digital à sua volta de forma crítica, atendendo à Competência Específica 7 da BNCC:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. Essa competência específica diz respeito às práticas de linguagem em ambiente digital, que têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social. Nesse cenário, os jovens precisam ter uma visão crítica, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social (BNCC Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, 2018, p. 489).

Objetiva-se, assim, a formação de sujeitos conscientes, capazes de analisar criticamente obras e contextos históricos para produzir novos sentidos por meio das ferramentas tecnológicas atuais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da leitura analítica e comparativa das obras *A sereiazinha* (1996) e *A pequena sereia & o reino das ilusões* (2019), os resultados obtidos mostram que a intertextualidade, conforme proposta por Kristeva (1974), que cita sobre o texto ser um mosaico, que o texto operou como um poderoso mecanismo de crítica e resistência.

Constatou-se que a obra contemporânea absorve a essência do conto clássico para romper e trazer à tona uma reflexão e crítica sob o patriarcado.

O principal resultado da análise literária concentra-se na ressignificação do "silêncio" e do "sacrifício". No texto de Andersen, a perda da voz da protagonista é romantizada e aceita como uma provação necessária para alcançar a aprovação masculina e, posteriormente, a redenção espiritual (transformando-se em um espírito do ar). Em contrapartida, discute-se que, na obra de O'Neill, a mudez atua como uma alegoria direta ao silenciamento histórico imposto às mulheres. O resultado dessa mudança é o desfecho: enquanto a sereia do século XIX dissolve-se em espuma em um ato de resignação, Gaia (Murgien) encontra acolhimento na coletividade feminina (as Salkas) e assume uma postura de resistência ativa, refletindo as demandas do feminismo contemporâneo.

No que se refere aos resultados do eixo pedagógico, a pesquisa demonstra que a transposição dessas narrativas para a sala de aula do Ensino Médio apresenta alto potencial de engajamento quando aliada às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Observa-se que as propostas de multiletramentos sugeridas como a criação de *podcasts*, produção de *fanfics* e jogos de *RPG* dialogam diretamente com a necessidade de tornar o aluno um sujeito ativo em sua aprendizagem, alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Discute-se, amparado em Cosson (2015), que a literatura deixa de ser um mero objeto de contemplação passiva para se tornar uma ferramenta de letramento crítico. Ao comparar as pressões estéticas do Rei dos Mares com a ditadura dos filtros e algoritmos nas redes sociais atuais, o docente promove uma ponte direta entre a ficção e a realidade dos estudantes. Isso confirma a eficácia da junção destas obras para o cumprimento da Competência Específica 7 da BNCC (Linguagens), que exige do estudante uma apropriação não apenas técnica, mas ética e crítica do ambiente digital.

Portanto, os pontos discutidos mostram que o diálogo intertextual entre Andersen e O'Neill cumpre uma dupla função: literariamente, atualiza a figura feminina, a deslocando da submissão para a emancipação, já pedagogicamente, fornece um alicerce sólido para que o professor faça a mediação entre discussões sobre gênero, identidade e padrões sociais em uma era de informações massificadas, comprovando a atualidade e a necessidade dos contos de fadas e seus intertextos para o público juvenil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada demonstra a relevância pedagógica de ambos os contos, embora suas aplicações recomendadas difiram. *A sereiazinha* (1996), por sua estrutura narrativa clássica, é plenamente aplicável nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já a releitura de Louise O'Neill, por abordar temas complexos sob a ótica do terror e da crítica social, é recomendada para o Ensino Médio, abrindo caminhos ricos para o trabalho interdisciplinar.

A principal divergência entre as obras reside no período histórico de suas produções, o que se reflete diretamente na linguagem e no papel atribuído à mulher. No texto oitocentista de Andersen, a protagonista é descrita como tímida, obediente e inocente, cujo silêncio é aceito em nome da idealização romântica.

Na obra contemporânea, Gaia passa por um arco de desconstrução: inicialmente submissa, o contato com a realidade da superfície e com o sofrimento de outras mulheres a transforma radicalmente. Ao final, ela assume a postura de guerreira e senhora de seu próprio destino, oferecendo às jovens leitoras uma representação de força e emancipação.

Em suma, este estudo buscou evidenciar as similaridades e as diferenças dessas narrativas a partir do conceito de intertextualidade. Fundamentando-se nas diretrizes da BNCC, conclui-se que o confronto entre o clássico e o contemporâneo é um instrumento eficaz para o desenvolvimento da postura crítica dos discentes, capacitando-os a interpretar discursos complexos e a respeitar diferentes perspectivas em uma sociedade plural.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Hans Christian. **A sereiazinha**. Tradução de Ribeiro da Fonseca. Ilustração e Design de Luís Filipe Cunha. Lisboa: Parque EXPO 98, 1996. (Coleção Mares).

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. (Trabalho também citado conforme edição de 2021).

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

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COSSON, Rildo. **Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento**. In: Dossiê Literatura, infância e espaços escolares, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. cap. 16. p. 161-169.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

O'NEILL, Louise. **A pequena sereia e o reino das ilusões**. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2019.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete Lara Camargos; CURY, Maria Zilda Ferreira.

Intertextualidades: teoria e prática. 3. ed. Rio de Janeiro: Lê, 1995.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1992.



Capítulo 3

IMAGINÁRIO EM MOVIMENTO NAS INFÂNCIAS: CONTRIBUIÇÕES DAS ADAPTAÇÕES AUDIOVISUAIS DE NARRATIVAS AMAZÔNICAS

Tânia de Miranda Santos

As narrativas amazônicas historicamente foram representadas por discursos que as classificam enquanto um território exótico e misterioso, em geral produzidas por olhares externos à região, tendendo a simplificar e invisibilizar a sua dimensão sociocultural e de sujeitos que as constituem. No entanto, na atualidade, diversas obras vêm sendo produzidas de forma a valorizar essas narrativas por meio da transmissão de saberes tradicionais em diferentes linguagens artísticas e midiáticas.

Nesse contexto, a profundidade simbólica, constitutiva e cultural dessas narrativas permanece e se renova no imaginário coletivo, mesmo diante do cenário contemporâneo veloz e excessivo. Essa permanência ocorre por diferentes formas, acompanhando as transformações da época e alcançando também a linguagem audiovisual. Com isso, torna-se necessário pensar e contar tais narrativas para além de perspectivas eurocêntricas que tendem à sua marginalização ou exotização.

Diante disso, tendo também suas origens na oralidade, a literatura infantil e juvenil constitui-se enquanto uma imperiosa possibilidade de inclusão e de acesso ao imaginário e ao desenvolvimento de processos identitários culturais, simbólicos, étnicos e territoriais, haja vista que a literatura faz-se fundamental na formação da criança. Dessa forma, este trabalho visa discutir acerca das representações de narrativas amazônicas em adaptações audiovisuais mediadas pelo imaginário amazônico e direcionadas ao público infantil, materializadas, a exemplo, em programas midiáticos e animações. Busca-se refletir suas contribuições ao processo de formação simbólica e identitária da criança, valorizando a pluralidade do contexto da realidade na qual se insere, a saber, inclusive, no cenário brasileiro.

Para além de uma função de entreter, tais narrativas desempenham papel relevante na formação simbólica das crianças. Por exemplo, ao apresentarem personagens, espaços, valores e cosmologias vinculados à experiências amazônicas, contribuem para a construção de sentidos de pertencimento e para o reconhecimento da diversidade cultural existente na região. Vale ressaltar que o imaginário não deve ser visto como uma dimensão oposta ao real, mas como um sistema simbólico que organiza formas de perceber, interpretar e significar o mundo (Loureiro, 2015).

A partir de selecionadas adaptações audiovisuais contemporâneas de narrativas tradicionais em contexto amazônico, o estudo discorreu acerca das contribuições dessas experiências ao leitor-espectador em vista de uma formação leitora crítica, sensível e implicada à cultura simbólica e, portanto, representativa. E, ainda, enriquecida pelo imaginário e demarcando o

espaço e valorização desses saberes em diálogo com a linguagem contemporânea das infâncias, uma vez que essas adaptações audiovisuais de narrativas amazônicas podem atuar como mediadoras culturais, tornando-se uma alternativa de acesso à criança.

DAS TRADIÇÕES ORAIS

Oralidade e Imaginário Amazônico

Loureiro (2007) destaca uma “tendência no homem de produzir uma concepção simbolizadora da experiência vivida” (p. 14), isto é, que os sujeitos não apenas vivenciam a realidade, mas também a interpretam e a ressignificam por meio de diferentes formas de expressão. Além disso, reflete-se que essa capacidade de simbolização permite que as experiências sejam organizadas, compartilhadas e transmitidas socialmente, ao complementar que “nenhum homem simboliza somente para si mesmo ou apenas a partir de si mesmo” (Loureiro, 2007, p. 17). Com isso, ressalta-se o caráter coletivo e cultural da produção simbólica nas relações humanas.

Nesse sentido, a oralidade apresenta-se enquanto um campo privilegiado de simbolização. Atua como construção de sentidos e não somente como transmissão de informações, uma vez que permite narrar experiências, saberes, memórias e valores, e favorece espaço à interpretação e compartilhamento coletivos. Tal perspectiva afirma-se em Loureiro (2007, p. 14-15): “o pensamento simbólico (...) unifica a pluralidade, no devir de um todo intimamente relacionado com realidade e imaginação”. Assim, a imersão nas narrativas possibilita ao indivíduo acessar um espaço simbólico no qual a experiência vivida é ressignificada por meio da imaginação e da criação, permitindo aos indivíduos interpretar o mundo e a si.

Loureiro (2015) compreende o mítico e o poético como dimensões relacionadas da experiência humana, capazes de fundamentar a cultura e os modos em que as sociedades atribuem sentido ao mundo, e em que “apresentam-se como verdades aparentes, ou formas de verdade, legitimadas pelo livre jogo entre imaginação e o entendimento” (Loureiro, 2015, p. 88). Salienta-se que as narrativas não se restringem à função de explicar acontecimentos, mas atuam na construção de sentidos e identidades. Nesse contexto, a oralidade assume papel fundamental, uma vez que é por meio das histórias compartilhadas entre gerações que o imaginário amazônico é preservado, recriado e transmitido.

Destarte, ao desenvolver o conceito de “poética do imaginário”, Loureiro (2015) propõe que a Amazônia seja compreendida para além de sua dimensão geográfica, e sim como uma realidade simbólica construída pelos sujeitos que nela habitam, não havendo uma separação rígida entre o natural e o sobrenatural, mas a constituição de um “mundo único real-imaginário” (p. 85). Por sua vez, as narrativas orais expressam e atualizam essa forma de perceber o mundo, atribuindo significados aos elementos e fenômenos da natureza e entidades míticas. Este último não correspondendo a uma fantasia, mas uma forma específica de interpretação do mundo, a partir das relações históricas entre os sujeitos amazônicos e seu território. E também configura-se como meio de transmissão de conhecimentos, valores e modos de vida, entendido como expressão cultural legítima, vinculada às formas locais de produzir conhecimento e significado, sobretudo transmitidas pela oralidade e, na contemporaneidade, perpassa também pela literatura e outros meios de circulação.

Oralidade e literatura infantil

Antes de serem registradas pela escrita, muitas histórias circulavam oralmente entre diferentes gerações, preservando memórias, valores culturais e formas de compreender o mundo. Nesse sentido, os contos tradicionais e os contos de fadas constituem importantes heranças da tradição oral, tendo atravessado séculos por meio da narração e da escuta. Benjamin (1936/1994) atribui a essas narrativas um papel fundamental na infância, ao considerá-las como os primeiros conselheiros das crianças, capazes de auxiliá-las na compreensão de conflitos e conflitos existenciais. Tal função torna-se ainda mais significativa quando se considera que a própria concepção de infância é uma construção histórica recente. Conforme Ariès (1981), as crianças não eram reconhecidas como sujeitos com necessidades específicas, razão pela qual muitos contos possuíam inicialmente conteúdos voltados ao público adulto, sendo posteriormente adaptados e ressignificados para o universo infantil.

A literatura infantil, nesse contexto, ultrapassa a função de entretenimento e assume um importante papel na formação humana. Coelho (2000) define-a como um “agente formador” (p. 18), destacando sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural da criança. Por meio das histórias, as crianças entram em contato com diferentes experiências, valores, emoções e modos de vida, ampliando suas possibilidades de interpretação da realidade (Coelho, 2000). Essa dimensão formativa é reforçada por Machado (2015), ao

afirmar que o contato com os contos tradicionais proporciona uma experiência de aprendizagem que vai além dos objetivos pedagógicos formais. Marcadas pela repetição e pela articulação entre elementos universais e particulares, essas narrativas favorecem a construção de repertórios simbólicos que contribuem para a compreensão de si e do mundo.

Bettelheim (2002) destaca que a contribuição das histórias infantis na perspectiva da constituição emocional da criança. Ao recorrer à fantasia, os contos permitem que medos, desejos, inseguranças e conflitos subjetivos sejam simbolicamente representados e elaborados. Nesse processo, a narrativa oferece recursos para que a criança elabore aspectos complexos da experiência humana de maneira acessível e significativa, em que, ao entrar em contato com histórias, personagens e universos ficcionais, a criança desenvolve sua imaginação, amplia seu repertório cultural e constrói formas de interpretação da realidade. A narrativa torna-se, então, uma ferramenta de mediação entre experiência individual e coletiva.

Entretanto, não é apenas o conteúdo das histórias que exerce influência sobre o desenvolvimento, mas também a forma como elas são compartilhadas, conforme aponta Abramovich (1997), ressaltando a importância do ato de contar histórias, em que a narração oral cria um ambiente de interação, afeto e imaginação. A voz do contador, os gestos, as expressões e o envolvimento entre narrador e ouvintes tornam a experiência narrativa um momento singular de construção de sentidos.

Corso e Corso (2006) denotam que contar histórias para crianças implica escutá-la, reconhecê-la enquanto sujeito e favorece sua constituição psíquica ao narrar para ela e ao narrá-la – inserindo-a na linguagem e na cultura desde antes do nascimento –, propiciando seu senso de si e sua integração com o mundo. Ainda, os autores assinalam que a criança, ainda que não tenha um adulto narrador, buscará a ficção por diferentes meios. Dessa forma, a oralidade revela-se como um elemento essencial da literatura infantil, fortalecendo vínculos afetivos, estimulando a imaginação e contribuindo para a formação cultural e subjetiva das crianças.

Oralidade na contemporaneidade: infâncias e o audiovisual

Conforme destacado, a noção da infância como uma etapa singular do desenvolvimento humano é resultado de um processo histórico e social. Postman (1999) destaca o papel das transformações tecnológicas e comunicacionais nas fronteiras entre os universos infantil e adulto, em que a expansão da cultura letrada e da imprensa contribuiu para a criação

de uma infância associada à educação e à preparação para a adultez, uma vez que o acesso ao conhecimento passou a depender do domínio da leitura e da escrita. Nesse contexto, a criança era percebida como alguém que necessitava de proteção e mediação para acessar conteúdos.

Com o desenvolvimento dos meios eletrônicos de comunicação e, posteriormente, das mídias audiovisuais, essas fronteiras tornaram-se menos definidas; a exposição precoce das crianças a informações, comportamentos e discursos anteriormente restritos aos adultos favoreceu o surgimento de uma condição que Postman (1999) caracteriza como a do “miniadulto”, inserido em lógicas de consumo, produtividade e expectativas sociais cada vez mais complexas.

Na atualidade, os meios de comunicação e as produções audiovisuais ocupam papel significativo ao participar da formação de repertórios culturais, linguísticos e simbólicos das crianças. Desse modo, refletir sobre a infância contemporânea implica também considerar as formas pelas quais as experiências mediadas pelas imagens, pelos sons e pelas narrativas audiovisuais influenciam os modos de aprender, comunicar-se e produzir sentidos no mundo.

Vale ressaltar também que, a partir do século XVIII, a infância passou a ser concebida como etapa específica do desenvolvimento humano, associada à educação e à proteção (Ariès, 1981). Na contemporaneidade, esse processo ocorre em diálogo com os meios de comunicação e as tecnologias digitais, que também participam da transmissão de referências culturais e da formação das crianças (Levin, 2007).

Veloso (2019) ainda acrescenta a influência do mercado de massa e as tecnologias digitais na formação da criança a partir da segunda metade do século XX. Nesse cenário, a tecnologia audiovisual tornou-se a mais potente e acessível de conhecimento no cotidiano também da criança. Além do formato, imagens e sons, essas produções seriam compostas de “formas culturais, tendências, expressões das sociedades, expectativas educativas e difusores de identidades” (p. 20), em que por meio das histórias que o audiovisual conta, apresenta uma relação de identificação e afetividade com o espectador.

Para mais, com base nas contribuições de Viana (2002 *apud* Veloso, 2019), destaca-se que a articulação equilibrada entre linguagem falada e linguagem imagética favorece o desenvolvimento do pensamento e os processos de ensino/aprendizagem. Segundo essa perspectiva, a construção do conhecimento depende não apenas das palavras, mas também das sensações, percepções e representações visuais que

auxiliam os indivíduos na elaboração de significados sobre o mundo (Viana, 2002 *apud* Veloso, 2019), apresentando potencial formativo.

Rodrigues (2025) aponta para o campo do audiovisual brasileiro em suas vertentes de produção, circulação e difusão, sobretudo na América Latina, considerando importante considerar os modos de acesso e a configuração das políticas públicas e estratégias de mercado voltadas para o setor, implicando interseções entre mercado e cultura, indústria e educação, nacional e regional. No que diz respeito à circulação audiovisual, compreende-se enquanto articulação de obras, públicos, espaços, mediadores culturais, da curadoria à crítica, da educação audiovisual às políticas públicas, que configuram espaço simbólico em que as obras circulam e são apropriados pelo público, e não somente de produtos em um mercado, reconhecendo, dessa forma, a experiência cinematográfica enquanto uma prática cultural e social (González; Rosas Mantecón, 2020 *apud* Rodrigues, 2025). Diante disso, torna-se fundamental o desenvolvimento de políticas e estratégias que incentivem a circulação regional e fortaleçam a diversidade cultural.

Em consonância, Jenkins (2009) propõe o conceito de “cultura da convergência” para compreender os fluxos contemporâneos de produção, circulação e consumo de conteúdos midiáticos. Para o autor, a convergência não se limita ao desenvolvimento tecnológico ou à existência de múltiplas plataformas de mídia, mas envolve também mudanças culturais e sociais relacionadas às formas como os indivíduos acessam, compartilham e produzem significados a partir dos conteúdos que consomem. Desse modo, os conteúdos midiáticos passam a circular por diferentes suportes e mercados, enquanto o público assume um papel cada vez mais ativo na busca por informações e experiências de entretenimento. Assim, a convergência ocorre nos processos cognitivos e sociais dos sujeitos, que articulam informações provenientes de diferentes fontes para construir suas próprias interpretações da realidade, sua “mitologia pessoal” (Jenkins, 2009, p. 28).

Jenkins (2009) também argumenta que o consumo midiático contemporâneo possui uma dimensão coletiva. Diante da grande quantidade de informações disponíveis, os indivíduos recorrem às interações sociais para compartilhar conhecimentos, trocar interpretações e complementar saberes. Esse processo favorece o desenvolvimento do que o autor denomina inteligência coletiva, entendida como a capacidade de grupos de reunir competências e conhecimentos distribuídos entre diferentes pessoas para produzir sentidos de forma colaborativa. A exemplo da cultura colaborativa, pode-se destacar a plataforma YouTube, em que desde seu surgimento em 2005, como um

site voltado a produções feitas pelo usuário e com acesso livre, sua política editorial priorizou a democratização das ferramentas de distribuição audiovisual (Meili, 2011).

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se enquanto bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores que versam sobre literatura infantil, imaginário amazônico e o audiovisual na contemporaneidade, entre eles Coelho (2000), Corso e Corso (2006), Loureiro (2015), Jenkins (2009) e Martín-Barbero (1997).

A nível de ilustrar e subsidiar as discussões teóricas, foram selecionadas três produções audiovisuais disponíveis na plataforma YouTube: o programa “Catalendas”, da TV Cultura do Pará; a série de curtas-metragens “Juro que Vi”, transmitida pelo canal MultiRio; e a série animada paraense “Icamiabas na Amazônia de Pedra”, criada por Otoniel Oliveira e produzida pelo estúdio Iluminuras. A seleção dessas produções considerou os seguintes critérios: (i) aproximação com narrativas do imaginário amazônico; (ii) direcionamento ao público infantil; (iii) disponibilidade em plataforma digital de amplo acesso, a saber, o YouTube; (iv) potencial para discussão sobre processos de mediação cultural, oralidade e formação simbólica das infâncias.

A análise foi conduzida de forma interpretativa, buscando discutir sobre a reelaboração de tais elementos na linguagem audiovisual. Para tanto, observaram-se aspectos relacionados às personagens, aos elementos simbólicos e às formas de adaptação das tradições orais para o audiovisual. As interpretações foram articuladas aos referenciais teóricos adotados, com o objetivo de refletir sobre contribuições dessas produções para a formação simbólica e identitária das infâncias e para a valorização das culturas amazônicas a partir dessas formas de mediação.

DAS ADAPTAÇÕES AUDIOVISUAIS

Da oralidade amazônica à mídia televisiva: um retorno ao programa catalendas

Entre as produções audiovisuais voltadas ao público infantil, o programa infantil “Catalendas” destacou-se como uma iniciativa relevante no cenário audiovisual amazônico. A atração foi desenvolvida pela equipe da emissora em parceria com um grupo teatral e tinha

como proposta apresentar narrativas populares da Amazônia por meio de teatro de bonecos de vara e marionetes (Pinheiro; Teixeira, 2018).

Ao incorporar elementos do imaginário regional, o programa buscava valorizar o patrimônio cultural amazônico e aproximar as crianças de histórias tradicionalmente transmitidas pela oralidade. Ainda, a produção diferenciava-se por transformar narrativas da cultura popular em linguagem audiovisual acessível ao público infantil. De forma lúdica, contribuía para a preservação e a difusão de referências culturais locais, além de mobilizar memórias afetivas no espectador (Castro, 2012). Nesse sentido, o programa promovia experiências de identificação cultural, possibilitando que as crianças reconhecessem aspectos de sua realidade, de seu território e de suas tradições nas histórias apresentadas.

O programa “Catalendas” destaca-se como um exemplo do processo da adaptação de narrativas amazônicas transmitidas oralmente por gerações, deixando de circular exclusivamente pela palavra falada e passando a ocupar novos espaços de difusão cultural, a saber, a televisão, permitindo alcançar novos públicos. As narrativas apresentadas recuperam figuras presentes no imaginário amazônico, como a Matinta Perera, a Cobra Grande, o Curupira e o Boto. Contudo, esses seres não aparecem como simples folclore; são inseridos em contextos culturais específicos, vinculados aos modos de vida, às crenças e às experiências coletivas da população amazônica. Vale salientar que tais encantarias não são apresentadas como oposição à realidade, mas como dimensão constitutiva da própria experiência cultural amazônica (Loureiro, 2015), contribuindo, assim, com um processo de mediação cultural, no qual a oralidade é reelaborada sem perder sua dimensão simbólica.

Para o público infantil, esse processo assume relevância particular, pois possibilita o contato com narrativas frequentemente ausentes dos produtos midiáticos hegemônicos. A criança encontra referências culturais próximas de sua realidade ou, quando não pertence à região amazônica, amplia seu repertório cultural sobre outras formas de viver e interpretar o mundo. Além disso, “Catalendas” demonstra como os meios de comunicação podem preservar a memória cultural, além de uma transmissão intergeracional, como exemplificada:

Matos faz um paralelo do programa e de seus personagens com o mundo real e os indivíduos que nele habitam. Segundo ele, Dona Preguiça seria a figura da idosa, conhecedora dos “causos” e que reúne as crianças ao seu redor para lhes contar histórias. Já o Preguinho é o representante dessas crianças, inquietas, ávidas por entender, por querer saber, por procurar conexões entre as coisas que acontecem no seu cotidiano e as histórias que estão ali escutando (Silva Neto, 2010, p. 47-48).

Silva Neto (2010) observa que a linguagem utilizada pelos personagens do programa não visa ser global como é visto na mídia televisiva brasileira, mas sim concomitante às expressões próprias do Pará, haja vista ser ambientado na Amazônia, utilizando-se vocabulários característicos da região Norte do país. A presença de expressões regionais, modos de dizer e referências culturais amazônicas não apenas caracteriza os personagens, mas também contribui para a preservação e a difusão de saberes transmitidos pela fala. Dessa forma, o programa transforma a linguagem em um importante elemento de representação cultural, aproximando o universo audiovisual das experiências cotidianas das crianças amazônicas.

Silva Neto (2010), ao discutir o processo de construção do programa, destaca o que Fares denomina como mudança de suporte, isto é, o deslocamento de uma narrativa por diferentes formas de circulação. Muitas das histórias apresentadas pelo programa têm origem em relatos orais de sujeitos que afirmaram ter vivenciado encontros com seres míticos ou que haviam recebido essas narrativas por meio de outras pessoas. Inicialmente transmitidas pela fala e pela memória coletiva, essas histórias passaram por um processo de registro escrito, sendo posteriormente adaptadas pelos roteiristas para a linguagem audiovisual.

Esse movimento entre diferentes suportes evidencia que as narrativas amazônicas não permanecem estáticas, mas se transformam conforme os processos de circulação cultural. Sob a ótica de Jenkins (2009), essa circulação entre oralidade, televisão e plataformas digitais caracteriza processos de convergência midiática, nos quais o conteúdo preserva seu núcleo simbólico ao mesmo tempo em que assume novas formas de interação, alcançando diferentes públicos.

O programa é ambientado em um espaço que remete ao cotidiano amazônico, composto por elementos da cultura regional, como objetos artesanais, redes, fotografias e referências ao modo de vida local, em que é possível refletir as representações identitárias legítimas inseridas em processos discursivos dentro das narrativas e das mediações culturais destas (Pinheiro; Teixeira, 2018). Essa estrutura aproxima o espectador da tradição oral ao recriar, em linguagem televisiva, a experiência de ouvir histórias transmitidas entre gerações. Ao reconstruir um ambiente marcado por referências culturais amazônicas, o programa reafirma o imaginário como modo de interpretar a realidade e de produção de sentidos sobre a relação entre os sujeitos, a natureza e a cultura. Ainda consoante a Loureiro (2015), o imaginário amazônico constitui uma dimensão simbólica que organiza

experiências e memórias coletivas; aspecto que o programa preserva ao adaptar essas narrativas.

Desse modo, a adaptação audiovisual não representa uma ruptura com a tradição oral, mas um espaço de mediação cultural. Conforme Martín-Barbero (1997), os meios de comunicação não apenas difundem conteúdos, mas reorganizam formas de circulação e apropriação da cultura. Assim, ao transpor narrativas tradicionalmente compartilhadas pela oralidade para a linguagem televisiva, “Catalendas” amplia o acesso das crianças ao imaginário amazônico e contribui para sua permanência em contextos contemporâneos.

As amazônias em anim(ação): o imaginário amazônico nas séries do youtube “juro que vi” e “icamiabas na amazônia de pedra”

A série de animações “Juro que Vi”, produzida pela MultiRio em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, reúne curtas-metragens inspirados em entidades míticas como Curupira, Boto, Iara, Matinta Perera e Saci, sendo desenvolvida de forma colaborativa entre profissionais e estudantes de uma instituição municipal (Hamann; Pires e Souza, 2004).

A escolha das narrativas brasileiras fundamenta-se em seu caráter dinâmico e coletivo, uma vez que pertencem à oralidade e são recriadas a cada reconto. Constituem, assim, importantes registros das experiências culturais, dos valores e das formas de ver o mundo presentes em diferentes grupos. Pretendia-se estimular a participação ativa dos estudantes na recriação das narrativas, transformando-os em autores e narradores das histórias, trazendo suas identidades e desconstruindo padrões enrijecidos das mídias globais (Hamann; Pires e Souza, 2004).

Ainda que a série “Juro Que Vi” não seja uma produção exclusivamente amazônica, apresenta elementos que dialogam diretamente com o universo das narrativas tradicionais e com a valorização da cultura popular, evidenciando que essas narrativas seguem desempenhando papel relevante na constituição das identidades culturais na contemporaneidade, acompanhando as transformações sociais. A transposição dessas narrativas para a animação evidencia que o audiovisual atua como linguagem capaz de preservar e ressignificar tradições culturais. As histórias deixam de circular exclusivamente pela oralidade e passam a integrar diferentes suportes midiáticos.

Conforme Jenkins (2009), esse processo caracteriza a cultura da convergência, na qual os conteúdos transitam entre diferentes meios e ampliam suas possibilidades de circulação e apropriação pelos sujeitos. Confirma-se, ainda, a compreensão de Martín-Barbero (1997) de que os meios de comunicação constituem espaços de mediação cultural, estabelecendo relações de continuidade.

Paralelamente, a série animada de autoria paraense intitulada "Icamiabas na Amazônia de Pedra" ou "Icamiabas na cidade Amazônia", produzida em 2012 por meio de um edital da TV Cultura local, promoveu animações de aproximadamente um minuto de duração exibidas durante os intervalos da programação. Em 2015, o estúdio Iluminuras produziu animações mais longas (11 minutos) a partir de outro edital de incentivo, abordando mais das protagonistas que transitam entre a vida comum e a de heroínas (Novaes, 2018).

A animação estabelece relação com a cultura da região ao colocar a narrativa em um cenário contemporâneo. As protagonistas, estagiárias dos deuses da cultura amazônica, dividem a rotina entre atividades comuns cotidianas e conflitos relacionados a criaturas míticas. Vale ressaltar, ainda, a relevância de a produção ter sido realizada na região Norte do Brasil, sobretudo por sua proximidade com os povos indígenas e com o contexto sociocultural amazônico. Essa relação contribui para a construção de representações mais conectadas às experiências e aos saberes locais, reforçando a ideia de que a compreensão da Amazônia passa necessariamente pelo reconhecimento de seu imaginário social. Nesse sentido, a série se diferencia de produções realizadas em outras regiões do país, uma vez que suas narrativas dialogam com referências culturais presentes no cotidiano amazônico (Novaes, 2018). Inspirada no mito das Icamiabas, a série reelabora elementos da tradição amazônica em uma narrativa contemporânea voltada ao público infantil, em que as personagens transitam entre história, mito e memória coletiva. Para além da aventura em si, a narrativa possibilita reflexões sobre pertencimento cultural e construção identitária. Ao apresentar personagens femininas associadas à força, à autonomia e à preservação dos saberes ancestrais, amplia os modelos de representação disponíveis para crianças e jovens. Do ponto de vista simbólico, a obra contribui para desconstruir imagens cristalizadas da Amazônia como espaço passivo ou periférico, evidenciando sua riqueza histórica e cultural. Tal movimento aproxima-se da compreensão de Jenkins (2009) acerca da circulação de narrativas entre diferentes mídias, demonstrando que a convergência não descaracteriza a tradição, mas amplia suas possibilidades de permanência e circulação.

Nesse sentido, a representação das Icamíabas desloca o imaginário amazônico de uma condição frequentemente exotizada para uma construção simbólica vinculada às experiências culturais da própria região. A produção evidencia que o imaginário amazônico permanece em constante atualização, reafirmando identidades culturais. Dessa forma, a adaptação audiovisual fortalece o reconhecimento das Amazônias como espaços de produção de culturas e de saberes.

Nessa perspectiva, considerando a presença das mídias audiovisuais no cotidiano de crianças e jovens, a obra amplia a circulação dessas narrativas e contribui para a formação de novas percepções sobre a cultura amazônica e sobre a participação das mulheres em espaços de protagonismo e de resistência. Assim, a adaptação da história das Icamíabas evidencia como o audiovisual pode ressignificar narrativas tradicionais, produzindo novos sentidos e estimulando debates sociais.

Nas referidas obras evidenciam-se Amazônias representadas como um território simbólico marcado pela coexistência entre cotidiano e encantamento, ultrapassando a condição de cenário para assumir papel ativo na construção narrativa, uma vez que no caso da floresta, a exemplo, não é apenas espaço físico ou recurso econômico, mas dimensão espiritual, simbólica e existencial (Loureiro, 2015).

Em “Catalendas”, por exemplo, os seres encantados das lendas amazônicas aparecem como parte integrante da vida comunitária, em que o encantamento emerge do cotidiano e dialoga diretamente com a tradição oral. O mesmo ocorre em “Icamíabas na Amazônia de Pedra”, cuja narrativa recupera memórias míticas associadas à figura das guerreiras amazônicas, reafirmando a presença do imaginário como componente constitutivo da cultura regional. Essas representações permitem compreender as Amazônias como espaços culturalmente encantados, não porque seja exótico ou misterioso, mas porque seus sistemas simbólicos atribuem sentidos específicos às relações entre humanos, natureza e espiritualidade.

Imaginário das infâncias em movimento

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram significativamente os modos de produção, circulação e recepção das narrativas culturais. No contexto da cultura digital, histórias tradicionalmente transmitidas pela oralidade ou pela escrita passaram a ocupar novos espaços de difusão, alcançando públicos mais amplos. Esse cenário possibilita refletir sobre o papel das tecnologias na preservação e na reinvenção de narrativas, especialmente aqueles vinculados às

culturas locais e regionais. Nessa perspectiva, Martín-Barbero (1997) afirma que os meios de comunicação devem ser compreendidos para além de sua dimensão tecnológica, uma vez que atuam como espaços de mediação cultural. Segundo o autor, as mídias não apenas transportam conteúdos, mas transformam as formas pelas quais os sujeitos produzem sentidos e constroem relações com a cultura. Assim, ao serem adaptadas para programas televisivos, animações ou plataformas digitais, as narrativas amazônicas passam por processos de ressignificação que possibilitam novas formas de apropriação por parte das crianças.

Além disso, as reflexões de Jenkins (2009) sobre a cultura da convergência permitem compreender como as narrativas contemporâneas transitam entre diferentes plataformas e linguagens. Nessa cultura, as histórias não permanecem restritas a um único meio de comunicação, mas circulam por múltiplos suportes, alcançando públicos distintos e produzindo novas experiências de interação. Nesse cenário, as produções analisadas exemplificam processos de convergência cultural nos quais narrativas originadas da oralidade, do imaginário amazônico e das memórias coletivas são reelaboradas por meio de recursos audiovisuais destinados ao público infantil. Ao fazerem isso, tais produções não apenas preservam elementos da tradição, mas os tornam significativos para crianças inseridas em uma realidade cada vez mais mediada pelas tecnologias digitais, em que a adaptação funciona como um processo de tradução cultural, no qual elementos da tradição oral são reorganizados em novas linguagens, mantendo seu potencial simbólico.

Salienta-se, também, nas produções referidas, a importância para a formação identitária infantil. Ao representarem personagens vinculados ao âmbito amazônico, oferecem referências positivas para crianças que vivem na região e ampliam o repertório cultural de crianças pertencentes a outros contextos, em detrimento da predominância de produtos culturais centrados em experiências urbanas e eurocêntricas. Esse aspecto evidencia que a representação cultural ultrapassa a dimensão estética das obras. Segundo Hall (2016), os sistemas de representação participam da produção de identidades sociais; desse modo, ao oferecerem referências culturais amazônicas às crianças, essas produções contribuem para ampliar repertórios simbólicos e fortalecer processos de pertencimento cultural.

A presença de narrativas amazônicas no audiovisual infantil amplia a diversidade de vozes e perspectivas disponíveis para o público. Ao reconhecer a legitimidade dos saberes locais, das tradições orais e das cosmologias amazônicas, essas obras contribuem para a valorização de identidades historicamente marginalizadas pelos discursos hegemônicos,

por vezes até mesmo entre os próprios habitantes da região (Camelo; Costa, 2017). Nesse sentido, as imagens das Amazônias difundidas pelas mídias influenciam diretamente as formas como a região é percebida por diferentes públicos. Desse modo, as narrativas audiovisuais participam da produção de sentidos acerca dos sujeitos, dos espaços e das culturas.

Martín-Barbero (1997) destaca que os meios de comunicação atuam como mediadores culturais. Ao adaptarem narrativas tradicionais para formatos audiovisuais, não apenas reproduzem conteúdos, mas reinterpretem experiências culturais, possibilitando novas formas de circulação dos saberes coletivos. Assim, as adaptações audiovisuais de narrativas amazônicas podem ser compreendidas como processos de mediação cultural que conectam tradição e contemporaneidade, oralidade e imagem, memória e inovação.

Nas obras analisadas, as crianças e jovens não aparecem apenas como protagonistas das histórias, mas como sujeitos capazes de transitar entre dimensões que, na lógica racional moderna, costumam ser compreendidas como separadas: o humano e o espiritual, o cotidiano e o maravilhoso, a realidade e a imaginação, a tradição e a contemporaneidade. Essa característica aproxima as narrativas amazônicas de uma tradição amplamente presente na literatura infantil, na qual a infância é concebida como uma etapa da vida marcada pela abertura ao simbólico e pela disposição para acolher o imaginário, capazes de reconhecer sentidos presentes em narrativas, crenças e saberes ancestrais.

Tal perspectiva confirma a ótica de Coelho (2000), que denota sobre a literatura infantil como experiência formadora, participando da formação integral da criança ao favorecer o contato com diferentes experiências culturais e simbólicas. Nas produções analisadas, o encontro com o imaginário amazônico amplia as possibilidades de construção de sentidos sobre a realidade, permitindo que as crianças estabeleçam relações entre memória, identidade e pertencimento cultural. Desse modo, as adaptações audiovisuais ultrapassam a função de entretenimento e afirmam-se como espaços de formação cultural.

Em “Catalendas”, embora nem sempre haja uma criança ocupando o centro da narrativa, o programa frequentemente convoca o olhar infantil para adentrar o universo das narrativas amazônicas. O espectador é convidado a suspender momentaneamente as fronteiras entre realidade e imaginação para experimentar a lógica da encantaria presente nas histórias narradas pela figura da Dona Preguiça. O contato com entidades míticas não é construído como fantasia, mas como possibilidade de aproximação

com formas culturais de compreender o mundo. Em “Juro que Vi”, no formato audiovisual, estabelecendo uma relação de proximidade entre as crianças contemporâneas, as personagens assumem o papel de descobridoras, funcionando como pontes entre o passado e o presente.

Lajolo e Zilberman (2022) enfatizam que a literatura infantil também participa dos processos de socialização e formação identitária. Por meio das histórias, as crianças entram em contato com diferentes valores, tradições e perspectivas culturais, aprendendo a reconhecer tanto suas próprias referências quanto aquelas pertencentes a outros grupos sociais. Quando as narrativas infantis incorporam elementos da cultura amazônica, tornam-se espaços privilegiados para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a valorização da diversidade cultural brasileira.

Destarte, as obras referidas apresentam a infância como território de abertura para a experiência cultural, que se une ao brincar, configurando um espaço potencial entre a realidade interna e externa (Winnicott, 1975). A criança é concebida como sujeito capaz de acolher diferentes formas de saber, estabelecendo conexões entre memória, ancestralidade e contemporaneidade. Dessa maneira, as narrativas audiovisuais inspiradas no imaginário amazônico reafirmam a infância como espaço privilegiado de encontro entre gerações, permitindo que a tradição oral continue significativa em contextos marcados pelas tecnologias digitais, em que se busca utilizar suas potencialidades para promover uma circulação cultural comprometida com a diversidade, a pluralidade e o respeito às especificidades dos povos amazônicos. Sob essa perspectiva, as adaptações audiovisuais podem funcionar como importantes instrumentos de inclusão cultural, contribuindo para a formação de leitores e espectadores mais sensíveis à diversidade sociocultural brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As adaptações audiovisuais de narrativas amazônicas destinadas ao público infantil constituem estratégias de preservação, circulação e ressignificação dos patrimônios culturais da região. Ao articularem mito, oralidade, memória e linguagem audiovisual, tornam-se acessíveis às novas gerações conhecimentos tradicionalmente transmitidos pela cultura oral, contribuindo para a permanência e atualização dessas narrativas no contexto contemporâneo.

O imaginário amazônico, por sua vez, permanece vivo e dinâmico. É representado como um sistema simbólico complexo, no qual natureza,

ancestralidade e experiência social se encontram profundamente articuladas. Ao mesmo tempo, é reinterpretado por diferentes linguagens e tecnologias, preservando sua capacidade de produzir sentidos na contemporaneidade. Nessas narrativas, o encantamento não opera como recurso de exotização, mas como expressão legítima de formas amazônicas de compreender o mundo, reforçando a riqueza cultural presente.

Além disso, verificou-se que tais produções contribuem para os processos de formação simbólica e identitária das crianças ao promoverem o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização de referências amazônicas frequentemente ausentes dos produtos culturais hegemônicos. Com isso, evidencia-se que as adaptações audiovisuais ampliam a circulação dessas narrativas e favorecem novas formas de mediação cultural, permitindo que o imaginário amazônico permaneça significativo para as novas gerações e fortalecendo perspectivas mais plurais e inclusivas sobre a diversidade sociocultural brasileira.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaskman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise nos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTRO, Fábio Fonseca de. Comunicação, identidade e TV pública no Pará. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 149-167, 2012. Disponível em: <https://curt.link/eMhkM>. Acesso em: 21 jun. 2026.

COSTA, Lucimara de Almeida Melém da; CAMELO, Marco Antonio da Costa. A história das crianças que plantaram um rio: a personificação do rio em uma história de águas e sonhos. **Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará – UEPA**, p. 49-61, 2017. Disponível em: <https://curt.link/AgYyd>. Acesso em: 21 jun. 2026.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSO, Diana; CORSO, Mario. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HAMANN, Fernanda Passarelli; PIRES, Maria Cecília; SOUZA, Solange J. **Juro que vi... lendas brasileiras: adultos e crianças na criação de desenhos animados**. Rio de Janeiro: Multirio, 2004.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana L. de Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

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

LEVIN, Esteban. **Rumo a uma infância virtual?: a imagem corporal sem corpo**. Tradução de Ricardo Rosenbush. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. 4. ed. Belém, PA: Cultural Brasil, 2015.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **A conversão semiótica: na arte e na cultura**. Belém: EDUFPA, 2007.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MEILI, Angela Maria. O audiovisual na era YouTube: pro-amadores e o mercado. **Sessões do Imaginário**, v. 16, n. 25, p. 51-59, 2011. Disponível em: <https://curt.link/DSLtK>. Acesso em: 21 jun. 2026.

NOVAES, Viktor Danko Perkusich. Icamíabas, a representação de lendas indígenas e a mulher na animação televisiva brasileira. **Actas del Congreso de Premios Quirino de la Animación Iberoamericana**, p. 71-76, 2018. Disponível em: <https://curt.link/bCznw>. Acesso em: 21 jun. 2026.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RODRIGUES, Carla Daniela Rabelo. Políticas de circulação e difusão audiovisual: assimetrias e estratégias do cinema brasileiro no espaço latino-americano. **Rebeca – Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual**, v. 14, n. 2, p. 1-22, 2025. Disponível em: <https://curt.link/xVDXg>. Acesso em: 21 jun. 2026.

SILVA NETO, Gabriel Lage da. **Mídia e narrativas míticas brasileiras: o caso do programa “Catalendas” da TV Cultura do Pará**. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://curt.link/JhYDy>. Acesso em: 21 jun. 2026.

TEIXEIRA, Lucilinda; PINHEIRO, Nataly C. Elementos de representação simbólica da cultura amazônica no programa Catalendas da TV Cultura-PA. **Contemporânea | Comunicação e Cultura**, v. 16, n. 2, p. 472-486, 2018. Disponível em: <https://curt.link/EPJtu>. Acesso em: 21 jun. 2026.

VELOSO, Lídia Gaspar. **A cultura do audiovisual na infância e o papel do pedagogo na elaboração e criação de produtos culturais infantis**. 2019. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://curt.link/eykbZ>. Acesso em: 21 jun. 2026.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



Capítulo 4

OFICINAS LITERÁRIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE LITERATURA MARANHENSE NA APLICAÇÃO DO *"PROJETO LEGERE"*

Arielly dos Santos Moura
Mariza Sttayner da Silva Rocha
Sabrina de Araújo Aparecida
Quemila Silva Nunes
Solange Santana Guimarães Moraes

De acordo com Antônio Candido (2002), toda obra literária é inicialmente uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção. Justamente por ter essa característica humanizadora, a literatura assume uma imagem formativa aos sujeitos, elevando sua sensibilidade e construção social, e sob essa perspectiva se faz presente a necessidade de implementar e fortalecer o ensino de literatura em instituições públicas, estabelecendo uma ponte entre conhecimento e repertório mundial.

O ato de ler se torna necessário como fonte de conhecimento, pois a importância de ler o mundo através das palavras se faz presente na vida do indivíduo em todas as fases de aprendizagem, levando à necessidade de se construir uma formação intelectual e crítica a partir de seu contato com a literatura. Por isso, a leitura é um ponto importante a ser desenvolvido nos ambientes educacionais, reforçando a construção de um diálogo com a realidade, promovendo a aproximação dos educandos com a prática de leitura.

Nesse cenário, surgem práticas pedagógicas voltadas ao ensino e incentivo de literatura local, refletindo a necessidade de aproximar os estudantes da produção local, entre essas iniciativas podemos destacar o Projeto Legere, que tem como objetivo principal aproximar os estudantes da literatura maranhense, o projeto é aplicado de forma clara e concisa, com uma metodologia voltada ao estudo de escritores e obras locais, reconhecendo a cultura e legado construído por eles, trazendo ainda a percepção de valorização do legado cultural que a arte literária regional pode obter. O Projeto Legere é uma iniciativa de ensino literário que busca valorizar e resgatar a cultura e produção local. A iniciativa surgiu a partir do clube de leitura Legere, coordenado pela Professora Doutora Solange Santana Guimarães Morais Doutora em Ciência da Literatura (UFRJ/UEMA), também orientadora do presente projeto, que como principal objetivo a aplicação dos textos literários na sala de aula.

Ao trabalhar a literatura regional em sala de aula, o objetivo central do projeto contribui para que os alunos alcancem a valorização do patrimônio literário que o estado do Maranhão está inserido, construindo uma relação mais perspicaz e significativa com o aspecto sociocultural, garantindo um processo de aprendizagem mais conectado com a cultura local.

Dessa forma, o Projeto Legere tem como uma de suas finalidades, trazer essa humanização para o interior intelectual dos estudantes a partir da literatura, permanecendo presente na vida e trajetória de cada leitor,

difundindo a necessidade de implementar práticas educacionais voltadas para o ensino direto de literatura e correlacionando esse ensino com a interdisciplinaridade em sala de aula.

O projeto fundamenta-se na interpretação direta de Freire (1989) no qual o autor exemplifica que a leitura voltada a transformação social, o hábito de ler é interligado ao conhecimento. Logo, quando integramos a prática de leitura dentro da sala de aula torna-se possível criar um vínculo seguro entre os estudantes e a obra literária apresentada, provocando sua curiosidade e permitindo que essas crianças tenham a oportunidade de se tornarem leitores em formação.

Pensando nisso, a literatura exerce um importante papel na formação crítica dos educandos, preparando-os para o mundo real, promovendo o desenvolvimento de habilidades como o fortalecimento da imaginação e crescimento intelectual, logo, o presente trabalho tem como objetivo geral, relatar as experiências observadas a partir do desenvolvimento do Projeto Legere, destacando as oficinas literárias desenvolvidas em sala de aula para o ensino da literatura maranhense com os estudantes, para fundamentar o seguinte trabalho, serão utilizados pressupostos dos teóricos Candido (2011), Paulo Freire (1989), Vygotsky (1991), Cosson (2006) e Kleiman (1993).

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de literatura nas escolas públicas brasileiras costuma ser destinado a dois polos. Primeiramente, ao Ensino Fundamental, com por exemplo as rodas de leitura infantil, e mais na frente, ao Ensino Médio, com a leitura obrigatória de obras voltadas para o vestibular. Entretanto, quando observamos esses cenários, percebemos que raramente eles garantem uma formação literária ampla e significativa, pelo contrário, a prática escolar acaba se limitando a cumprir exigências externas ou a atividades superficiais de incentivo à leitura.

Assim, perde-se a oportunidade de construir uma relação crítica e estética com a literatura, capaz de formar leitores autônomos, criativos e conscientes de seu papel cultural. O desafio, durante esse processo, é pensar um ensino que vá além da preparação para exames ou da iniciação lúdica, mas que integre a literatura como experiência humana essencial, que dialogue com a realidade dos estudantes e contribui para sua formação como cidadãos.

É pensando nisso que o desenvolvimento do Projeto Legere se originou. Para Silva (2003), o contato com a literatura deve ocorrer em um ambiente de mediação, no qual a leitura deixe de ser uma mera atividade

extracurricular e passe a constituir uma experiência de descoberta e construção de sentidos.

Nesse contexto, o incentivo a prática leitora não depende apenas da disponibilização de livros, mas da criação de estratégias que despertem a curiosidade, o diálogo e o envolvimento do estudante com o texto literário. Logo, o Projeto Legere fundamenta-se nessa perspectiva ao organizar oficinas que colocam o aluno como participante ativo do processo de leitura

Tendo em vista que a concepção central, baseada nesse princípio, é afastar essas crianças da simples decodificação e reprodução de um texto, pois como defende Gomes (2011, p. 147), “a formação de um leitor competente é [...] o objeto maior da escola, pois a leitura é o maior instrumento para a construção do conhecimento”, consequentemente compreendendo que formar leitores competentes significa desenvolver habilidades de interpretação, análise, inferência e posicionamento crítico diante dos textos literários.

Na mesma linha de raciocínio, Cosson (2006) ao defender o letramento literário, propõe que a literatura seja compreendida como uma prática social contínua, capaz de formar sujeitos críticos e sensíveis. Para ele, o ensino da literatura deve ir além da memorização de escolas literárias ou da preparação para avaliações externas, mas preocupando-se com a oportunidade de desenvolver experiências que permitam ao estudante construir sentidos, dialogar com diferentes contextos culturais e reconhecer a literatura como parte de sua própria formação social. Em vista disso, ao promover esses encontros, o Legere rompe com a lógica utilitarista do ensino voltado exclusivamente para exames ou atividades pontuais, e apresenta a literatura como prática cotidiana e transformadora, então, as ações foram estruturadas para formar leitores que reconhecem na literatura não apenas um conteúdo escolar, mas uma ferramenta de compreensão do mundo e de si mesmos.

Por isso, alinhados com os pensamentos de Kleiman (1993), as oficinas de leitura se configuram como espaços de experimentação e diálogo, nos quais os alunos participam ativamente da construção de sentidos. Diferente da prática tradicional de leitura, em que o estudante é mero receptor de informações, as oficinas promovem a interação entre leitores, textos e contextos sociais. O professor, nesse processo, atua como mediador cultural, incentivando a troca de interpretações e estimulando a autonomia dos alunos.

Desse modo, discutir o papel do professor nesse processo é crucial, pois é ele que atua como mediador entre o aluno e o texto. Gomes (Ibidem) destaca que “despertar no aluno o interesse pela leitura é o

maior legado de um professor aos seus alunos. Leitores competentes e interessados só farão com uma prática constante da leitura de textos variados”. Nessa perspectiva o professor assume um papel indispensável na formação do jovem leitor, pois ele é quem organiza situações de aprendizagem capazes de despertar o apreço pela leitura.

Dessa maneira, o docente precisa assumir uma postura ativa, onde pratica a seleção de obras que dialoguem com a realidade dos alunos, propõe atividades que estimulem a reflexão crítica e que, acima de tudo, cultive um ambiente em que a leitura seja vista como prazer e descoberta. Pois, mais do que cumprir currículos, o professor é responsável por formar leitores que reconheçam na literatura uma fonte de conhecimento, sensibilidade e transformação social, sendo um meio para o descobrimento da própria identidade e a porta de entrada para mundos de surpresas e alegrias.

Dito isso, o ensino da literatura se torna mais dinâmico e proveitoso, porque, em primeiro lugar, as oficinas favorecem a formação crítica, já que os estudantes irão aprender a relacionar o texto com sua realidade e a questionar os sentidos produzidos. Ideia defendida por Freire (1989), que afirma que ler é interpretar o mundo, e o texto só ganha significado quando o leitor o relaciona com a sua própria experiência social. Isso implica que o ato de ler exige um posicionamento crítico em relação ao mundo ao qual o leitor está inserido, fazendo com que ele compreenda o ambiente em que vive e o transforme. E em segundo, pois promovem o prazer estético, aproximando os alunos da literatura como arte e não apenas como obrigação de alguma disciplina na escola. Por fim, refletindo sobre a teoria de Vygotsky (1991), que fala sobre o aprendizado por meio da interação, as oficinas também fortaleceram o engajamento coletivo, criando um ambiente colaborativo em que a leitura é compartilhada, discutida e socializada de forma inclusiva. Com essa iniciativa, o aluno deixa de ser um receptor passivo e passa a atuar como sujeito ativo, dialogando com colegas e professores.

Ou seja, ao promover a troca de interpretações e experiências, as oficinas estimulam a mediação docente, que se torna essencial para que os estudantes avancem em sua compreensão dos textos. Esse ambiente colaborativo favorece não apenas a socialização da leitura, mas também a construção de sentidos múltiplos, permitindo que cada aluno relacione o texto à sua própria realidade.

Além disso, as oficinas contribuem para a formação de uma comunidade leitora inclusiva, em que diferentes vozes são valorizadas e o diálogo se torna instrumento de aprendizagem. Ocasionalmente no fortalecimento da dimensão crítica da leitura, pois ao discutir coletivamente,

os alunos aprendem a questionar, ressignificar e ampliar sua visão de mundo.

Desse modo, as oficinas de leitura concretizam os princípios defendidos por Silva (2003), Gomes (2011), Cosson (2006), Kleiman (1993), Freire (1989) e Vygotsky (1991), ao compreenderem a literatura como prática social, instrumento de formação crítica e espaço de construção coletiva do conhecimento. A mediação docente, o protagonismo discente e a valorização das experiências individuais tornam-se elementos centrais para o desenvolvimento do letramento literário, com isso, o Projeto Legere evidencia que a formação de leitores críticos depende da continuidade das práticas de leitura e da criação de ambientes que favoreçam o diálogo, a reflexão e a construção de sentidos, aproximando a literatura da realidade vivida pelos estudantes.

METODOLOGIA

O presente trabalho é de natureza bibliográfica, uma vez que busca fundamentar teoricamente as discussões propostas a partir da consulta e análise de livros, artigos científicos e demais produções acadêmicas relacionadas ao ensino de literatura, ao letramento literário e à mediação da leitura. Conforme apontam Bastos e Keller (1995), a pesquisa bibliográfica possibilita reunir diferentes contribuições teóricas sobre um determinado objeto de estudo, permitindo uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado. Nesse sentido, o levantamento bibliográfico constituiu a base para o planejamento e a execução das oficinas literárias desenvolvidas no Projeto Legere.

Além da pesquisa bibliográfica, o estudo apresenta abordagem qualitativa, de caráter descritivo, configurando-se como um relato de experiência. Segundo Gil (2022), a pesquisa descritiva busca registrar, analisar e interpretar determinado fenômeno sem interferir diretamente em sua ocorrência, sendo especialmente adequada para investigações realizadas em contextos educacionais. Assim sendo, tal abordagem permite compreender os processos de aprendizagem, as interações estabelecidas em sala de aula e os significados construídos pelos participantes durante as práticas pedagógicas.

Portanto, o relato fundamenta-se nas experiências vivenciadas pelas bolsistas do Projeto Legere durante a realização das oficinas de Literatura Maranhense, entre 11 de setembro de 2025 à 11 de dezembro de 2025, com 21 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública do município de Caxias (MA). A escolha da turma se deu tanto pelos objetivos pedagógicos do projeto quanto as necessidades apresentadas pelos

estudantes ao longo de tal processo de transição entre períodos importantes da escolarização.

As oficinas literárias constituíram o principal procedimento metodológico adotado, por compreenderem a leitura como prática social, colaborativa e dialógica. Nessa perspectiva, Cosson (2021) afirma que o letramento literário se consolida por meio de práticas permanentes de mediação da leitura, nas quais o estudante participa ativamente da construção de sentidos e estabelece relações entre a obra literária, sua realidade e sua experiência de vida. Assim, as oficinas foram organizadas de modo a favorecer a participação, o diálogo e a reflexão crítica, transformando a leitura em uma experiência compartilhada.

Com isso, foi possível estruturar as atividades em quatro etapas: (1) seleção das obras, considerando a faixa etária, os conhecimentos prévios e os interesses dos estudantes; (2) apresentação dos autores e contextualização histórico-literária; (3) leitura mediada, seguida de discussões coletivas e momentos de socialização das interpretações; e (4) produção escrita inspirada nas características estéticas e temáticas das obras estudadas. Essa organização metodológica assegurou o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem, desenvolvendo competências de leitura, interpretação e produção textual.

Então, a mediação docente, no contexto de aplicação do projeto, desempenhou papel central durante todas as etapas das oficinas. Conforme Colomer (2017), a mediação da leitura consiste em criar situações que favoreçam o encontro entre o leitor e o texto literário, estimulando a construção coletiva de significados e o desenvolvimento da autonomia leitora. Dessa forma, as intervenções realizadas durante as oficinas priorizaram questionamentos, debates e atividades colaborativas que ampliassem as possibilidades interpretativas dos estudantes.

Até o momento da elaboração deste trabalho foram realizadas seis oficinas literárias. Cada encontro exigiu planejamento pedagógico específico, adaptações metodológicas e seleção criteriosa dos materiais utilizados, respeitando o ritmo de aprendizagem da turma e as dificuldades identificadas durante a execução das atividades. Paralelamente às oficinas, promoveram-se ações de incentivo à leitura, como sorteios de livros, dinâmicas pedagógicas e atividades lúdicas, buscando fortalecer o vínculo dos estudantes com a literatura também fora do ambiente escolar e ampliar a formação de uma comunidade leitora

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a aplicação do projeto, foi possível analisar que os resultados adquiridos nesse período de contato com os estudantes da instituição UIM Joaquim Francisco de Sousa, em Caxias-MA, mostraram-se de grande potencial e qualidade. Os estudantes demonstraram empenho em todas as atividades propostas pelas bolsistas, colaborando com todas as etapas das atividades. Além disso, o trabalho atingiu, de forma satisfatória, os objetivos esperados até o presente período.

Entretanto, como possíveis barreiras esperadas, observou-se, durante as primeiras oficinas, certa dificuldade em relação a interpretação de textos e compreensão de uma linguagem mais rebuscada. Deste modo, pensando na afirmativa de Solé (1998, p.32), acerca do processo de leitura, entendemos que “deve garantir que o leitor compreenda o texto e que possa ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo”, essa perspectiva evidencia que a leitura ultrapassa o simples processo de decodificação das palavras, tornando-se uma atividade de construção de sentidos.

Nesse contexto, o professor atua como mediador da aprendizagem, construindo estratégias que auxiliem os estudantes a estabelecerem relações entre seus conhecimentos prévios e as novas informações apresentadas pelo texto. Por isso, o tempo destinado às discussões foi ampliado, passando a ter duração de três semanas, com o intuito de favorecer um diálogo mais aprofundado durante as oficinas, e permitindo que os alunos desenvolvessem uma postura mais ativa diante da leitura, fortalecendo sua autonomia interpretativa e sua capacidade crítica.

Dessa maneira, foi possível trabalhar não só com o autor e sua obra, mas também com o incentivo à escrita e desenvolvimento das narrativas individuais desses alunos. De acordo com Belchior (et al., 2026, p. 07):

A escrita à mão permanece como uma das manifestações mais complexas da cognição humana, revelando uma convergência entre linguagem, corpo e pensamento que desafia interpretações simplificadoras sobre a predominância das tecnologias digitais. [...] escrever manualmente não constitui apenas um meio de registro simbólico, mas uma atividade estruturante da própria arquitetura mental, capaz de influenciar processos interpretativos e a organização da experiência subjetiva.

Essa ideia reforça a relevância da escrita manuscrita como prática pedagógica capaz de impulsionar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Visto que, ao registrar suas ideias manualmente, o aluno organiza o pensamento de forma mais consciente, estabelece conexões

entre diferentes conhecimentos e desenvolve habilidades relacionadas a memória, a atenção e ao planejamento textual. Portanto, a produção escrita realizada nas oficinas não se limitou ao registro das atividades, mas se configurou como uma estratégia de aprendizagem significativa que favoreceu tanto a apropriação dos conteúdos literários quanto a expressão das experiências individuais dos participantes.

Discutindo ainda a teoria da escrita, apontamos o argumento de Bajard (1994 apud Belchior, 2026) que defende que a compreensão um texto envolve participação sensório-motora, reforçando que o conhecimento se estrutura também por meio da experiência corporal. Sob essa perspectiva, compreende-se que a aprendizagem ocorre de maneira integrada, envolvendo dimensões cognitivas, corporais e afetivas. A escrita, portanto, deixa de ser entendida apenas como uma habilidade técnica e passa a representar um processo de elaboração do pensamento e de construção do conhecimento. Nas oficinas, esse princípio foi observado a medida que os estudantes demonstravam maior envolvimento com as atividades de produção textual, estabelecendo relações entre as leituras realizadas e suas próprias vivências, o que contribuiu para o fortalecimento da autoria e da criatividade.

Com isso, o Projeto Legere conseguiu alcançar pontos positivos, no que consta o aprimoramento de habilidades como a capacidade mais precisa de interpretação e escrita. Esses resultados evidenciam que o contato com a literatura, no contexto da sala de aula, favorece o desenvolvimento de competências que extrapolam o domínio da linguagem escrita. Sendo assim, a leitura literária amplia a capacidade de reflexão, argumentação e interpretação da realidade, permitindo que os estudantes assumam uma postura mais crítica diante dos textos e do contexto social apresentados. Desse modo, o projeto reafirma a importância da literatura como instrumento de formação humana, cultural e cidadã.

Ademais, as atividades pedagógicas planejadas também se cumpriram com êxito, propósito e empenho, evidenciando o sucesso no que diz respeito a valorização e divulgação do legado histórico e social construído no Maranhão. Além disso, a forte aproximação com a cultura regional através da literatura, ocasionou no grande incentivo aos alunos para com a literatura. criando, para além desses hábitos de leitura e escrita, um pertencimento e identificação, onde os alunos são capazes de se enxergarem nas narrativas apresentadas em sala.

Dentre esses resultados, é válido destacar o desenvolvimento da competência intertextual, evidenciando que os estudantes passaram a reconhecer relações entre diferentes textos, autores e contextos

históricos, ampliando seu repertório cultural e sua capacidade interpretativa. A construção dessa habilidade se mostra fundamental para a formação de leitores proficientes, pois permite compreender que os textos dialogam constantemente entre si e com a realidade social, favorecendo interpretações mais profundas e contextualizadas.

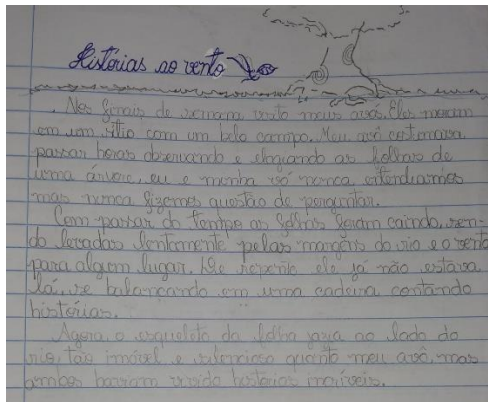
Ao longo do processo de aplicação, dos desafios do contexto escolar e das diferenças de forma de aprendizagem de cada estudante, foi possível transformar o ambiente em um espaço acolhedor, confirmando a ideia de Soares (2000, p. 19), que aponta “a leitura como forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação de condições de convívio social e de interação”, essa concepção reforça que a leitura desempenha papel essencial na formação integral do indivíduo, contribuindo não apenas para a aprendizagem escolar, mas também para a constituição da identidade cultural e da participação social.

Nesse sentido, as oficinas buscaram promover experiências de leitura que despertassem o interesse e o prazer pelo texto literário, possibilitando aos estudantes reconhecerem a literatura como um espaço de reflexão, diálogo e valorização de suas próprias histórias e da cultura maranhense. Como, por exemplo, a oficina Versos da Terra, que contempla os poemas e vida do poeta Gonçalves Dias, aproximando os alunos da história e produção de sua própria cidade. Até o presente momento foram desenvolvidas oficinas intituladas: Oficina Ramos da Imaginação, da autora Laura Rosa, onde os alunos desenvolveram textos relacionados ao mesmo estilo literário da escritora, compartilhando sensibilidade e criatividade em suas produções a partir do poema “A folha”.

A oficina Entre Linhas e Lutas: Maria Firmina e o Papel do Negro no Brasil, nela foi discutido o conto abolicionista “A Escrava”. Mais adiante, a Oficina Sob a luz do luar: Aluísio Azevedo e o Naturalismo, que contribuiu para grandes socializações em sala, reforçando as habilidades de pensamento crítico através da literatura por meio do conto “O maranhão”.

A seguir destacamos uma das produções realizadas em sala, referente a Oficina amos da imaginação:

Figura 1.



Fonte: acervo das bolsistas. 11/09/25

A Figura dois apresenta o início da Oficina Entre Linhas e Lutas: Maria Firmina e o Papel do Negro no Brasil, onde as bolsistas explicitaram a biografia da autora e sobre seu estilo literário:

Figura 2.



Fonte: Acervo das bolsistas. Data: 23/10/25

A terceira figura mostra o encerramento da primeira metade do projeto, em conjunto com a turma e professora regente:

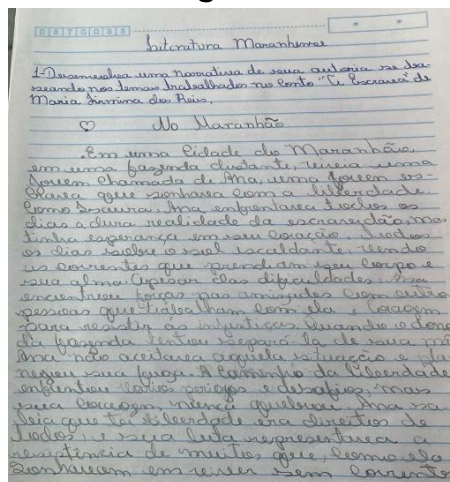
Figura 3.



Fonte: Acervo das bolsistas. Data: 11/12/25

A última figura é referente ao texto desenvolvido durante a Oficina Sob a luz do luar: Aluísio Azevedo e o Naturalismo:

Figura 4.



Fonte: Acervo das bolsistas Data: 13/11/25

Nesse contexto pedagógico, podemos constatar e analisar que a utilização de oficinas literárias no ensino de Literatura Maranhense, não só promoveu o contato direto dos alunos com as obras e textos de autores diversos, mas também contribuiu para a formação das bolsistas, evidenciando a importância de projetos de extensão como este, permitindo, em primeiro lugar, a prática de conhecimentos teóricos aprendidos durante o percurso acadêmico.

Além disso, a experiência extensionista evidenciou que a aproximação entre universidade e escola possibilita uma formação mais completa para os futuros docentes, uma vez que promove a articulação entre teoria e prática. Dito isto, essa experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas ao planejamento pedagógico, a mediação da leitura e a construção de metodologias sensíveis às diferentes realidades educacionais, fortalecendo o compromisso social da formação universitária e da educação pública.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento do Projeto Legere demonstrou, de forma clara e prática, que a literatura maranhense pode ser um instrumento eficaz para aproximar os estudantes da leitura e despertar neles o interesse por práticas culturais significativas. Ao longo da aplicação das oficinas, percebeu-se que, mesmo enfrentando dificuldades iniciais de interpretação, os alunos gradualmente se engajaram, revelando maior

disposição, interesse, criatividade e criticidade, além de uma participação mais ativa nas atividades propostas. Essa evolução evidencia que a literatura, quando trabalhada de maneira contextualizada e interativa, torna-se uma experiência formativa capaz de ampliar horizontes e estimular o protagonismo de crianças e adolescentes.

Além de cumprir o objetivo de valorizar a produção literária local, o projeto fortaleceu o vínculo entre escola e patrimônio cultural regional, mostrando que a literatura pode ser vivenciada como prática emancipadora e socializadora. Nesse sentido, a iniciativa não apenas contribuiu para a formação de leitores mais conscientes e engajados, mas também proporcionou as bolsistas experiências acadêmicas enriquecedoras, consolidando a extensão universitária como ponte entre teoria e prática, e reafirmando seu papel transformador na sociedade.

Assim, pode-se afirmar que o Projeto Legere cumpriu sua função social e pedagógica ao transformar o espaço escolar em um ambiente de valorização cultural e de formação de jovens leitores. Em síntese, a aplicação do projeto evidenciou a relevância das ações de extensão universitária voltadas para a educação básica, promovendo inclusão cultural e social, além de estimular o reconhecimento e a valorização da identidade cultural maranhense. Por conseguinte, o Projeto Legere se consolidou como uma iniciativa transformadora, capaz de despertar nos jovens não apenas o gosto pela leitura, mas também a consciência crítica e o sentimento de pertencimento à sua realidade cultural, reforçando o papel da universidade como agente de mudança e promotora de desenvolvimento humano e social.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Elie. **Ler e dizer:** compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

BASTOS, C. L.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender.** Petrópolis: Vozes, 1995 BELCHIOR, Idênis Glória et al. **A escrita à mão como prática transformadora:** benefícios cognitivos, emocionais e sociais ao longo da vida. 2026.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos.** 6.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2017.

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

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

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

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. 2. ed. rev. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria & prática. Campinas – São Paulo: Pontes, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura**: Trilogia pedagógica. Campinas - SP: Autores Associados, 2003.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica**: princípios e fundamentos. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 64–83, 2021

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Capítulo 5

LITERATURA INFANTIL COMO DOCUMENTO HISTÓRICO: VICENTE GUIMARÃES E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

Samantha Santos Silva

Compreendidos como documentos históricos, os livros no âmbito da literatura infantil constituem importantes fontes para a análise das representações sociais, dos valores culturais e das concepções de infância produzidas e difundidas em diferentes contextos históricos. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa insere-se no campo da História da Educação e da análise histórico-cultural da literatura infantil, tendo como foco a investigação de livros endereçados ao público infantil, enquanto fontes que expressam e produzem representações sociais. A investigação toma como objeto obras de literatura infantil de Vicente de Paulo Guimarães, compreendendo-as como fontes históricas para a problematização das concepções de infância, educação e formação moral em circulação no Brasil de meados do século XX. Nascido em 1906, em Minas Gerais, o literato Infantil, que se tornou conhecido no campo literário e educacional pelo pseudônimo Vovô Felício, também atuou como professor e jornalista, dedicando-se à literatura infantil e ao incentivo à leitura nas escolas brasileiras.

A análise aqui presente fundamenta-se em referenciais teóricos da Sociologia da Infância e da crítica da literatura infantil, que permitem compreender a infância como uma construção social e histórica, bem como analisar a literatura infantil como um dispositivo de socialização e de produção de sentidos sobre a criança. Essa abordagem possibilita interpretar as narrativas literárias não apenas como reflexo de seu tempo, mas como parte ativa na constituição de modelos de infância e de práticas educativas.

Vicente Guimarães ocupa posição significativa no entrelaçamento entre literatura infantil, cultura escolar, história da educação e construção social da infância no Brasil, oferecendo fontes que permitem compreender como obras destinadas às crianças contribuíram para a formação de modelos de comportamento, cidadania e identidade nacional. Sua produção evidencia o impacto social e cultural da literatura infantil, mostrando como esses textos atuam na difusão de valores, na legitimação de normas sociais e na consolidação de expectativas sobre o papel da criança na sociedade. A literatura infantil além de ser analisada como expressão cultural, também pode ser percebida como parte de um conjunto de dispositivos que contribuíram para a produção de determinadas concepções de criança, educação e socialização.

É nesse horizonte que se insere a reflexão de Mariano Narodowski sobre a relação entre infância, pedagogia e poder na modernidade. A tese de Narodowski (1993), *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*, analisa a infância como uma construção histórica da modernidade,

e não como uma fase natural e universal. Nesse processo, a criança passa a ser vista como um sujeito em formação, que necessita de cuidado, proteção e, sobretudo, educação. É nesse contexto que se consolida a pedagogia moderna, responsável por organizar, normatizar e governar a infância, tendo a escola como principal instituição de disciplinamento. A educação, portanto, não é neutra: ela está atravessada por relações de poder que definem comportamentos, valores e expectativas sociais. Nesse cenário, os livros infantis assumem um papel fundamental, pois atuam como instrumentos culturais que participam da construção dessa infância moderna. A literatura infantil não apenas entretém, mas também pode difundir valores morais e sociais; reforçar normas de comportamento consideradas adequadas; contribuir para a formação do bom aluno e da boa criança; e legitimar modelos de infância desejados pela sociedade.

Assim, os livros para as crianças podem ser compreendidos como parte do dispositivo pedagógico mais amplo, funcionando como veículos de circulação de discursos sobre a infância. Eles ajudam a consolidar representações do que é ser criança, do que se espera dela e de como deve se comportar. Desse modo, a tese de Narodowski (1993) permite entender que a literatura infantil também é uma fonte histórica relevante, pois revela os modos pelos quais a sociedade, em diferentes momentos, constrói e regula a infância.

A articulação entre a influência leitora de Vicente Guimarães por meio de suas obras, e a tese de Narodowski (1993) se justifica pelo fato de que, no contexto do projeto educativo republicano brasileiro, a literatura infantil não se restringia ao entretenimento, mas atuava como um dispositivo cultural de regulação e modelagem da infância. Nesse sentido, a pesquisa de mestrado em andamento, ao analisar obras de Vicente Guimarães destinadas às crianças, compreende esses textos como parte de um conjunto de práticas e discursos que contribuíram para a institucionalização da infância no período em que circularam, bem como para o reforço do “paradigma tradicional da infância” (Marchi, 2019, p. 227), no qual a criança é concebida como um sujeito incompleto, passivo e em processo de formação, cuja trajetória deve ser conduzida e disciplinada em direção à vida adulta.

A análise aqui presente também é fundamentada no referencial da Sociologia da Infância, que compreende a infância como uma categoria social geracional, isto é, um grupo social definido não apenas pela idade, mas pela posição que ocupa dentro das relações entre gerações. Qvortrup (2010), propõe a infância como uma categoria estrutural e social permanente, moldada pela interação de parâmetros sociais, econômicos, políticos e culturais ao longo da história. Somam-se a essa perspectiva as

contribuições de Sarmiento (2008), que enfatiza a infância como construção histórica e cultural mediada por discursos, práticas e dispositivos de poder que legitimam a posição das crianças frente à geração adulta.

A reflexão dialoga com Jenks (1994), cuja crítica ao adultocentrismo evidencia como a criança é frequentemente compreendida como um sujeito em formação, sobre o qual recaem expectativas normativas derivadas da ordem social adulta. Ao articular esses aportes, a pesquisa insere obras de Vicente Guimarães em debates sobre a construção social da infância, permitindo compreender como seus textos participam da produção de sentidos, normas e representações que moldaram a infância brasileira ao longo do século XX.

Diante desse quadro teórico, a discussão aqui tem como objetivo evidenciar como diferentes contribuições da Sociologia da Infância permitem problematizar o lugar das crianças na sociedade a partir de obras literárias, compreendendo-as não apenas como produções culturais, mas como artefatos que participam da construção de sentidos sobre a infância e da produção de representações normativas sobre a criança.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história da literatura infantil e dos materiais pedagógicos impressos oferece um vasto campo para a pesquisa histórica, especialmente quando se observa sua capacidade de moldar representações sociais, práticas culturais e identidades em formação. Vicente de Paulo Guimarães, que assinava sob o pseudônimo Vovô Felício, constrói a figura de um “avô” contador de histórias, próximo das crianças e orientador de condutas por meio de narrativas. Inserida na tradição da literatura infantil brasileira de meados do século XX, sua produção se vincula a um contexto em que os textos assumem funções educativas e de transmissão de valores sociais.

A história da literatura infantil e dos materiais pedagógicos impressos revela que tais objetos não se limitam a apoiar o ensino, mas constituem dispositivos de formação cultural e social. Textos, cartilhas e narrativas voltadas às crianças funcionam como mediadores das normas sociais, instaurando expectativas sobre comportamentos, valores e modos de compreender o mundo. Assim, investigar obras literárias infantis, especialmente em contextos escolares e históricos, significa examinar não apenas conteúdos pedagógicos, mas os mecanismos por meio dos quais a infância é moldada e orientada dentro de um projeto social mais amplo.

A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL, NAS PÁGINAS DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil constitui um importante espaço de produção e circulação de representações acerca da infância, da educação e dos processos de socialização. Mais do que entretenimento, os livros destinados às crianças frequentemente veiculam valores, normas e expectativas que expressam concepções historicamente situadas sobre o lugar da criança na sociedade. Nesse sentido, as narrativas infantis podem ser compreendidas como fontes relevantes para a investigação das formas pelas quais diferentes épocas pensaram a formação das novas gerações.

Sob essa perspectiva, os estudos sobre a história da infância e da educação evidenciam que a consolidação da escola moderna esteve associada à difusão de práticas de disciplinamento e interiorização de normas. Nesse contexto, a literatura infantil desempenhou papel significativo ao dialogar com projetos educativos voltados à formação moral, intelectual e comportamental das crianças, contribuindo para a construção e legitimação de determinados modelos de infância.

A pedagogia, enquanto produção discursiva destinada a normalizar e explicar a produção de saberes no âmbito educativo social, orienta seus esforços para fazer dos pequenos "futuros homens úteis", ou "adaptados à sociedade de maneira criativa", ou "sujeitos críticos e transformadores" Narodowski (1993, p. 19). Para Narodowski (1993), a pedagogia encontra na criança a principal justificativa para intervir nos processos de educação e reeducação por meio da escola, participando da formação dos indivíduos e da organização da vida social.

Grande parte da literatura infantil produzida ao longo do século XX insere-se na lógica de produção discursiva descrita por Narodowski (1993), na qual a pedagogia se legitima por meio da intervenção na formação da criança e da orientação de seu desenvolvimento em direção a um ideal de sujeito socialmente desejável. Nesse contexto, as narrativas infantis operam como dispositivos pedagógicos que modelam comportamentos, valores e condutas, indicando modos considerados adequados de ser, agir e conviver em sociedade.

Desse modo, tais obras não se restringem ao entretenimento, mas participam de um processo mais amplo de normalização e moralização da infância. Ao apresentarem trajetórias de aprendizagem, disciplina e aperfeiçoamento individual, reforçam valores socialmente legitimados e traduzem, em linguagem acessível às crianças, concepções educativas que associam a infância a uma etapa de preparação para a vida adulta. Sob essa perspectiva, a literatura infantil evidencia a força da pedagogia como

discurso que se ampara na figura da criança para justificar práticas de intervenção, educação e formação moral, convertendo os livros infantis em importantes instrumentos de socialização.

Narodowski (1993) destaca que a infância escolarizada é uma invenção social que depende de suportes materiais — livros, cadernos, imagens, narrativas — capazes de transmitir e reforçar sentidos específicos de ordem, moralidade e docilidade. Desse modo, a análise de materiais pedagógicos e literários torna-se fundamental para compreender como ideias hegemônicas sobre a criança e sua formação foram difundidas e naturalizadas ao longo do tempo.

A análise da literatura infantil permite identificar a persistência de discursos educativos que associam o desenvolvimento da criança à incorporação de valores moralmente legitimados pela sociedade. Em diferentes contextos históricos, as narrativas destinadas ao público infantil tendem a enfatizar a disciplina, a obediência, o autocontrole e a conformidade com normas sociais. Tal permanência evidencia que a literatura infantil não apenas reflete concepções de infância em circulação, mas também participa ativamente da produção e difusão de modelos considerados desejáveis de formação humana e inserção social.

A partir das contribuições de Narodowski (1993), pode-se interpretar essa permanência como expressão de uma lógica escolar que, mesmo em momentos de mudança política, conserva estruturas simbólicas que organizam a infância. O livro infantil, enquanto objeto material e discursivo, atua como tecnologia educativa que propõe modelos de comportamento e modos de existência possíveis para as crianças. Assim, mais do que narrar histórias, tais obras participam ativamente da produção do sujeito infantil esperado pela escola: disciplinado, moralizado e ajustado às demandas sociais vigentes.

Desse modo, analisar livros destinados aos pequenos leitores nos permite compreender como determinadas concepções de infância atravessam diferentes períodos históricos, e por diferentes canais. A literatura infantil, longe de ser neutra, constitui um espaço privilegiado para observar continuidades ideológicas e transformações na forma como a sociedade imagina, regula e educa suas crianças. Ao integrar essas reflexões aos aportes teóricos sobre a invenção moderna da infância, evidencia-se que tais materiais não apenas refletem uma época, mas atuam na construção de representações e práticas que sustentam projetos educativos e culturais duradouros.

Críticos literários apontam que a literatura infantil, muitas vezes subordinada à escola, deveria em sua essência ser a arte, a diversão e a imaginação, conforme aponta Coelho (1981):

Daí a importância da literatura infantil [...] cumprindo sua tarefa de alegrar, divertir, emocionar o espírito de seus pequenos leitores ou ouvintes, leva-os de maneira lúdica, fácil, a perceberem e a interrogarem a si mesmos e ao mundo que os rodeia, orientando seus interesses, suas aspirações, sua necessidade de auto-afirmação ou de segurança, ou lhes propor objetivos, ideias ou formas possíveis (ou desejáveis) de participação social. Portanto, é ainda o livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência-de-mundo das crianças e jovens (Coelho, 1981, p. 4).

Quando as obras deixam de ser valorizadas por seu caráter estético e literário e passam a atender, sobretudo, aos interesses da escola, sendo utilizadas como instrumentos de ensino, formação de comportamentos e transmissão de valores considerados adequados ao universo infantil, observa-se que a literatura passa a ser destinada às crianças, mas nem sempre construída a partir de seus interesses, experiências e formas próprias de compreender o mundo. Essa relação estreita entre literatura e instituição escolar contribui para que muitos livros destinados às crianças sejam produzidos a partir dos interesses das expectativas pedagógicas e normativas da escola e da sociedade, reforçando modos de conduta e concepções.

Segundo Marisa Lajolo, a literatura infantil estabelece uma relação histórica e estreita com a escola, tornando-se parte significativa dos processos educativos e da formação das crianças. Essa relação se manifesta na articulação entre os produtores das obras, os autores, e seus principais agentes de circulação e distribuição, a escola (Lajolo, 1997 *apud* Soares, 1999 *apud* Rampazo, 2018). Nesse contexto, a literatura infantil passa a ser concebida não apenas como produção artística, mas também como um importante instrumento de formação humana, moral e política, capaz de influenciar valores, comportamentos e modos de pensar das crianças.

A produção literária por vezes esteve ligada à pedagogia e ao ideal de formação moral e cívica. Essa literatura corroborava a visão de que a criança é um ser a ser moldado pelo adulto e pela escola, confirmando o que Narodowski (1993) descreve como a pedagogização da infância, que se refere à forma como a criança passa a ser vista como objeto da educação, sendo orientada por normas e expectativas que definem seu desenvolvimento, comportamento e lugar na sociedade.

A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO INFANTIL NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Investigar como a literatura infantil de Vicente Guimarães participou da produção e difusão de representações de infância no Brasil republicano, dialoga com as críticas formuladas por Marchi (2009) sobre paradigma tradicional da socialização. Conforme argumenta a autora, esse paradigma consolidou imagens naturalizadas de criança como ser passivo, dependente e destinatário de um processo vertical de inculcação moral e normativa. As obras de Vicente Guimarães — atravessadas por temas como civismo, obediência, disciplina, esforço individual e conformação a ideais de ordem — evidenciam essa lógica de socialização vertical, vinculada à institucionalização da infância, na qual a literatura, a escola e a família operam como dispositivos de construção e legitimação de uma criança ideal ajustada aos projetos políticos e morais da nação. Essa convergência demonstra como a produção literária e impressos pedagógicos podem ser compreendida como parte desse processo mais amplo identificado por Marchi (2009): a normatização da infância por meio de discursos pedagógicos, científicos e culturais que prescrevem modos de ser, agir e sentir.

Ao mesmo tempo, a leitura proposta pela Sociologia da Infância — especialmente no novo paradigma discutido por Marchi (2009) — permite tensionar a dimensão homogeneizadora dessas representações difundidas em obras destinadas às crianças. A autora defende a infância como construção social e histórica, marcada por disputas simbólicas, contradições e processos de negociação entre gerações. Assim, a análise das obras de Vicente Guimarães evidencia que a literatura infantil não apenas reflete concepções de infância presentes em seu contexto histórico, mas também participa ativamente de sua produção e legitimação. Segundo Marchi diversos autores dedicam-se “a demonstrar que a história da infância – pautada pelas imagens e representações sociais as mais contrastantes e mesmo contraditórias sobre as crianças – é a história de uma luta política por sua definição, educação e controle” (Marchi, 2009, p. 229).

Evidencia-se que a literatura infantil atua como um importante instrumento na consolidação de modelos de infância e de cidadania na sociedade. Ao mesmo tempo, à luz da crítica de Marchi (2009), torna-se possível problematizar os limites, as tensões e os efeitos desses discursos na constituição das subjetividades infantis e na forma como a própria infância é socialmente organizada. A análise da literatura infantil de Vicente Guimarães evidencia que a construção do sujeito infantil, sob uma perspectiva pedagógica orientada pela formação moral, cívica e disciplinar,

esteve vinculada a processos de normatização e socialização vertical da infância no Brasil republicano, nos quais a infância é compreendida como etapa de preparação para a vida social adulta, demandando intervenção educativa contínua.

A DIMENSÃO ESTRUTURAL DA INFÂNCIA E SEUS EFEITOS NOS ESTUDOS EDUCACIONAIS

No artigo *A infância enquanto categoria estrutural* (Qvortrup, 2010), o autor defende que a infância não deve ser entendida apenas como uma etapa biográfica individual, mas como uma categoria permanente da estrutura social, atravessada por parâmetros econômicos, culturais, políticos e ideológicos. Sua análise rompe com a noção tradicional de criança como vir à se, enfatizando que as crianças são membros plenos da sociedade e que a infância constitui um espaço social, ainda que sujeito a transformações históricas. Essa perspectiva desafia abordagens centradas exclusivamente na socialização ou no desenvolvimento infantil, propondo que o pesquisador observe as condições estruturais que moldam a infância enquanto forma social, e não apenas o comportamento das crianças em si.

A perspectiva vertical – histórica – ilustra dessa forma, podemos dizer, o *desenvolvimento da infância* (ao invés do desenvolvimento da criança). Essa noção, o desenvolvimento da infância, propõe um entendimento de infância que é completamente diferente do seu equivalente individual. É uma noção cuja dinâmica se encontra nos parâmetros sociais, e não nas características individuais (Qvortrup, 2010, p. 637).

Qvortrup (2010) argumenta que compreender a infância como categoria estrutural permite investigar as relações geracionais e suas desigualdades, mostrando como certas políticas, instituições e discursos afetam crianças como grupo social. Ao deslocar o foco do indivíduo para a estrutura, o autor evidencia que muitos dos fatores que determinam as condições de vida das crianças — como escolarização obrigatória, transformações tecnológicas, reconfigurações familiares, desigualdades econômicas — são definidos sem que elas sejam consideradas como agentes. Essa leitura se articula diretamente com pesquisas que analisam materiais pedagógicos e literários, pois tais objetos não afetam apenas crianças específicas, mas acionam e reforçam modos de existir próprios da infância em determinado tempo histórico, dentro de uma estrutura pré-definida.

O enfoque de Qvortrup (2010), ao compreender a infância como uma categoria estrutural e não como uma etapa individual de desenvolvimento, articula-se com esta análise ao permitir compreender a literatura infantil de Vicente Guimarães como parte dos dispositivos sociais que moldam a posição da infância na estrutura social brasileira do século XX. Em vez de observar apenas personagens, comportamentos infantis ou efeitos pedagógicos imediatos, a perspectiva desloca o olhar para as condições históricas, políticas e institucionais que atravessam a produção das obras e que atuam na definição de expectativas, normas e valores destinados às crianças como grupo social.

A investigação proposta abre diálogo com Jenks (2002), no artigo *Constituindo a criança*, para uma análise que se esforce por abrir as fronteiras conceituais impostas à infância, revelando como o entendimento da criança é “reflexo de um modelo desejado, mas inexplorado, de ordem social adulta...” (p. 193). Jenks afirma que:

...a criança é intencionalmente constituída de forma a apoiar e perpetuar as bases fundamentais e as noções de humanidade, ação, ordem, linguagem e racionalidade de teorias particulares. Somos assim confrontados com diferentes crianças "teóricas" que servem os diferentes modelos teóricos de vida social dos quais emergem (Jenks, 2002, p. 214).

Nessa perspectiva, a infância não é compreendida como uma realidade natural, mas como uma construção social, na qual diferentes concepções de criança emergem em função dos modelos de organização da vida social que se pretende sustentar.

Ao investigar a produção discursiva voltada às crianças na literatura infantil brasileira do século XX, analisando como esses materiais culturais participam da construção de normas e sensibilidades, nos permite questionar o modo como as crianças se inserem na vida social. Deste modo, o projeto de pesquisa visa cumprir a tarefa analítica de expor como a imagem da criança é construída com intencionalidades, servindo para perpetuar as noções de ordem e racionalidade que sustentam o sistema social adulto, em vez de reconhecer a infância como um espaço de criatividade, experimentação e produção de sentido.

DISPOSITIVOS CULTURAIS E REGULAÇÃO DA INFÂNCIA: APROXIMAÇÕES COM SARMENTO

A leitura de *Correntes e confluências nos estudos da infância* (Sarmiento, 2008) oferece um aporte para compreender a produção literária de Vicente Guimarães como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais que constroem e regulam a infância. Ao destacar que a infância é um fenômeno social produzido historicamente e culturalmente, Sarmiento (2008) enfatiza que as representações sobre as crianças são mediadas por discursos, instituições e artefatos simbólicos que moldam suas posições sociais. Assim, a literatura infantil analisada não pode ser tratada apenas como narrativa ficcional, mas como dispositivo cultural que contribui para a definição de modelos de comportamento e para a manutenção de formas específicas de relação entre adultos e crianças no contexto histórico brasileiro.

Além disso, Sarmiento (2008) argumenta que compreender a infância implica identificar os processos de heteronomia, tutela e controle que atravessam as práticas sociais dirigidas às crianças, bem como reconhecer que tais práticas estão vinculadas à construção de um ideal normativo de criança, quando afirma que “o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância - independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica - numa posição subalterna face à geração adulta” (Sarmiento, 2008, p. 22).

Essa formulação permite situar o *corpus* de Vicente Guimarães como parte dos dispositivos sociais que ajudam a estabilizar sentidos de ordem, autoridade e cidadania. Ao examinar a materialidade dos livros, os temas recorrentes e os modos como as narrativas prescrevem comportamentos, a pesquisa em andamento busca demonstrar, entre outros aspectos, que essas obras contribuíram para consolidar uma imagem da criança como um sujeito a ser moldado, corrigido e orientado conforme pressupostos adultos. Dessa forma, a articulação entre Sarmiento e a análise das obras de Vicente Guimarães evidencia que a literatura infantil desempenha papel ativo na produção e naturalização de regimes discursivos sobre a infância, permitindo compreender como tais textos operaram na formação de subjetividades e na legitimação de normas sociais vigentes no período e nas obras estudadas.

A LITERATURA PARA AS CRIANÇAS DE VICENTE GUIMARÃES E SUA FUNÇÃO SOCIAL

A pesquisa, ao investigar a produção literária infantil de Vicente Guimarães como um instrumento cultural e pedagógico na construção de representações normativas da infância no Brasil em meados do século XX, dialoga com a perspectiva apresentada por Mollo-Bouvier (2005), especialmente no que tange à dimensão intencional da socialização e à transformação das concepções de infância. Mollo-

Bouvier (2005), enfatiza que a socialização ocorre segundo um "percurso institucional ritualizado" e obedece a uma dupla série de exigências: as sociais, que ajustam a vida da criança em função das necessidades dos adultos (trabalho), e as de ordem psicológica/pedagógica, que tendem a justificar a intervenção institucional em nome das necessidades da criança.

Cada idade, cada tempo, cada lugar, cada atividade da criança cria instituições específicas. Esta é mais uma oportunidade de insistir sobre a dimensão intencional de uma socialização que ocorre segundo um percurso institucional ritualizado e que obedece a uma dupla série de exigências; exigências sociais que ajustam a vida da criança em função da dos adultos e das necessidades do trabalho (Mollo-Bouvier, 2005, p. 396).

A pesquisa sobre as obras de Vicente Guimarães voltadas à modelagem moral e comportamental da criança permite compreender a literatura infantil como um dos dispositivos culturais que participam da produção e da difusão de representações sobre a infância. Nesse sentido, tais obras podem ser analisadas como parte do conjunto de práticas e discursos institucionais que contribuem para a construção das referências sociais que definem as normas e os valores atribuídos à infância. Assim, a literatura atua como um dispositivo de pedagogização da infância, contribuindo para a difusão e legitimação de representações orientadas por valores de disciplina, ordem e adequação aos modelos de conduta socialmente valorizados.

Nessa perspectiva, a literatura infantil ultrapassa sua dimensão estética ou recreativa e passa a integrar um conjunto mais amplo de práticas voltadas à formação das novas gerações. Como observa Mollo-Bouvier (2005, p. 398), "a criança é também um desafio para os sistemas de valores que fragmentam a sociedade. Por meio dela, movimentos políticos, ideológicos e religiosos tentam exercer sua influência e preparar o futuro". A infância torna-se, assim, um terreno privilegiado de intervenção simbólica, no qual

diferentes grupos sociais buscam difundir concepções de mundo, valores morais e modelos de conduta. Nesse contexto, as obras de Vicente Guimarães podem ser compreendidas como artefatos culturais que participam desse processo, veiculando representações da infância e orientações comportamentais alinhadas a determinados projetos educativos e sociais.

Desse modo, se debruçar sobre a produção literária infantil de Vicente Guimarães, nos permite compreender a literatura como parte das instâncias que participam da socialização das crianças e da construção social da infância. Em consonância com Mollo-Bouvier (2005), a infância não é entendida como uma realidade natural e universal, mas como uma categoria historicamente produzida por meio de práticas, saberes e instituições que orientam a inserção das novas gerações na vida social. Nesse contexto, as obras de Vicente Guimarães podem ser interpretadas como artefatos culturais que não apenas refletem concepções de infância vigentes em seu tempo, mas também atuam na sua produção e legitimação, difundindo valores, comportamentos e expectativas considerados desejáveis. Ao investigar essas representações, a pesquisa evidencia como a literatura infantil participou dos processos de socialização e formação moral das crianças, contribuindo para a consolidação de determinados modelos de infância no Brasil de meados do século XX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar parte da produção literária infantil de Vicente Guimarães, revela que os textos transcenderam a esfera da ficção, consolidando-se como dispositivos culturais e pedagógicos ativos na construção social da infância brasileira ao longo do século XX. Busca-se, com este estudo, evidenciar como as narrativas de Vicente Guimarães se inserem na lógica de normalização e pedagogização da infância, marcada por temas como civismo, obediência, disciplina e esforço individual, contribuindo para a disseminação de valores e para a modelagem moral e comportamental associada à formação do cidadão idealizado pelo projeto republicano. Dessa forma, a literatura infantil evidencia seu papel na legitimação de normas sociais e na naturalização de representações de infância estruturadas em torno da ordem e da disciplina, inserindo-se em debates mais amplos sobre os processos de controle e institucionalização da infância na modernidade. Conclui-se, portanto, que a literatura infantil constitui uma fonte privilegiada para a compreensão do entrelaçamento entre a história da educação, a cultura escrita, a cultura escolar e a construção histórica da infância como categoria social.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: história, teoria, análise (das origens orientais ao Brasil de hoje)**. São Paulo: Quíron; Brasília, DF: INL/MEC, 1981.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 185-216, 2002. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/1524/778>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MARCHI, Rita de Cássia. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, p. 227-246, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8467/5213>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313716005>. Acesso em: 10 dez. 2025.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. 1993. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/28253/30089>. Acesso em: 10 dez. 2025.

RAMPAZO, Evanise Cavalcante de Barros. **O letramento literário: as percepções dos adolescentes de uma escola pública da cidade de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/cc630a20-63f2-4f95-bff0-665196f9241c/content>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66608>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: ALVES, Aracy et al. (org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Ceale, 2011 [1999].



Capítulo 6

CONTOS POPULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM OFICINAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Arielly dos Santos Moura
Mariza Sttayner da Silva Rocha
Sabrina de Araújo Aparecida
Quemila Silva Nunes
Solange Santana Guimarães Moraes

A literatura infantil é um importante recurso no processo de aprendizagem na Educação Infantil, por possibilitar que as crianças tenham contatos com diferentes formas de expressão, ampliando seus conhecimentos, sua imaginação e suas experiências.

A literatura apresenta-se não apenas como um recurso pedagógico, mas como uma experiência estética e cultural capaz de favorecer a construção de sentidos e o desenvolvimento infantil. De acordo com Abramovich (1997), ouvir histórias é fundamental para a formação da criança, pois possibilita vivências relacionadas à imaginação, à emoção e à interpretação das narrativas.

Além disso, a contação de histórias configura-se como uma prática pedagógica que favorece o desenvolvimento da oralidade, da criatividade e dos processos de aprendizagem na infância (Guimarães, 2021). Por meio das narrativas, as crianças são incentivadas a participar, formular hipóteses, expressar sentimentos e estabelecer relações com suas próprias experiências, tornando o momento da história em um momento de interação e construção de conhecimentos.

Nesse sentido, os contos populares apresentam-se como uma possibilidade de aproximação entre literatura, cultura e educação, uma vez que são constituídos por elementos da tradição oral e carregam conhecimentos, valores e narrativas transmitidas ao longo das gerações. Essas histórias contribuem para a formação do imaginário infantil, possibilitando que as crianças desenvolvam diferentes formas de compreender o mundo ao seu redor. Dessa forma, torna-se relevante promover práticas educativas que aproximem as crianças da literatura desde os primeiros anos escolares, considerando os aspectos sociais, afetivos e cognitivos envolvidos nesse processo.

O projeto de extensão “Pirlimpimpim: a magia dos contos populares na Educação Infantil” foi desenvolvido na Escola Comunitária Teresinha Brito Pinheiro, no município de Caxias-MA, por docentes e acadêmicas vinculadas à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Caxias. O projeto teve como objetivo promover experiências literárias por meio da contação de histórias e de atividades lúdicas, buscando estimular a imaginação, a oralidade, a criatividade e a interação social de crianças de quatro e cinco anos.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo relatar e analisar as contribuições das oficinas de contação de histórias fundamentadas em contos populares para o desenvolvimento da oralidade, da imaginação e das interações sociais das crianças participantes, compreendendo a literatura infantil como uma prática

capaz de favorecer experiências significativas de aprendizagem na Educação Infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

Formação da criança com a literatura infantil

A Educação Infantil é um período rico em descobertas: ali se constroem a linguagem, a imaginação e as relações sociais. A literatura infantil não é apenas um recurso escolar, o contato com narrativas permite que a criança experimente diferentes maneiras de se expressar, interprete situações, formule hipóteses e conecte o que ouve às próprias vivências.

As narrativas possibilitam momentos de identificação, nos quais a criança pode relacionar os acontecimentos presentes nas histórias às suas próprias vivências, construindo novos significados a partir da escuta. Nesse sentido, Abramovich (1997, p. 17) destaca:

É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas...

A presença da literatura desde cedo aproxima a criança da cultura e da linguagem, oferecendo símbolos e situações que abordam sentimentos e relações humanas. Nesse sentido, o primeiro contato com o universo da leitura pode ocorrer ainda na infância, por meio da observação de livros e ilustrações ou da escuta de histórias, experiências que contribuem para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação e favorecem a construção de sentidos e significados no processo de aprendizagem (Nascimento; Carvalho; Santos, 2020). Dessa forma, a literatura não atua apenas como uma forma de entretenimento ou como um recurso utilizado para desenvolver habilidades específicas, mas como uma experiência que possibilita à criança atribuir significados às narrativas e relacioná-las às suas próprias vivências.

Além disso, o contato com as narrativas literárias pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade e das formas de expressão infantil. Durante a escuta e a participação em atividades de contação de histórias, as crianças são incentivadas a falar, formular perguntas, compartilhar experiências e expressar suas compreensões sobre os acontecimentos narrados. Nascimento, Carvalho e Santos (2020) destacam que a interação das crianças com as histórias possibilita o desenvolvimento da linguagem verbal e corporal, a reconstrução de significados e a expressão de emoções e sentimentos. Assim, a experiência literária envolve não

apenas a compreensão da narrativa, mas também a participação ativa da criança.

Essa dinâmica encontra sustentação na teoria de Vygotsky (2001), que defende que o desenvolvimento infantil ocorre mediado pelas interações sociais e pelo uso da linguagem. Aplicada à literatura, essa visão transforma a mediação da leitura em um espaço dialógico, no qual o significado da história não está pronto no texto, mas é construído coletivamente na troca entre o mediador e as crianças.

Além dos aspectos relacionados à linguagem e à imaginação, a literatura também envolve a dimensão afetiva do desenvolvimento infantil. As histórias possibilitam que as crianças entrem em contato com diferentes sentimentos, conflitos e situações, favorecendo a identificação com personagens e a expressão de emoções. Nesse sentido, Wallon (1981) compreende o desenvolvimento infantil a partir da integração entre afetividade, movimento, inteligência e relações sociais.

Assim, a literatura infantil contribui para a formação da criança ao articular diferentes dimensões do desenvolvimento. Ao ouvir, interpretar, comentar e recriar histórias, a criança amplia seu repertório linguístico e cultural, desenvolve a imaginação, expressa sentimentos e estabelece relações entre as narrativas e suas próprias experiências. No contexto das oficinas do projeto “Pirlimpimpim”, essas contribuições podem ser observadas nas situações em que as crianças participaram das narrativas, compartilharam experiências, expressaram emoções e construíram sentidos coletivamente a partir das histórias trabalhadas.

A literatura e o desenvolvimento infantil

Vygotsky (2001) compreende o desenvolvimento humano como um processo construído nas relações entre o sujeito e o meio social, sendo a cultura e a linguagem elementos fundamentais na mediação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, a criança se desenvolve por meio das interações que estabelece com outras pessoas e com os instrumentos culturais presentes em seu contexto. A linguagem, portanto, não se restringe à comunicação, mas participa da organização do pensamento e da construção de conhecimentos. Assim, experiências que envolvem narrativas, diálogo e interação social podem favorecer o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção e a imaginação. A partir dessa perspectiva, a contação de histórias pode ser compreendida como uma prática de mediação, na qual a interação com o adulto e com outras crianças possibilita

a construção coletiva de significados e favorece a expressão oral e a ampliação das experiências infantis.

A imaginação também ocupa um lugar importante na perspectiva de Vygotsky, uma vez que se relaciona à capacidade de criar e reelaborar possibilidades a partir das experiências vivenciadas. Durante o contato com as narrativas, as crianças podem estabelecer relações entre personagens, acontecimentos e situações ficcionais e suas próprias experiências, ampliando as possibilidades de interpretação e criação. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no projeto “Pirlimpimpim”, como as rodas de histórias, as dramatizações e os recontos, constituíram situações de interação e participação nas quais as crianças puderam construir e compartilhar sentidos a partir das obras literárias trabalhadas.

Wallon (1981), por sua vez, propõe uma concepção integrada do desenvolvimento infantil, compreendendo que afetividade, movimento, inteligência e relações sociais se articulam na constituição da criança. Para o autor, o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas é construído na relação entre as características individuais e o meio social. A afetividade assume papel central nesse processo, pois as emoções constituem formas iniciais de comunicação e de relação com o outro. Desse modo, a participação da criança em experiências coletivas, como rodas de conversa e atividades de contação de histórias, envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também emoções, expressões corporais e relações de pertencimento.

A atenção despertada pelas narrativas também pode ser compreendida a partir dos jogos de aquisição descritos por Wallon (1981), nos quais a criança se volta intensamente para aquilo que observa e escuta. Wallon também descreve os “jogos de aquisição”, nos quais a criança está totalmente atenta ao ambiente, olhos e ouvidos voltados para cenas, contos e canções:

“ Nos jogos de aquisição, a criança é, segundo uma expressão corrente, toda olhos e toda ouvidos; observa, escuta, esforça-se por perceber e compreender: coisas e seres, cenas, imagens, contos, canções, parecem captá-la totalmente” (Wallon, 1981, p. 76,).

Essa compreensão possibilita relacionar a escuta literária ao envolvimento das crianças durante as oficinas, uma vez que o contato com contos, personagens, imagens e acontecimentos narrados pode mobilizar sua atenção, curiosidade e participação. A literatura, nesse contexto, constitui uma experiência que envolve a criança de maneira ampla, mobilizando tanto a compreensão e a imaginação quanto as emoções e as relações estabelecidas com os demais participantes.

Embora partam de perspectivas teóricas distintas, Vygotsky e Wallon contribuem para compreender o desenvolvimento infantil como um processo que não pode ser dissociado das relações sociais e das experiências vivenciadas pela criança.

Enquanto Vygotsky destaca o papel da mediação social e da linguagem na construção do conhecimento e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Wallon evidencia a articulação entre afetividade, movimento, inteligência e interação social. O diálogo entre essas perspectivas permite compreender que, durante uma oficina de leitura, o comportamento infantil não se limita à escuta passiva da narrativa. Ao ouvir uma história, a criança pode concentrar sua atenção, formular perguntas, expressar emoções, relacionar os acontecimentos narrados às próprias experiências, interagir com os colegas e participar de atividades de dramatização e reconto.

Nesse sentido, a experiência com a literatura infantil pode ser compreendida como uma prática que articula linguagem, imaginação, afetividade e interação social. As narrativas trabalhadas no projeto “Pirlimpimpim” possibilitaram que as crianças participassem de situações de escuta, diálogo, criação e expressão, nas quais os significados eram construídos coletivamente. Dessa forma, a contação de histórias configura-se não apenas como uma atividade de contato com textos literários, mas como uma experiência de desenvolvimento integral, na qual a criança pode ampliar suas formas de expressão, construir relações com o outro e atribuir sentidos às narrativas e às experiências vivenciadas.

A importância dos contos populares na Educação Infantil

Os contos populares são narrativas enraizadas na oralidade, na fantasia e na cultura. Fazem parte da memória coletiva e carregam saberes, valores e imagens que se renovam a cada escuta. Segundo Vieira (2024), essas narrativas desempenham um importante papel na preservação da memória histórica, cultural e identitária dos povos, além de constituírem um recurso pedagógico que contribui para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Na Educação Infantil, esses contos estimulam a imaginação, a escuta e a participação. Por meio deles, as crianças conhecem personagens, enfrentam conflitos simbólicos e constroem interpretações próprias. Integrar contos populares ao cotidiano escolar valoriza a diversidade cultural e amplia o repertório das crianças. Conforme destaca Abramovich (1997, p. 16), "ouvir histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor, e

ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo".

Nesse contexto, Oliveira (2020) ressalta que os contos populares exercem papel significativo no desenvolvimento infantil, favorecendo a interação, a imaginação e diferentes possibilidades de aprendizagem. A autora afirma que:

"Os contos ultrapassam a ideia de serem um passatempo, mostrando que eles podem colaborar para o desenvolvimento da criança, aproximar professores e estudantes das práticas da oralidade e escrita na Educação Infantil e Séries Iniciais sem reduzir essas atividades nos currículos de formação à práticas deterministas ou cristalizadoras da criatividade dos estudantes que estão sendo iniciados no mundo da leitura." (Oliveira, 2020, p. 8).

O trabalho com os contos populares na Educação Infantil possibilita uma aproximação entre a criança e diferentes manifestações culturais, permitindo que ela conheça narrativas que carregam valores, memórias e elementos da tradição oral. Ao serem exploradas em atividades de contação, dramatização e reconstrução criativa, essas histórias favorecem não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também a interação entre as crianças, a expressão de sentimentos e a construção de novas interpretações. Nesse sentido, Oliveira (2020) observa que os contos "possuem grande importância no desenvolvimento das crianças numa perspectiva social de interação e imaginação", constituindo-se como importantes recursos pedagógicos para o trabalho docente.

Além disso, Vieira (2024) enfatiza que o trabalho com os contos populares promove diferentes aprendizagens, fortalecendo tanto o desenvolvimento linguístico quanto o pensamento crítico dos alunos:

"Através da tradição oral, o exercício de contar histórias estimula diversos benefícios na aprendizagem como o desenvolvimento da linguagem oral, a leitura, mesmo que de maneira não convencional, a interpretação e a capacidade de reprodução do que foi trabalhado, a descrição de personagens e cenários, o incentivo do trabalho em equipe, o desenvolvimento do senso crítico e da criatividade. Em suma, os contos de tradição oral são uma rica fonte de aprendizado e podem ser explorados de diversas maneiras na educação." (Vieira, 2024, p. 15-16).

Ao articular as contribuições de Abramovich (1997), Vygotsky (1998) e Wallon (1975), compreende-se que a literatura infantil não é apenas

entretenimento, mas uma experiência educativa que favorece o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural, enquanto Wallon (1975) destaca que a afetividade constitui elemento essencial do desenvolvimento infantil. Dessa forma, os contos populares, ao mobilizarem imaginação, emoções, linguagem e interação, tornam-se recursos pedagógicos relevantes para promover uma aprendizagem significativa e contribuir para a formação integral da criança.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, fundamentado nas ações desenvolvidas pelo projeto de extensão *Pirlimpimpim: a magia dos contos populares na Educação Infantil*. O projeto foi realizado em uma escola de Educação Infantil localizada no município de Caxias, Maranhão, com crianças de quatro e cinco anos de idade.

Participaram das atividades, em média, 18 crianças, integrantes das turmas da instituição que participaram regularmente das ações do projeto. As oficinas tiveram início em setembro e foram desenvolvidas até outubro de 2025, totalizando oito encontros semanais. A escolha desse período possibilitou acompanhar o desenvolvimento das crianças ao longo da realização das atividades, permitindo observar mudanças em sua participação, interação e envolvimento com as propostas em comparação com os primeiros encontros. Cada oficina teve duração aproximada de uma hora e trinta minutos, sendo realizada no período das 7h30 às 9h.

As atividades foram organizadas a partir da contação de histórias, com ênfase em contos populares, seguidas de rodas de conversa, dramatizações, atividades lúdicas, produção de desenhos, recontos e outras propostas que estimulassem a participação ativa das crianças, favorecendo a interação, a imaginação, a oralidade e a construção coletiva de significados.

Os registros das experiências foram realizados por meio de observações durante as oficinas e de registros fotográficos, os quais possibilitaram acompanhar a participação das crianças, suas interações, manifestações orais e envolvimento nas atividades desenvolvidas. A análise da experiência fundamentou-se na interpretação dessas observações à luz dos referenciais teóricos que discutem a literatura infantil, a mediação de leitura e o desenvolvimento infantil, buscando

compreender as contribuições pedagógicas da contação de histórias para a Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os contos populares e a valorização da cultura local

A utilização dos contos populares nas oficinas buscou aproximar as crianças da literatura desde os primeiros anos da Educação Infantil, valorizando, ao mesmo tempo, aspectos da cultura local. Por preservarem elementos da tradição oral, essas narrativas possibilitam o contato das crianças com diferentes formas de expressão cultural, contribuindo para a ampliação de seu repertório e para a construção de novos significados. Como destaca Lima (2021), a oralidade desempenhou, ao longo da história, um papel fundamental na transmissão de conhecimentos, costumes e tradições entre as gerações, tornando a contação de histórias uma importante estratégia de valorização da cultura popular.

Entre as atividades desenvolvidas, destaca-se a oficina A Lenda de Veneza, baseada na obra *Lenda de Veneza*, de Joseane Maia. A narrativa, inspirada em uma lenda relacionada ao balneário Veneza, um dos principais pontos turísticos de Caxias-MA, foi escolhida por possibilitar a aproximação das crianças com um elemento representativo da cultura do município.

Durante a contação da história, observou-se o interesse das crianças pela narrativa e pelos elementos que compunham o cenário apresentado. Em diversos momentos, algumas relataram conhecer o balneário por experiências vivenciadas com suas famílias, enquanto outras afirmaram que ainda não haviam visitado o local.

Após a contação da história, foi proposta a recriação coletiva da capa do livro em uma cartolina. Durante essa atividade, as crianças representaram, por meio de desenhos, suas interpretações da narrativa. Observou-se que aquelas que já conheciam o balneário recorreram às próprias lembranças para compor seus desenhos, enquanto as demais construíram suas representações com base na história ouvida e nas contribuições dos colegas. Esse processo evidenciou que a atividade ultrapassou a reprodução da narrativa, favorecendo a imaginação, a oralidade, a interação entre as crianças e a construção coletiva de significados.

Figura 1 e 2 – Oficina A Lenda de Veneza



Fonte: Acervo do projeto Pirlimpimpim (2025).

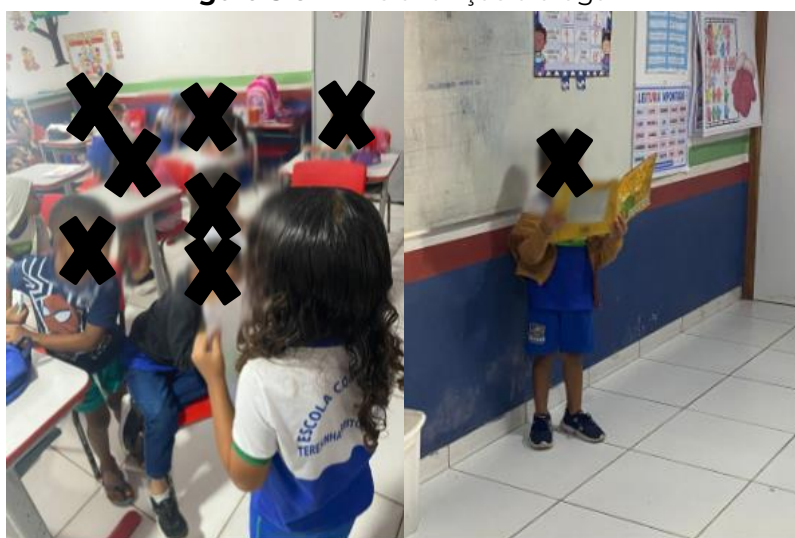
NOTA: Para preservar a identidade das crianças participantes, todas as fotografias apresentadas neste artigo tiveram a região dos rostos desfocada, em conformidade com os princípios éticos relativos ao uso de imagens em pesquisas e ações extensionistas.

As experiências observadas durante essa oficina corroboram a compreensão de Nascimento, Carvalho e Santos (2020), a partir de Sousa e Straub (2014), de que a leitura de histórias contribui para ampliar o imaginário infantil, enriquecer o vocabulário e favorecer novas formas de interpretação da realidade. No contexto do projeto, verificou-se que o contato com um conto popular relacionado ao espaço em que as crianças vivem estimulou não apenas o interesse pela narrativa, mas também a socialização de experiências, o reconhecimento de aspectos da cultura local e a construção de sentidos compartilhados entre o grupo.

O protagonismo infantil nas oficinas de contação de histórias

Ao longo das oficinas, observou-se que as crianças deixaram de ocupar apenas o papel de ouvintes para assumirem uma participação cada vez mais ativa durante as atividades. Além de acompanharem as narrativas, passaram a formular perguntas, compartilhar interpretações, levantar hipóteses sobre os acontecimentos e dialogar entre si acerca das histórias apresentadas.

Figura 3 e 4 – As crianças dialogam



Fonte: Acervo do projeto Pirlimpimpim (2025).

Durante as rodas de conversa, as crianças explicavam aos colegas as atividades que haviam realizado, comentavam suas interpretações sobre as histórias e compartilhavam diferentes pontos de vista. Em algumas oficinas, demonstraram interesse em participar da própria contação das histórias, solicitando a oportunidade de manusear os livros e narrar trechos para os demais colegas.

Também foi possível perceber mudanças em relação aos primeiros encontros do projeto. Enquanto, inicialmente, a interação entre as crianças e as mediadoras era mais tímida, ao longo das oficinas observou-se maior espontaneidade na participação, tanto durante os momentos de contação quanto nas atividades posteriores. Esse envolvimento crescente demonstra que a criação de um ambiente acolhedor e participativo favoreceu o fortalecimento das relações entre as crianças, ampliando sua confiança para se expressarem e interagirem com o grupo.

Esses resultados dialogam com as discussões de Rosário et al. (2020), fundamentadas na Sociologia da Infância, ao compreenderem a criança como sujeito capaz de participar das relações sociais e produzir cultura. Da mesma forma, aproximam-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que reconhecem a criança como sujeito

histórico e de direitos, capaz de brincar, imaginar, narrar, questionar e construir sentidos nas interações que estabelece com os outros. Nesse contexto, as oficinas de contação de histórias contribuíram para valorizar a participação infantil, favorecendo experiências em que as crianças puderam expressar suas ideias, compartilhar conhecimentos e atuar como protagonistas de seu processo de aprendizagem.

Interação, linguagem e desenvolvimento infantil

As oficinas desenvolvidas no projeto evidenciaram que a contação de histórias favoreceu momentos de interação, diálogo e expressão oral entre as crianças. Ao longo dos encontros, observou-se que elas passaram a participar com maior espontaneidade das rodas de conversa, compartilhando interpretações sobre as narrativas, formulando perguntas e relacionando os acontecimentos das histórias às próprias vivências. Essas interações contribuíram para que as atividades se tornassem espaços de construção coletiva de conhecimentos, nos quais as crianças aprenderam não apenas por meio da escuta, mas também pela troca de experiências com os colegas e com as mediadoras.

Outro aspecto observado refere-se ao desenvolvimento da oralidade. Durante as oficinas, as crianças foram incentivadas a comentar as histórias, explicar seus desenhos, recontar trechos das narrativas e expressar suas opiniões sobre os personagens e acontecimentos. Essas situações favoreceram o uso da linguagem como instrumento de comunicação, participação e construção de sentidos, permitindo que elas desenvolvessem maior segurança para se expressar diante do grupo.

Os resultados observados aproximam-se das reflexões de Lima (2021), que destaca a contação de histórias como uma prática capaz de favorecer o desenvolvimento da comunicação, das relações interpessoais e da oralidade na Educação Infantil. Da mesma forma, dialogam com Rosário et al. (2020), ao evidenciarem que as narrativas possibilitam às crianças estabelecer relações entre as histórias e suas próprias experiências, atribuindo novos significados às situações vivenciadas.

Além do desenvolvimento da linguagem, verificou-se que o contato contínuo com as histórias despertou o interesse das crianças pelas narrativas e pelas atividades propostas. A participação nas rodas de conversa, o envolvimento nas dramatizações, a produção de desenhos e os momentos de reconto demonstraram que a literatura infantil pode constituir uma prática educativa que ultrapassa o entretenimento, favorecendo a imaginação, a criatividade, a interação social e a construção coletiva de conhecimentos.

Nesse sentido, os resultados da experiência corroboram as considerações de Nascimento et al. (2020) sobre a relevância da contação de histórias para o desenvolvimento integral da criança. No contexto do projeto *Pirlimpimpim*, observou-se que o contato frequente com os contos populares contribuiu para ampliar as oportunidades de diálogo, fortalecer a participação das crianças nas atividades e favorecer o desenvolvimento da linguagem em um ambiente de interação e aprendizagem.

Mediação pedagógica e construção de significados

Os resultados observados ao longo das oficinas evidenciam que a mediação pedagógica desempenhou papel fundamental para o desenvolvimento das experiências literárias propostas pelo projeto. A organização das atividades, a seleção de contos populares adequados à faixa etária das crianças e a utilização de recursos como livros, fantoches e ilustrações favoreceram um ambiente de aprendizagem pautado na participação, no diálogo e na interação.

Durante a condução das oficinas, as mediadoras incentivaram as crianças a expressarem suas interpretações sobre as histórias, compartilharem experiências e participarem das atividades de forma ativa. Esse acompanhamento possibilitou que as narrativas fossem além da escuta, tornando-se oportunidades para a construção coletiva de conhecimentos, em que cada criança pôde atribuir sentidos às histórias a partir de suas vivências e das interações estabelecidas com o grupo.

Os resultados observados aproximam-se das contribuições de Abramovich (1997), ao evidenciar que a literatura infantil amplia as possibilidades de imaginação e permite que a criança conheça diferentes personagens, lugares e formas de compreender a realidade. Da mesma forma, dialogam com Lima (2021), que destaca a contação de histórias como uma prática capaz de favorecer o desenvolvimento da oralidade, da criatividade, do pensamento crítico e das relações interpessoais.

Nesse contexto, a experiência desenvolvida pelo projeto *Pirlimpimpim: a magia dos contos populares na Educação Infantil* demonstra que a mediação pedagógica constitui um elemento essencial para potencializar as contribuições da literatura infantil na Educação Infantil. Mais do que transmitir histórias, a atuação das mediadoras favoreceu a criação de um ambiente em que as crianças puderam dialogar, imaginar, interpretar e construir conhecimentos coletivamente, evidenciando o potencial da contação de histórias como prática educativa significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do projeto “Pirlimpimpim: a magia dos contos populares na Educação Infantil” possibilitou compreender a relevância da literatura infantil como uma prática pedagógica capaz de favorecer experiências significativas no desenvolvimento das crianças. A partir das oficinas de contação de histórias, rodas de conversa e atividades lúdicas, foi possível aproximar as crianças dos contos populares bem como a literatura infantil no geral.

As discussões apresentadas evidenciam que os contos populares constituem importantes instrumentos de aproximação entre literatura, cultura e educação, uma vez que carregam elementos da tradição oral e possibilitam o contato das crianças com diferentes narrativas, personagens e situações. Nesse processo, a literatura contribui para a ampliação do repertório cultural infantil e para a construção de sentidos a partir das experiências vivenciadas.

Com base nas contribuições de Abramovich, Vygotsky e Wallon, compreende-se que a contação de histórias ultrapassa a dimensão do entretenimento, configurando-se como uma experiência que envolve aspectos cognitivos, afetivos e sociais. A presença do mediador, torna-se fundamental para organizar situações de escuta, diálogo e participação, permitindo que as crianças assumam papel ativo na construção de conhecimentos.

O projeto desenvolvido evidenciou a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito participante, capaz de imaginar, questionar, interpretar e atribuir significados às narrativas apresentadas. As oficinas realizadas possibilitaram momentos de interação entre crianças, histórias e mediadores, fortalecendo o contato com a literatura desde a Educação Infantil.

Dessa forma, destaca-se a necessidade de ampliar a presença dos contos populares e das práticas de contação de histórias no cotidiano escolar, considerando seu potencial para promover experiências educativas mais sensíveis, participativas e relacionadas ao universo infantil. Assim, a literatura configura-se como um espaço de expressão, criação e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
GUIMARÃES, Livia Maria Antônio. A importância da contação de histórias na educação infantil. **Caderno Intersaberes**, [S. l.], 2021.

LIMA, Hélio Cristina Alves de. A Contação de História e o Desenvolvimento da Oralidade na Educação Infantil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, 4., 2021. **Anais [...]**. [S. l.]: CINTEDI, 2021.

NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; CARVALHO, Emilly Jesus de; SANTOS, Samara Oliveira. Contação de Histórias como Estratégia de Aprendizagem: Uma Experiência na Educação Infantil. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 25., 2020. **Anais [...]**. [S. l.]: EPEN, 2020.

OLIVEIRA, Bianca Cristina da Silva Andrade. **A dimensão educativa dos contos populares**: dialogando com experiências de formação na Educação Infantil. Orientadora: Andréa Cardoso Reis. 2020. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2020.

ROSÁRIO, Elaine de Holanda; SILVA, Isabel Cristina Oliveira da; SILVA, Viviane dos Reis. O Protagonismo das Crianças em Práticas de Leitura e Contação de Histórias na Creche. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020. **Anais [...]**. [S. l.]: CONEDU, 2020.

VIEIRA, Wellen. Contos populares na sala de aula: explorando o imaginário da tradição oral. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 6, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56083/RCV4N6-061>.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1981. (Coleção Persona).



Capítulo 7

VOZES DO HARLEM: LITERATURA, MÚSICA E REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA JAZZ POETRY DE LANGSTON HUGHES

Bruna Stievano Bacchi

A literatura compõe um dos dispositivos mais eficazes de construção de empatia, acessibilidade e representatividade de que uma sociedade dispõe. As identidades, individuais e coletivas, formam-se em larga medida a partir do que se lê, do que se ouve e do que se debate: cada música, cada filme, cada peça teatral e cada livro contribuem, pouco a pouco, para moldar a percepção coletiva sobre quem protagoniza as histórias e de que maneira o faz. Interrogar o papel da literatura como ferramenta de inclusão social torna-se, nesse sentido, tarefa fundamental, sobretudo quando o objeto em análise diz respeito à visibilidade de sujeitos historicamente marginalizados pela cultura ocidental hegemônica.

Este capítulo apresenta a *jazz poetry* de Langston Hughes (1902-1967), poeta, dramaturgo e cronista que figura entre as vozes centrais do Renascimento do Harlem, movimento cultural afro-americano que floresceu entre o final da Primeira Guerra Mundial e meados da década de 1930 (Huggins, 1971; Lewis, 1981). Hughes converteu sua escrita em instrumento de representação de uma comunidade inteira que lutava por direitos civis na sociedade estadunidense pós-abolição, e sua obra permanece lida, ouvida e estudada um século depois de seus primeiros poemas terem sido publicados.

O objetivo deste trabalho é analisar quatro poemas de Hughes: *I, too*; *The Weary Blues*; *The Negro Speaks of Rivers* e *Mother to Son*, todos reunidos no álbum *The Voice of Langston Hughes* (Hughes, 1995), produzido pela Smithsonian Folkways Recordings a partir de gravações originais realizadas pelo próprio poeta na década de 1950 para o selo Folkways. A particularidade dessa fonte, disponível também em plataformas de streaming como o Spotify, reside no fato de permitir ouvir a voz do autor declamando seus próprios versos, o que acrescenta à leitura crítica uma camada de oralidade indissociável do projeto de Hughes.

A hipótese que orienta a análise é a de que as estruturas rítmicas e formais do blues e do jazz, transpostas para o verso escrito, não constituem mero ornamento estilístico, mas operam como estratégia de afirmação cultural e política. Hughes não representa apenas o povo negro em seus poemas. Ele o coloca na posição de protagonista de uma narrativa que, até então, lhe era sistematicamente negada pelos cânones literários estadunidenses. O artigo está organizado em cinco partes, além desta introdução: a fundamentação teórica situa o Renascimento do Harlem, as relações entre jazz, blues e poesia, e as discussões sobre representação e decolonialidade que sustentam a leitura proposta; a metodologia descreve o corpus e o procedimento analítico adotado; o desenvolvimento aplica esse

procedimento aos quatro poemas selecionados; as considerações finais sintetizam os achados e reforçam o debate contemporâneo sobre antirracismo e descolonização do conhecimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Renascimento do Harlem: contexto histórico e cultural

O Renascimento do Harlem designa o período de efervescência artística e intelectual afro-americana concentrado no bairro nova-iorquino Harlem, entre aproximadamente 1918 e meados da década de 1930 (Huggins, 1971). David Levering Lewis (1981), autor de um dos estudos de referência sobre o tema, descreve o movimento como resultado de um programa relativamente sistemático, conduzido por intelectuais negros, de atrair talentos artísticos para Harlem e de obter apoio financeiro junto a mecenas brancos e judeus interessados em promover as chamadas relações raciais da época. Esse processo é indissociável da Grande Migração, deslocamento massivo da população negra do sul rural estadunidense para os centros urbanos do norte e do meio-oeste, que recompôs demograficamente cidades como Nova York, Chicago e Cleveland nas primeiras décadas do século XX.

O marco fundador do movimento costuma ser atribuído à antologia *The New Negro: An Interpretation*, organizada por Alain Locke em 1925 (Locke, 1925), que reuniu ficção, poesia e ensaios de autores como o próprio Hughes, Countee Cullen, Claude McKay, Jean Toomer e Zora Neale Hurston. Locke cunhou ali a expressão “novo negro” para designar uma geração que recusava tanto os estereótipos impostos pela cultura branca quanto a postura de acomodação que caracterizara gerações anteriores. Nathan Huggins (1971) situa o Harlem da década de 1920 não como fenômeno isolado, mas como lente através da qual se pode compreender transformações mais amplas na cultura estadunidense, articulando história, literatura e música.

A historiografia do Renascimento do Harlem dedica atenção crescente às tensões entre o projeto modernista de parte de seus autores e a cultura de massa emergente no período. Jane Kuenz (2007), em estudo sobre a recepção crítica de Countee Cullen, demonstra como certos poetas do movimento equilibraram, de modo nem sempre confortável, a aspiração a um lugar reconhecido pelo modernismo literário branco e a desconfiança crescente em relação à cultura de consumo de massa que se consolidava nos Estados Unidos da década de 1920. Hughes, ao contrário de Cullen, posicionou-se de modo explícito a favor da cultura

popular negra, jazz, blues e oralidade, postura que ajuda a explicar por que sua obra dialogou tão diretamente com formas de circulação popular, da revista de variedades ao disco fonográfico.

A trajetória pessoal de Hughes é documentada em pormenor na biografia em dois volumes organizada por Arnold Rampersad (1986; 1988), que acompanha o poeta desde a infância até sua morte em 1967, atravessando tanto os anos de formação no Harlem quanto o engajamento posterior com o teatro, o rádio e a gravação fonográfica. É justamente aqui que se situa a contribuição mais lembrada de Hughes: o ensaio *The Negro Artist and the Racial Mountain*, publicado na revista "The Nation" em 23 de junho de 1926 (Hughes, 1926, a). No texto, escrito como resposta a um colega que declarara desejar ser poeta, não poeta negro, Hughes formula o que chamou de montanha racial: o impulso, internalizado por parte da elite negra, de aproximar-se dos padrões estéticos brancos como condição de legitimação artística. Contra esse impulso, Hughes reivindica o direito de representar, sem vergonha, a vida das pessoas negras comuns, com sua música, sua linguagem e seu humor, independentemente da aprovação de públicos brancos ou negros. Esse manifesto orienta a leitura dos quatro poemas analisados neste capítulo.

Jazz, blues e poesia: aproximações estético-musicais

A segunda base teórica deste trabalho diz respeito à relação entre as formas musicais afro-americanas, em especial o blues e o jazz, e a poesia escrita. Joachim-Ernst Berendt (1992), em obra que permanece referência obrigatória na historiografia do jazz, descreve a música afro-americana como síntese de elementos rítmicos de origem africana com formas harmônicas e instrumentais de origem europeia, gerando um sistema expressivo próprio, fundado na improvisação, na síncope e no procedimento de chamado e resposta. Eric Hobsbawm (Hobsbawm, 1959) oferece leitura complementar ao situar o jazz dentro de uma sociologia da música popular, atenta às condições materiais de produção e circulação dessa arte, e ao papel que ela desempenhou como meio de expressão e de resistência simbólica das populações negras estadunidenses ao longo do século XX.

A poesia de Hughes incorpora essas estruturas de modo deliberado. Steven Tracy (1988), em estudo dedicado especificamente à relação entre o poeta e a tradição do blues, demonstra como Hughes adaptou, ainda nos anos 1920, o esquema formal do blues de doze compassos, com sua estrutura de verso, repetição quase idêntica do primeiro verso e resposta no terceiro, para o poema escrito, criando o que a crítica convencionou chamar de *blues poems* e *jazz poems*. O estudo de Tracy é particularmente

útil porque evidencia que essa apropriação não é meramente temática, isto é, não se restringe a poemas que falam sobre música, mas formal: o próprio corpo do poema reproduz, na disposição dos versos e nas marcas de repetição, o andamento musical que pretende evocar.

No âmbito da fortuna crítica brasileira sobre o tema, o artigo de Pedro Tomé e Álvaro Faleiros (2012) examina especificamente os *blues poems* e *jazz poems* de Hughes, identificando seus principais recursos rítmicos e discutindo a dificuldade inerente à tradução desses procedimentos para o português, uma vez que a equivalência silábica e acentual entre as duas línguas raramente coincide. O estudo confirma, a partir de outra perspectiva metodológica, a tese de Tracy (1988): a homenagem formal ao blues e ao jazz carrega, independentemente do tema explícito de cada poema, um grau de engajamento com a causa da população negra.

Representação, decolonialidade e a voz negra

A terceira base teórica articula os conceitos de representação e decolonialidade, fundamentais para situar a relevância contemporânea da obra de Hughes. Stuart Hall (1997) define a representação como prática de significação central à produção da cultura: é por meio da linguagem, em sentido amplo, que os sentidos compartilhados de uma sociedade são produzidos, negociados e contestados. Hall dedica atenção especial ao modo como a cultura ocidental hegemônica construiu, historicamente, a imagem do outro racializado, fixando-o em repertórios estereotipados que circulam pela mídia, pela publicidade e pelas artes. Ler Hughes a partir desse embasamento teórico permite compreender seus poemas como uma autorrepresentação que escapa aos estereótipos fixados pela cultura branca dominante.

A tese de Elio Ferreira de Souza (2006), que compara a poesia negra de Solano Trindade, no Brasil, e de Langston Hughes, nos Estados Unidos, evidencia que o entrelaçamento entre literatura, memória cultural e música, jazz, blues e, no caso brasileiro, capoeira, configura padrão estético compartilhado por poetas negros das Américas, voltado à construção de uma identidade afrodescendente que responde, em ambos os contextos, ao legado da escravidão.

METODOLOGIA

Esta seção adota abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, fundamentada na análise textual comparada, articulada à crítica literária revisada na seção anterior. O corpus é constituído por quatro poemas de Langston Hughes, todos reunidos no álbum *The Voice of Langston Hughes* (Hughes, 1995), compilação produzida pela Smithsonian Folkways Recordings a partir de discos originalmente lançados pelo selo Folkways na década de 1950, período em que Hughes gravou parte significativa de sua obra com a própria voz.

O modelo comparativo de Elio Ferreira de Souza (2006), que analisa lado a lado poetas negros de diferentes literaturas nacionais a partir de eixos temáticos e formais comuns, inspira a opção, adotada neste capítulo, de tratar os quatro poemas não como unidades isoladas, mas como variações de um mesmo projeto estético: a transposição, para a poesia escrita, de procedimentos orais e musicais da cultura afro-americana, para a representação da vida negra em sua complexidade.

DESENVOLVIMENTO / ANÁLISE

I, too: a reivindicação do pertencimento nacional

“And the second poem is “I too”. This poem has perhaps been the most widely reprinted of all of my poems, it’s been translated into practically every known language, and particularly in Latin America, it has been used a great many times in the press there and recited by their recitalists, and some people tell me that the Latin Americans take it as an expression of their own feeling, in that they want to say that they too are a part of America”. (Hughes, 1995)².

Quando *The Weary Blues* foi publicado, em 1926, Langston Hughes ainda era um jovem escritor em início de carreira. Entre os textos que compõem o volume, destaca-se “I, Too”, poema incluído no epílogo da obra e que se tornaria uma das expressões mais conhecidas da resistência negra nos Estados Unidos. No registro sonoro presente no álbum *Harlem in Vogue: The Poetry and Jazz of Langston Hughes*, disponibilizado pela

² Tradução própria:

E o segundo poema é “I Too”. Este poema talvez tenha sido o mais amplamente reimpresso de todos os meus poemas; foi traduzido para praticamente todas as línguas conhecidas e, particularmente na América Latina, tem sido utilizado inúmeras vezes na imprensa local e recitado por seus declamadores. Algumas pessoas me dizem que os latino-americanos o tomam como uma expressão de seus próprios sentimentos, no sentido de que também querem afirmar que são parte da América.

Smithsonian Folkways Recordings, o próprio poeta recita "I, Too" e menciona a recepção do poema na América Latina.

A observação de Hughes adquire especial significado em 2026. Cem anos após a publicação de *The Weary Blues*, a produção cultural latino-americana alcança níveis de circulação internacional que, durante muito tempo, pareceram improváveis. O reconhecimento obtido por artistas latino-americanos em premiações globais e a presença crescente do cinema nacional em festivais e cerimônias internacionais indicam um processo de ampliação da visibilidade de vozes historicamente situadas à margem. Em certa medida, esse fenômeno remete à dinâmica que marcou o Renascimento do Harlem. Nas primeiras décadas do século XX, em uma sociedade estruturada pela segregação racial, pela violência dos linchamentos e pela exclusão sistemática da população negra dos espaços de prestígio social, a produção artística tornou-se uma forma de reivindicação coletiva. O jazz, em particular, funcionou como uma linguagem capaz de projetar internacionalmente a criatividade e a complexidade intelectual de uma comunidade que o racismo insistia em reduzir ao silêncio.

Essa dimensão política da criação artística aparece de maneira exemplar em "I, Too". Publicado originalmente sob o título "Epilogue", o poema apresenta um sujeito que se recusa a aceitar a posição subalterna que lhe foi imposta:

"They send me to eat in the kitchen When company comes,
But I laugh, And eat well,
And grow strong" (Hughes, 1926)³.

A cozinha, símbolo da exclusão doméstica e social, transforma-se, nos versos de Hughes, em espaço de preparação. Em vez de representar a segregação como derrota definitiva, o poema a converte em circunstância transitória. O sujeito poético não ignora a violência da discriminação; contudo, recusa permitir que ela determine sua identidade. Sua resposta é o fortalecimento.

³ Tradução própria:

"Eles me mandam comer na cozinha quando chega visita, mas eu rio, como bem e fico forte."

Essa mesma lógica reaparece nos versos finais:

"Besides,
They'll see how beautiful I am And be ashamed" (Hughes, 1926)⁴.

A afirmação da beleza negra ocupa posição central nesse projeto poético. Em oposição às representações racistas que associavam a população negra à inferioridade, Hughes constrói uma imagem marcada pela beleza, pela inteligência e pela excelência cultural. Seus poemas povoam-se de músicos, artistas, trabalhadores e estudantes, sujeitos que participam ativamente da sociedade. A beleza, nesse contexto, não constitui apenas uma categoria estética; ela se converte em argumento político. Em uma sociedade que insistia em excluir os negros, afirmar-se como parte da América era um gesto profundamente político.

A atualidade do poema decorre justamente dessa capacidade de ultrapassar seu contexto imediato. Se, em 1926, Hughes falava a partir da experiência afro-americana, sua voz encontrou ressonância em outros espaços marcados por histórias de marginalização e luta por reconhecimento. A referência à América Latina presente na gravação do poeta sugere a possibilidade de uma solidariedade construída para além das fronteiras nacionais.

O ensaio *The Negro Artist and the Racial Mountain* (Hughes, 1926) ilumina ainda outro aspecto do poema: a recusa de pedir desculpas pela própria negritude, no qual o eu lírico declara, com convicção, que também é parte da América. Essa afirmação, lida à luz do conceito de representação de Stuart Hall (1997), funciona como contradiscurso: ao recusar-se a permanecer invisível ou confinado a um espaço subalterno, o poema reescreve, ele mesmo, sobre quem tem o direito de figurar como sujeito pleno da nação. A postura assumida pelo eu lírico ecoa, ainda, a noção de novo negro proposta por Alain Locke (1925): a recusa de aguardar passivamente a concessão de direitos, substituída pela afirmação ativa de um lugar já conquistado, ainda que não plenamente reconhecido pela sociedade branca.

⁴ Tradução própria:

"Além disso, eles verão como sou belo e sentirão vergonha."

The Weary Blues: a forma musical como matéria poética

The Weary Blues, poema que dá título ao primeiro livro de Hughes, publicado em 1926, e que rendeu ao autor o primeiro prêmio de poesia da revista *Opportunity*, constitui o exemplo mais explícito, entre os quatro poemas analisados, da incorporação formal do blues à poesia escrita. O poema descreve um pianista negro tocando e cantando, tarde da noite, em Harlem; o eu lírico, posicionado como ouvinte, registra tanto a performance quanto o efeito que ela produz sobre quem a testemunha, como no trecho a seguir:

Droning a drowsy syncopated tune, Rocking back and forth to a mellow croon, I heard a Negro play. Down on Lenox Avenue the other night By the pale dull pallor of an old gas light He did a lazy sway.... He did a lazy sway. (Hughes, 1926)⁵.

Hughes descreve em detalhes a atmosfera de um bar de blues, e as sensações que estar neste lugar provocam. As referências à famosa Avenida Lenox, ao lampião a gás, e o “balanço preguiçoso” configuram um *blues poem* com forma e conteúdo diretamente relacionados ao blues.

Steven Tracy (1988) demonstra que Hughes reproduz, na disposição dos versos centrais do poema, a estrutura típica do blues de doze compassos: um primeiro verso que enuncia uma situação de sofrimento, sua repetição quase idêntica em seguida e, por fim, um terceiro verso que responde ou comenta os dois primeiros, recurso que a tradição musical chama de esquema AAB. O uso de repetição, como da frase “Ele se movia num balanço preguiçoso...” também é característico do blues. Berendt (1992) explica que essa estrutura, derivada das *work songs* e *spirituals* do período pós-escravidão, é o alicerce sobre o qual se constrói praticamente todo o repertório do blues e, por extensão, parte significativa do jazz.

O artigo de Faleiros e Tomé (2012) acrescenta que a simples opção de homenagear, na forma do poema, os gêneros blues e jazz já constitui, independentemente da temática manifesta de cada texto, uma espécie de autoafirmação cultural negra: ao eleger o blues como matriz formal de sua poesia, Hughes hierarquiza, na sua poesia, uma estética até então

⁵ Tradução própria:

Entoando uma melodia sincopada e sonolenta, balançando o corpo ao som de um canto macio,

Ouvi um negro tocar.

Na Avenida Lenox, certa noite,

Sob a luz tênue e desbotada de um velho lampião a gás, Ele se movia num balanço preguiçoso...

Ele se movia num balanço preguiçoso...

relegada às margens da cultura estadunidense, e a posiciona como digna de estar ao lado das formas poéticas canônicas.

A gravação reunida em *The Voice of Langston Hughes* (Hughes, 1995) acrescenta a essa análise uma camada pela leitura silenciosa do texto impresso: ao ouvir Hughes declamar o próprio poema, percebe-se que sua dicção reproduz, na voz, o andamento lento e sincopado que o blues evoca, numa espécie de performance em que o conteúdo do poema, a descrição de um pianista cantando o blues, espelha-se na própria entonação de quem o recita quase trinta anos depois de tê-lo escrito.

The Negro Speaks of Rivers: memória ancestral e diáspora

The Negro Speaks of Rivers, escrito por Hughes ainda aos dezoito anos e publicado originalmente na revista *The Crisis*, periódico da NAACP, em 1921, antecede em cinco anos a publicação de *The Weary Blues* e costuma ser apontado pela crítica como o poema que inaugura, de fato, sua carreira pública. O texto evoca a relação ancestral entre o sujeito negro e os rios Eufrates, Congo, Nilo e Mississippi, num percurso que atravessa a história da humanidade desde as civilizações antigas até a escravidão estadunidense. Segue trecho:

I've known rivers: I've known rivers ancient as the world and older than the flow of human blood in human veins. My soul has grown deep like the rivers (HUGHES, 1926)⁶.

A biografia organizada por Arnold Rampersad (1986) registra, com base em relato do próprio Hughes, que o poema teria sido composto quando o autor, ainda adolescente, atravessava de trem o rio Mississippi, a caminho do México para visitar o pai. Isso reforça a leitura de que o poema articula experiência pessoal e memória coletiva: o sujeito lírico fala não apenas de si, mas em nome de uma alma que se confunde com a própria profundidade histórica do rio.

Henry Louis Gates Jr. (1988), embora não trate diretamente deste poema em *The Signifying Monkey*, oferece ferramenta conceitual relevante para sua leitura ao descrever a prática da *signifyin(g)* como revisão e duplo sentido enraizados na tradição oral afro-americana. Aplicado a *The Negro Speaks of Rivers*, esse conceito ajuda a perceber como Hughes ressignifica

⁶ Tradução própria:

Conheci rios:

Conheci rios tão antigos quanto o mundo, mais antigos que o sangue correndo pelas veias dos homens.

Minha alma aprofundou-se como os rios.

a tradição ocidental do poema de forma geográfica e histórica, recorrente desde a poesia clássica, para inscrever nela uma genealogia especificamente negra e diaspórica, que recusa a narrativa segundo a qual a história da população afro-americana teria início apenas com a escravidão no continente americano.

Mother to Son: oralidade como resistência

Well, son, I'll tell you: Life for me ain't been no crystal stair. It's had tacks in it, And splinters, And boards torn up, And places with no carpet on the floor—Bare (HUGHES, 1926)⁷.

Mother to Son, publicado originalmente em 1922 e posteriormente incluído em *The Weary Blues* (1926), assume a forma de monólogo dramático: uma mãe negra aconselha o filho, em primeira pessoa, valendo-se da imagem de uma escada como metáfora central de sua própria trajetória de vida, marcada por dificuldades e privações. O poema distingue-se dos demais três pela opção deliberada de reproduzir marcas do inglês vernacular afro-americano na fala da personagem, recurso que Houston Baker Jr. (1984) situa no centro daquilo que chama de teoria vernacular da literatura afro-americana.

Para Baker (1984), o blues funciona menos como gênero musical específico do que como matriz discursiva mais ampla, um repertório de recursos linguísticos por meio dos quais a experiência negra estadunidense narra a si mesma. *Mother to Son* mobiliza o blues não em sua estrutura métrica explícita, como ocorre em *The Weary Blues*, mas em seu *ethos*: a fala da mãe combina lamento e persistência, reconhecimento da dificuldade e recusa obstinada de desistir, padrão emocional que Baker identifica como assinatura do *blues* em toda a literatura afro-americana, independentemente de o texto em questão tematizar explicitamente a música.

A oralidade de Hughes dialoga, ainda, com *The Negro Artist and the Racial Mountain* (Hughes, 1926): ao reproduzir, sem retoque ou correção gramatical, o modo de falar de uma mulher negra da classe trabalhadora, o poema recusa exatamente aquele impulso em direção à brancura que Hughes denuncia em seu ensaio, optando por representar

⁷ Tradução própria:

Pois bem, meu filho, vou lhe contar:

A vida, para mim, não foi uma escada de cristal. Havia pregos nela,

E farpas,

E tábuas quebradas,

E trechos sem tapete no chão — Apenas o piso nu

a vida negra comum em sua própria linguagem, e não naquela que a cultura branca dominante consideraria apropriada ou elevada.

A voz gravada: oralidade, legado e atualidade

Os quatro poemas analisados ganham, reunidos no álbum *The Voice of Langston Hughes* (Hughes, 1995), uma dimensão que o texto impresso isoladamente não oferece. Arnold Rampersad (1988), no segundo volume de sua biografia de Hughes, documenta justamente esse período da carreira do poeta, marcado pelo aprofundamento de sua relação com o teatro musical, a ópera e o rádio, contexto que explica por que Hughes aceitou, em meados da década de 1950, o convite do selo Folkways para gravar parte de sua obra poética com a própria voz.

As gravações reunidas pela Smithsonian Folkways, produzidas originalmente na década de 1950 e posteriormente compiladas em 1995, materializam esse projeto: permitem ouvir a própria voz do poeta articulando seus versos, hoje disponível inclusive em plataformas de streaming como o Spotify, o que amplia consideravelmente seu alcance junto a públicos contemporâneos que talvez nunca tenham aberto uma edição impressa de sua obra.

Essa permanência confirma a tese sustentada ao longo deste capítulo: a *jazz poetry* de Hughes não apenas representou, em seu tempo, uma comunidade inteira que lutava por direitos civis, mas segue operando, um século depois, como ferramenta de representatividade e de afirmação cultural negra, agora ressignificado pelas tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos quatro poemas de Langston Hughes reunidos no álbum *The Voice of Langston Hughes* (HUGHES, 1995) confirma que: as estruturas formais do *blues* e do *jazz*, incorporadas à poesia escrita, operam como estratégia de afirmação cultural e política, e não como simples ornamento estético. A poesia hughesiana antecipa, em um século, parte do vocabulário hoje empregado pela crítica decolonial.

A permanência de Hughes na cultura contemporânea, atestada pela disponibilidade de sua voz gravada em plataformas digitais de streaming décadas após sua morte, confirma que a literatura, conforme proposto na introdução deste capítulo, segue funcionando como dispositivo privilegiado de construção de empatia e de representatividade.

REFERÊNCIAS

- BAKER JR., Houston A. **Blues, Ideology, and Afro-American Literature: A Vernacular Theory**. Chicago: University of Chicago Press, 1984.
- BERENDT, Joachim-Ernst. **The Jazz Book: From Ragtime to Fusion and Beyond**. Brooklyn: Lawrence Hill Books, 1992.
- FALEIROS, Álvaro; TOMÉ, Pedro. **Poemas de blues e jazz: a musicalidade negra de Langston Hughes**. *Revista Literatura em Debate*, v. 6, n. 10, p. 55-67, 2012.
- GATES JR., Henry Louis. **The Signifying Monkey: A Theory of African-American Literary Criticism**. New York: Oxford University Press, 1988.
- HALL, Stuart (org.). **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London: Sage, 1997.
- HOBBSBAWM, Eric [Francis Newton]. **The Jazz Scene**. London: MacGibbon & Kee, 1959.
- HUGGINS, Nathan Irvin. **Harlem Renaissance**. New York: Oxford University Press, 1971.
- HUGHES, Langston. **The Negro Artist and the Racial Mountain**. *The Nation*, Nova York, 23 jun. 1926. a.
- HUGHES, Langston. **The Weary Blues**. New York: Alfred A. Knopf, 1926. b.
- HUGHES, Langston. **The Voice of Langston Hughes**. Washington, D.C.: Smithsonian Folkways Recordings, SFW47001, 1995. 1 CD.
- KUENZ, Jane. **Modernism, Mass Culture, and the Harlem Renaissance: The Case of Countee Cullen**. *Modernism/modernity*, v. 14, n. 3, p. 507-515, 2007.
- LEWIS, David Levering. **When Harlem Was in Vogue**. New York: Alfred A. Knopf, 1981.

LOCKE, Alain (org.). **The New Negro: An Interpretation**. New York: Albert and Charles Boni, 1925.

RAMBERSAD, Arnold. **The Life of Langston Hughes**. Volume I: 1902-1941, I, Too, Sing America. New York: Oxford University Press, 1986.

RAMBERSAD, Arnold. **The Life of Langston Hughes**. Volume II: 1941-1967, I Dream a World. New York: Oxford University Press, 1988.

SOUZA, Elio Ferreira de. **Poesia negra das Américas: Solano Trindade e Langston Hughes**. 2006. 369 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

TRACY, Steven C. **Langston Hughes and the Blues**. Urbana: University of Illinois Press, 1988.



Capítulo 8

A LITERATURA ORAL NO TIKTOK E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO CAMINHO PARA O LETRAMENTO

Maisa Cristina Santos

Um dos grandes desafios que todo professor de Letras tem em seu percurso educacional é o de ser um dos grandes colaboradores para a formação de um futuro leitor literário. Conforme aduz Antonio Candido, “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (Candido, p. 174, 2011). É por meio dessa experimentação da vida do outro que significamos o mundo e a nós mesmos, motivo pelo qual a educação passa necessariamente pela experiencição do mundo por meio da palavra (Cosson, 2014).

A problemática nesse processo formativo do leitor dentro das instituições de ensino fundamenta-se, segundo Rildo Cosson, numa formação que se restringe a apresentar o aluno apenas a dois tipos de aprendizagem: a que se relaciona aos conhecimentos da história, da teoria e da crítica; e ao desenvolvimento de saberes e habilidades. Ainda que ambas as vertentes sejam relevantes, deixa-se de lado a percepção de que a literatura é um instrumento indispensável para conhecer e articular o mundo por meio da palavra (Cosson, 2014).

Considerando essa lacuna, Rildo Cosson preleciona que o processo formativo do leitor literário deve ser sistematizado em uma sequência, cujas articulações de suas etapas sejam progressivas e formativas. Para tanto, sua proposta de sequência didática subdivide-se em dois tipos: a básica e a expandida. Objetivando dar azo ao que estabelece o autor, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma sequência didática básica com fulcro no que estatui Rildo Cosson.

Como temática, a escolha da Literatura Oral sedimenta-se na utilização de práticas pedagógicas contemporâneas que acompanhem as plataformas digitais mais utilizadas pelos discentes. Ainda que muitos vejam a Literatura Oral como restrita a espaços presenciais, em que lendas e mitos eram narrados por um contador de histórias, as redes sociais tornaram-se um espaço profícuo a outras formas de manifestações da Literatura Oral. Logo, sob o amparo de uma educação que acompanhe os novos tempos, se faz necessário frequentar os mesmos espaços digitais dos discentes e perceber possibilidades formativas atraentes. Isso porque, os leitores “não devem ser meros consumidores da cultura, quer como tradição, que como contemporaneidade, mas sim membros de uma comunidade que se apropriam de sua herança cultural e com ela dialogam” (Cosson, 2014, p. 122), independentemente do meio que essa cultura é (ou passa a ser) difundida.

A proposta que se apresenta no presente artigo é de uma sequência didática básica tendo como base cerca de quatro vídeos que

podem ser contrastados. Os dois primeiros foram escolhidos pensando em vídeos do Youtube que comumente são escolhidos como apoio em aulas que versam sobre Literatura Oral: *A tenebrosa história da mula sem cabeça do folclore brasileiro*, de Bruno Viriato e *A Pisadeira*, de Ricardo Carneiro. Dados materiais podem ser apresentados na etapa da motivação, momento em que os discentes seriam convidados pensar tanto nas lendas apresentadas, mas nos aspectos metodológicos que os fundamentam.

Já na etapa da introdução e da leitura, os alunos seriam apresentados a Daniel Pires, do canal O lenda TV e a dois vídeos produzidos pelo autor: *Eu com oito anos com medo da mula sem cabeça* e *Dormir de barriga cheia é chamar a pisadeira*. Na oportunidade, além de ter contato com os materiais, os discentes desenvolveriam uma atividade de contraste entre os materiais apresentados. Por fim, na etapa final, a da interpretação, o professor poderia desenvolver uma atividade no qual os discentes seriam convidados a realizar comentários sobre os vídeos assistidos. As manifestações poderiam ser realizadas na própria plataforma do Tiktok, no Padlet ou até mesmo em sala de aula, usando a lousa como um painel interativo entre os discentes.

O propósito é proporcionar uma sala de aula ativa, no qual o docente, enquanto mediador do conhecimento, cede o protagonismo aos alunos. Dessa forma, o letramento literário atinge tanto as etapas internas ao ambiente escolar, quais sejam, a motivação, a introdução e a leitura, como a etapa externa, a de dar sentido ao mundo por meio das palavras (Souza; Cosson, 2017, p. 207).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde os tempos mais remotos a literatura oral nos atravessa por meio de histórias que contam um pouco sobre o mundo e sobre nós mesmos. Ao apresentar ludicamente nossos conhecimentos, valores, crenças e experiências humanas, a arte de contar nos ajuda a preservar nossa identidade coletiva e a tradição que nos significa enquanto sujeitos históricos. Ciente da relevância desse processo, Câmara Cascudo (2006) é utilizado no presente trabalho justamente para explorar as diversas tradições nacionais, dentre elas, as lendas, o que embasa a proposta apresentada. Tais histórias tem o poder de entreter e contar um pouco sobre a vasta cultura que, em um país de proporções continentais, representa nossa memória coletiva de representação de nossa nacionalidade.

Apresentando um ponto de convergência entre o nosso passado e presente, as tecnologias, porventura, são vistas como espaços para a inovação, sendo a literatura oral algo que ficou para trás, especialmente em tempos de TikTok. Entretanto, tais plataformas mostram-se como uma plataforma para tais histórias, o que resta evidenciado na canal “O lenda TV”. É esse cenário que evidencia a emergência do letramento digital, ou seja, a capacidade de compreender criticamente os conteúdos consumidos e como muitos materiais podem ser instrutivos e lúdicos. Nesse sentido, autores como Rildo Cosson (2014) podem colaborar de forma significativa para que os professores possam construir caminhos para estabelecer os pontos de convergência entre a literatura oral, as novas tecnologias e o letramento literário. Corroborando com a necessidade desse percurso, Byung-Chul Han (2019) esclarece que velocidade com a qual somos bombardeados com informações demanda por caminhos que permitam preservar os sentidos históricos e culturais desses percursos, o que se busca com o presente trabalho.

METODOLOGIA

A fim de realizar o presente trabalho se fez necessário uma pesquisa bibliográfica cujos materiais versassem sobre a literatura oral, o letramento literário e as práticas pedagógicas contemporâneas mediadas por tecnologias. A relevância dessa forma de pesquisa fundamenta-se no contato direto do pesquisador com os mais variados materiais relacionados à temática (Marconi; Lakatos, 2003) proporcionando assim, uma visão macrossistêmica. Nesse sentido, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois busca-se certificar-se “em que medida interessa os materiais levantados em cotejo com o que está sendo discutido (Gil, 2002, p. 77). Já a análise desses dados, possui viés qualitativo porquanto envolve a redução desses materiais, sua categorização e sua interpretação (Gil, 2002).

Esmiuçando alguns pontos relevantes, em especial no que concerne ao levantamento e organização dos vídeos, foi criada uma conta na plataforma do TikTok, mais especificamente no canal “o lenda TV” de modo que se fizesse possível analisar todos os que foram publicados relacionados à temática. Como forma de organização, foram criadas duas listas, uma com todos os vídeos do “Danielzinho”, a primeira como o nome do vídeo, palavras-chave e quantidade de visualizações. A segunda, com quinze vídeos, classificados por ordem de maior visualizações relacionadas ao tema lendas, com nome do vídeo, palavras-chave e quantidade de visualizações. Por meio dessa sistematização, foi possível selecionar os materiais tidos como de maior relevância, inclusive

se fazendo possível perceber como as lendas ainda despertam o interesse do público geral.

A pesquisa, portanto, lastreou-se na análise teórica dos materiais levantados e destinou-se a construção de uma proposição a ser aplicada em sala de aula, cujo objetivo é o de proporcionar aos alunos caminhos para o letramento literário em intercâmbio com os ambientes digitais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A literatura oral e suas plataformas

Desde os tempos mais remotos contamos histórias. Não se trata apenas de apresentar o passado ao que estão vivendo o presente, contar histórias é uma forma de significar o mundo e a nós mesmos. É como se o reverberar de nossas vozes constituísse um entrelaçamento de vidas, um mosaico multicolorido de cultura e identidades. O homem anseia “por unir na arte o seu ‘eu’ limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade”. (Fischer, 1959, p. 13). E como cada qual possui perspectivas plurais da vida e entorno, as formas de representação conformam uma verdadeira miscelânea, com tons que porventura se entrecruzam ou constituem um enquadre completamente diverso, como bem evidência Luís da Câmara Cascudo no seguinte excerto:

Todos os autos populares, danças dramáticas, as jornadas dos pastoris, as louvações das lapinhas, Cheganças, Bumba-meu-boi, Fandango, Congos, o mundo sonoro e policolor dos reisados, aglutinados saldos de outras representações apagadas na memória coletiva, resistindo numa figura, num verso, num desenho coreográfico, são os elementos vivos da Literatura Oral. (Cascudo, 2006, p. 22).

A Literatura Oral reúne todas essas formas de manifestações da recreação popular mantidas pela tradição, processo esse de transmissão e divulgação do conhecimento popular ágrafo (Cascudo, 2006). Ainda que haja registros escritos dessas formas de manifestações, as modificações que eventualmente se criam advém dessa natureza multifacetada das sociedades que, porventura, acrescem as histórias a sua cor local. Não por outro motivo, pode-se afirmar que uma das grandes marcas da Literatura Oral é a sua ausência de autoria, meio indispensável dessa união do indivíduo com o todo, refletindo essa infinita capacidade humana para a associação, e para a circulação de experiências e ideias (Fischer, 1959).

Essa construção coletiva é, portanto, a responsável pela capacitação do “eu” para identificar-se com a vida de outros; de incorporar para si aquilo que não é seu, mas tem possibilidade de ser (Fischer, 1959). Desta feita, a forma de transmissibilidade das histórias não se reduzem ao ecoar de uma realidade histórica e social, mas uma verdadeira manifestação da sensibilidade do contador que a performa (Francastel, 1963, p. 19).

Fato é que nem todos podem ter acesso ao ambiente da contação de histórias e a toda uma variedade de representações que conformam a Literatura Oral, motivo pelo qual os registros escritos acabam sendo uma forma de conhecer um pouco mais da cultura e do folclore nacional. São compilações que evidenciam a necessidade de contato do homem com as formas de representação do mundo; essa transposição artística do real para o ilusório mediante essa estilização formal que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres e os sentimentos (Candido, 2006).

Nas palavras de Gérard Genette, o livro além de apresentar a literatura no sentido habitual do verbo, o torna presente no mundo, garantindo assim a sua recepção e consumo (Genette, 2009). Sob a perspectiva do acesso à cultura e à Literatura Oral, crianças e jovens acabam tendo seu primeiro contato com os mitos ou com lendas, mediante o livro infantil ou didático. Há de se considerar ainda que as diferenças socioeconômicas influenciam diretamente nesse acesso, sendo certo que o livro didático acaba sendo a principal forma de crianças e jovens consumirem Literatura.

Pensando em outras formas de contato com a Literatura Oral, os programas televisivos podem ser importantes fontes de difusão da cultura nacional. É o que resta evidenciado em programas infanto-juvenis como o *Sítio do Pica-pau amarelo*, exibido na Globo no final dos anos setenta, ou *Castelo Ra-Tim-Bum*, transmitido em meados dos anos noventa na Tv Cultura. Entretanto, é preciso considerar que a grande maioria das atrações voltadas ao público infantil configuram um entretenimento vazio, no qual “tudo é projetado para que o indivíduo suporte estoicamente o sistema estabelecido sem questionar. A história não existe, o futuro não existe; apenas o presente e a satisfação imediata [...]” (Nassif, 2018, n.p.).

Como consequência, tanto o programa como as animações apresentadas não possuem qualquer viés formador, a finalidade precípua é proporcionar a venda de produtos, o que era facilmente verificado nos intervalos, recheados de comerciais relacionados a própria atração televisiva ou aos desenhos animados. Contudo, a partir da proibição da propaganda infantil nos anos noventa, diversos patrocinadores saíram de cena, assim como muitos programas infantis.

Embora a Constituição Federal tenha como axioma norteador a promoção da cultural nacional e regional, seja no rádio ou televisão, a

realidade é contrastante. São poucos canais que tinham (e ainda têm) como objetivo precípua a promoção do conhecimento, os que acabam prevalecendo são aqueles que difundem a cultura de massas. Endossando o exposto, valorosos são os apontamentos realizados por Theodor Adorno:

Certamente a cultura de massas vincula-se ao esquema de consciência e inconsciência, que ela pressupõe, acertadamente, como algo difundido entre os consumidores. O fundamento disso, não obstante, são os impulsos reprimidos ou simplesmente insatisfeitos das massas, aos quais as mercadorias culturais atendem de modo direto ou indireto. [...] Em vez de fazer ao inconsciente as honras de elevá-lo a consciência, para satisfazer com isso seus impulsos e pacificar as forças destrutivas, a indústria cultural, principalmente a televisão, reduz os homens a comportamentos inconscientes, atendendo assim as condições de uma existência que ameaça com sofrimento aqueles que enxergam seu fundo falso e promete recompensas àqueles que a idolatram. (Adorno, 2020, p. 215- 217).

Em contraponto, na internet, cada qual tem o poder de escolher a programação que melhor lhe aprouver e o feed de notícias mantém o usuário conectado com diversos vídeos, publicações e imagens relacionadas ao algoritmo por ele mesmo delimitado. Ainda que sejam diversas as discussões sobre esse controle externo e o quão problemática seja a bolha social que a internet submete seus usuários, as benesses educacionais são sobressalentes em alguns pontos, em especial, quando ocorre uma intermediação de qualidade.

Tendo como mote a manutenção e transmissibilidade da Literatura Oral, com especial ênfase nesse contato durante a idade escolar, a mediação do conhecimento é a medida que permite estabelecer caminhos para um contato mais efetivo com as manifestações culturais. De mais a mais, considerando-se que a Literatura Oral abarca uma miríade de manifestações culturais, o recorte que se propõe no presente artigo é a utilização de algumas lendas nacionais.

A importância de se considerar a idade para o qual se voltam esses conteúdos, reside no fato de que não é incomum encontrá-los destinados ao público infantil ou infanto-juvenil, como se existisse uma delimitação etária para lendas populares. É nesse sentido que a multiplicidade de materiais e formas de transmitir a Literatura Oral na internet é de suma importância. Há ainda aqueles que exploram os mitos e as lendas como se fossem apenas histórias de terror, cuja finalidade precípua seria apenas transmitir medo e curiosidade acerca do

sobrenatural. Na mesma toada, o tipo de site em que os materiais relacionados às lendas e aos mitos podem ser encontrados têm sua relevância, pois o ideal é pensar em espaços que sejam de uso comum dos alunos, de modo que haja o estabelecimento de uma sintonia entre a plataforma, o conteúdo e o público-alvo. A tríade é constitutiva da realidade hipercultural ao qual somos submetidos em tempos de hiperconectividade, por meio dela “desfazem-se os limites ou as vedações nos quais a aparência de uma autenticidade cultural ou originalidade são acentuadas. A cultura arrebenta, por assim dizer, todas as costuras, limites ou fendas” (Han, 2019, p. 22).

O problema da hiperculturalidade reside no esfacelamento ontológico das estruturas culturais, dado que em tempo de bits e bytes, os horizontes míticos e históricos esvaem-se como grãos de sensações discretas (Han, 2019). A ruptura com a hegemonização da Literatura Oral no cyberspaço ainda demandará um longo caminho de (trans)formações, nesse interregno, se farão necessárias diversas ações voltadas ao letramento digital dos discentes. Por meio dele, a identificação e o direcionamento dos materiais ao público-alvo possibilita tanto a segmentação das informações para os alunos, como a necessária reflexão sobre sua finalidade e relevância. Em colaboração ao exposto, Lankshear e Knobel (*apud* Lima Neto) trazem uma conceituação sobre letramento digital que vai ao encontro do que se propõe como forma de recepção dos conteúdos digitais:

[...] os letramentos digitais não são apenas um mero exercício de se codificar e decodificar textos - tanto nos processos de leitura como nos de produção -, mas que se deve entendê-los como práticas particulares de se ler e de se escrever, que demandam um olhar sociocultural para as linguagens, em geral, na medida em que permeiam e que produzem os ambientes digitais. Para isso, sujeitos se engajam na construção de sentidos nos textos que produzem, consomem, distribuem e trocam. Nesse enquadre, portanto, há a necessidade de se incluir, para além de preocupações puramente linguísticas, aspectos sociais, culturais e discursivos nos processos de aprendizagem. (Lankshear e Knobel, *apud* Lima Neto, 2022, p. 3).

A conceituação do que vem a ser letramento digital é plural e relativamente nova, até mesmo porque trata-se de uma área que trabalha com metodologias e de intermediação entre plataforma, conteúdo e público-alvo na internet. Mas o que se destaca no excerto é que a estrutura do que vem a ser letramento vai ao encontro das ponderações de Byung Chul Han acerca da desaurização (perda da aura). Para que a

percepção dos elementos transversais da Literatura Oral se façam presentes, o caminho a ser trilhado transcende os aspectos linguísticos e avança aos sociais, culturais e discursivos, razão pela qual se propõe a sequência didática a seguir.

Sequência didática básica: o lenda tv

De acordo com Rildo Cosson, para que a leitura seja significativa se faz necessário que ela tenha como mote o letramento (Cosson, 2014). Ler, mais do que decodificar signos linguísticos, implica na troca de sentidos, não apenas entre o leitor e o escritor, “mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados do compartilhamento de visões de mundo entre os homens [...]” (Cosson, 2014, p. 27). A relevância desse processo fundamenta-se na necessidade de pluralizar a forma como o homem vê o mundo e a si mesmo, contrapondo-se assim a uma visão etnocêntrica do mundo. “O importante, porém é que deve existir um mínimo de participação do indivíduo na pauta de conhecimentos da cultura a fim de permitir sua articulação com os demais membros da sociedade” (Laraia, 1986, p. 84)

Para dar propiciar uma leitura significativa, o autor subdivide a aprendizagem da literatura em três tipos. O primeiro compreende a literatura enquanto percurso necessário para experienciar o mundo por meio da palavra; o segundo consiste na apreensão da literatura mediante conhecimentos de história, teoria e crítica; o terceiro relaciona-se com os saberes instrumentais que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (Cosson, 2014). A problemática do letramento literário reside em considerar apenas o segundo e o terceiro tipo, deixando de lado a aquisição da habilidade do leitor de decodificar tanto o seu mundo como o mundo do outro (Cosson, 2014). Por essa razão, o autor defende a sistematização da leitura, de modo que ela se torne um caminho eficaz nesse intercâmbio de saberes. Sobre o assunto, são as palavras do autor acerca da importância do ato de ler:

Por essa exploração [a prática da literatura] o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (Cosson, 2014, p. 19).

Com o intuito de alcançar referida prática, a sistematização proposta pelo autor é a da sequência didática que se subdivide em dois tipos: a básica e a expandida. Considerando-se as exíguas páginas que conformam um artigo científico, a proposta restringir-se-á a sequência básica, cujas etapas são: motivação, introdução, leitura e interpretação, dispostas no presente trabalho sob forma de subtópicos. Na senda do que se propõe, a sequência didática terá como tema a Literatura Oral, que nos moldes explicitados anteriormente, dada a multiplicidade de assuntos, se limitará às lendas nacionais.

No que concerne a tríade: plataforma, conteúdo e público-alvo, resta evidente que mais um recorte se faz necessário, nesse sentido, dando azo às práticas pedagógicas contemporâneas, o diálogo com as tecnologias é medida que se impõe. No que tange a plataforma e o conteúdo, serão utilizados dois vídeos do canal do “O Lenda TV”, do sítio eletrônico TikTok.

Atualmente, mais do que uma página na internet, o TikTok é também um aplicativo que permite aos usuários produzirem pequenos vídeos e compartilhá-los com outros TikTokers ou com o público externo, por meio da própria plataforma ou de outras redes sociais. Diferentemente do Youtube, o aplicativo possui alguns atrativos como os efeitos especiais e os filtros, instrumentos capazes de mudar instantaneamente a imagem e o som captados. No que concerne ao “O Lenda TV”, o canal possui contas em outras plataformas digitais além do TikTok, como no Facebook, (canal Lenda Urbana), no Youtube (Universo Lenda) e no Instagram (olendatv). Considerando-se que os vídeos são produzidos mediante o uso do TikTok, é por meio dele que foram selecionados os vídeos para a sequência didática ora proposta.

No caso dos vídeos criados pelo Daniel Pires, proprietário dos canais, o filtro usado é o intitulado como “cara nervosa” que tem como resultado a deformação do rosto, fazendo com que o autor ganhe bochechas avantajadas, boca grande, suor escorrendo pela face e uma voz trêmula. Trata-se de filtro que coaduna com o conteúdo apresentado, qual seja, pequenos diálogos com enredos envoltos em temas de ficção com viés cômico. Cumpre salientar que o proprietário do canal faz todos os personagens dos vídeos: o Danielzinho, sua mãe, sua avó e seu pai (que aparece em poucos vídeos). Por essa razão, ainda que os vídeos sejam conceituados como ficcionais, muitos deles podem ter sido baseados na infância de Daniel Pires, enquanto outros podem apenas ser narrativas criadas para abordar medos comuns da infância.

O levantamento inicial demandou a catalogação de todos os vídeos do TikTok em que o personagem Danielzinho apareceu no canal “O Lenda

TV”, subdividindo-os mediante o título, *views*, data, likes, comentários, salvos e link. Durante esse levantamento, ao lado do título era realizada uma classificação no qual se fazia constar se o vídeo se tratava de uma lenda com viés folclórico, uma lenda urbana, uma superstição ou um medo compartilhado na infância coletivamente (como ir sozinho em algum cômodo da casa).

Posteriormente, tendo em vista a quantidade de material, o critério utilizado para fins de desenvolvimento do presente trabalho foi a escolha de dois vídeos: um relacionado a uma lenda muito difundida no ambiente escolar e nos materiais didáticos (a mula sem cabeça) e outro que é mais conhecido mediante a difusão oral (a velha pisadeira). A seleção levou em conta o público-alvo, que no caso serão alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, discentes que possuem em torno de treze a quatorze anos de idade. Trata-se de momento escolar no qual os temas relacionados ao folclore podem suscitar desinteresse, uma vez que são abordados na internet de forma infantil ou com ares de mistério.

Contrapondo-se ao esperado, os vídeos do canal “O lenda TV” colocam o protagonista Danielzinho como alguém que convive com pessoas conhecedoras de diversas lendas e superstições. Como resultado, o personagem passa por várias situações nas quais evita de toda forma ser vítima de alguma figura folclórica, de uma superstição ou lenda urbana que desafie sua coragem. São vídeos com os quais públicos de todas as idades se identificam, pois ouviram ou conviveram com essas histórias em algum momento de suas vidas. É o que fica evidenciado nos comentários constantes nas plataformas, ocasião em que resta evidente que as lendas e superstições podem ser difundidas por outros meios e de outras formas.

Promover uma educação profícua demanda perceber quais são as pessoas para as quais as aulas são direcionadas e propor percursos epistêmicos hábeis ao letramento. Para que as práticas pedagógicas sejam efetivamente contemporâneas é preciso um olhar mais atentos às peculiaridades tecnológicas que integram a experiência dos alunos com o mundo.

Motivação

Sob uma perspectiva etimológica, motivo vem do latim *tardio motivu*, significando “que move”, ou seja, aquilo que leva alguém a fazer alguma coisa (Nascentes, 1966), já o sufixo latino “ação” vincula-se a palavra para indicar que se trata de uma ação (-ção, 2024). Em correlação direta com a sequência didática de Cosson, a motivação é a etapa inicial da

sistematização da leitura, composta por mais três outros passos, quais sejam, introdução, leitura e interpretação. Trata-se da etapa inicial da sequência didática, pois visa justamente dar ao aluno um motivo que justifique a ação para fazer algo, que no caso, é interessar-se pela leitura.

Segundo o autor, a motivação é aquilo que vai preparar o leitor para entrar no texto, e fundamenta-se enquanto etapa inicial uma vez que “as mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto” (Cosson, 2014, p. 59). Com fulcro no recorte apresentado, propõe-se trabalhar com dois vídeos do canal “O lenda TV”: *Eu com oito anos com medo da mula sem cabeça* e *Dormir de barriga cheia é chamar a pisadeira*. A escolha, conforme mencionado outrora, justifica-se pela presença de uma lenda folclórica difundida no ambiente escolar e nos livros didáticos, enquanto a segunda opção encontra-se mais presente na Literatura Oral. De mais a mais, foi ainda levado em consideração a multiplicidade de comentários na plataforma TikTok que conheciam as lendas e declaravam como elas os afetaram na infância.

Por se tratar da etapa inicial da sequência, a motivação não advirá da apresentação imediata do referidos vídeos, mas será sedimentada mediante o contraste entre os materiais normalmente apresentados em sala de aula: vídeos explicativos, porventura mais infantis e (ou) não constantes no feed do TikTok que abordem a temática. Em atenção ao proposto, os materiais que serão expostos são: *A tenebrosa história da mula sem cabeça do folclore brasileiro*, de Bruno Viriato e *A Pisadeira*, de Ricardo Carneiro, ambos encontrados no Youtube. Dados materiais serão intitulados a partir de então como contrastantes.

Cumprido considerar que a qualidade dos vídeos escolhidos e sua relevância são incontestes, motivo pelo qual torna-se necessário ponderar que a proposta é aproximar-se o máximo possível do cotidiano digital desses alunos, isto é, das plataformas com as quais eles estão habituados. Partindo do pressuposto que as redes sociais são as mais frequentemente utilizadas, há um vasto *feed* de notícias retroalimentado por algoritmos não relacionados com a Literatura Oral. Noutro vértice, vídeos curtos com os constantes no “O lenda TV”, com viés cômico e que possuem um número significativo de “curtidas” são passíveis de integrar esse rol. Por tratar-se de uma sequência didática básica, a etapa da motivação (apenas uma aula) se fundamentará na apresentação de ambos os vídeos contrastantes e no desenvolvimento da motivação, “situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema” (Cosson, 2014, p. 59). Para tanto, o que se propõe é o desenvolvimento de um debate, no qual os alunos serão provocados a manifestar seus posicionamentos.

Como sugestão, algumas perguntas se fazem pertinentes, como por exemplo: questionar sobre como os autores abordam o tema, se há outras versões para as lendas apresentadas e, em especial, como percebem a faixa etária para o qual o vídeo é direcionado (eles assistiriam esses vídeos apenas por diversão?). “A questão, então, não é se a motivação exerce ou não influência, mas sim se essa influência é bem-vinda ou desejada pelo professor no trabalho que pretende realizar com seus alunos” (Cosson, 2014, p. 61).

No caso da sequência didática que se propõe, a motivação é um caminho profícuo, não apenas por trazer à tona as formas como os discentes comumente têm contato com as lendas em sala de aula, mas também por promover reflexões acerca dos percursos metodológicos que são utilizados para atingi-los. Por essa razão, as perguntas propostas, para além de abordar as lendas em si, permite que os alunos sejam ouvidos enquanto público-alvo e reflitam acerca da forma como são percebidos pelos produtores de conteúdos digitais. A partir dessa análise, abrem-se portas para um outro momento, qual seja, a introdução de um autor e a forma como os conteúdos por ele produzidos são elaborados: a introdução e a leitura.

Introdução e leitura

Na esteira dos questionamentos realizados aos alunos na etapa anterior, a introdução é um momento que visa dar continuidade e prolongamento as reflexões realizadas outrora. Nesse sentido, cumpre apresentar aos alunos o autor que servirá de mote as novas análises e aos materiais por ele produzidos. No caso da sequência didática em testilha, os alunos serão apresentados a Daniel Pires e aos dois vídeos por ele produzidos.

No que concerne ao autor, a contextualização do momento em que os vídeos foram produzidos é indispensável, uma vez que se trata de materiais produzidos majoritariamente durante o período da pandemia. Na ocasião, muitos produtores de conteúdos fizeram uso de filtros com o objetivo de desenvolver materiais, nos quais, apenas um único ator pudesse figurar como vários personagens em uma mesma trama. Daniel Pires, por exemplo, fez uso de um único filtro (cara nervosa), mas performou todos os personagens mediante a troca de figurinos.

Além de situar o aluno temporalmente, apresentar as circunstâncias em que o vídeo foi produzido e seus resultados práticos fomentam análises que, costumeiramente, os discentes não são provocados a realizar. No caso de Daniel Pires, se faz possível perceber que conquanto tenha

desenvolvido outros vídeos, o personagem “Danielzinho” colaborou de forma significativa as visualizações de seu canal e seu sucesso posterior. Esse ponto de vista corrobora com a necessária análise acerca de como esses materiais foram produzidos e o motivo deles terem logrado êxito em obter uma repercussão tão positiva.

Ainda que possa parecer subjetivo falar sobre a recepção positiva dos vídeos analisados, essa é uma afirmação passível de ser realizada mediante a leitura dos comentários presentes na plataforma TikTok, o que leva a análise dos materiais a uma subdivisão necessária. A primeira é perceber que muitos dos comentários relacionam-se a ideia de identidade com o personagem Danielzinho, isto é, muitos comentários aduzem que em algum momento de suas vidas já ouviram certas histórias e, a partir daí, desenvolveram a crença de que as lendas eram verídicas. O segundo ponto é notar o quanto o público identifica-se não apenas com os conteúdos, mas com a forma temerosa com o qual Danielzinho receia que aquelas lendas, de alguma forma, o atinjam.

Ante a subdivisão proposta, fica claro que a faceta apresenta ao público não é apenas a de apresentar uma lenda acerca da qual muitos já detêm algum tipo de conhecimento (como a história da mula sem cabeça), mas representar a forma como um ouvinte daquelas lendas foi afetado por aquelas histórias. É esse o ponto chave da identificação entre o produtor de conteúdo e o público-alvo. Não por outro motivo, diversos são os comentários realizados nos vídeos em que essa identificação acontece ou até mesmo, outras lendas que afetaram a vida do público são mencionadas.

Dando continuidade ao que se propõe na sequência didática, apresentados ao produtor dos conteúdos, a leitura, por sua vez, é um momento de contraste, tendo em vista que as mesmas lendas apresentadas na aula anterior serão exploradas mediante outra perspectiva: a do canal “O lenda TV”. Para que se faça possível perceber as diferenças existentes entre os canais se dará sequência aos debates, sendo interessante desenvolver na lousa, por exemplo, uma listagem, realizada pelos alunos, acerca das diferenças percebidas quanto aos materiais produzidos por Daniel Pires e os produzidos por Bruno Viriato e Ricardo Carneiro.

Reforça-se que é indispensável esclarecer que o objetivo não é determinar qual vídeo é o melhor, considerando-se que a qualidade de todos é incontestável, mas compreender quais tendem a integrar os feeds das redes sociais e o porquê. A análise demandará interpretar não apenas a história, mas pensar nos caminhos de leitura e produção dos desenvolvedores de conteúdo. É possível ainda ante a subdivisão

proposta alhures, que os comentários gerem outra instância de discussão, qual seja, a forma como o público dos vídeos de Daniel Pires reagem e os de Viriato e Carneiro recepcionam esse material produzido.

O trajeto da sequência didática sob os moldes propostos torna-se um instrumento filosófico, pois almeja-se que nuances costumeiramente não exploradas sejam colocadas em pauta, como, por exemplo, se as redes sociais não estariam dinamizando as informações de forma nociva, dado que os vídeos necessariamente precisam ser curtos para serem vistos. Outro ponto acerca do qual se pode ponderar é sobre o que são os algoritmos e como eles influenciam os materiais que podem figurar ou não no feed de notícias.

Por essa razão, a depender do grau de aprofundamento almejado pelo docente, a etapa da introdução deve durar uma aula, já a etapa da leitura pode perdurar por pelo menos duas aulas para uma única perspectiva adotada. Em detalhes, algumas possibilidades foram apresentadas para essa etapa como: abordar os contrastes existentes quanto a forma como os vídeos foram apresentados por Pires, Viriato e Carneiro; debater os comentários apresentados, isto é, a forma como o público reage a tais vídeos; e, por fim, tendo como mote os materiais apresentados, como os algoritmos influenciam para que determinados vídeos (como os de Daniel Pires) figurem no feed de notícias e outros não. Cada uma dessas sugestões são, na verdade, percursos de leitura que podem ser utilizados nessa etapa, entretanto, pautando-se em uma sequência didática básica, apenas uma delas deveria ser adotada e perdurar por, no máximo, duas aulas.

Interpretação

Sendo as etapas da motivação, da introdução e da leitura os momentos nos quais há uma interferência da escola no processo de letramento literário, a interpretação é o estágio externo à instituição escolar, pois é o ato de construção de sentido (Cosson, 2014). As aulas que se seguiram até o presente momento serviram como instâncias de reflexão e posicionamento coletivo acerca dos materiais de Literatura Oral com os quais os discentes tiveram contato. A interpretação, noutro vértice, é uma etapa externa de letramento, no qual o discente adquire comportamentos e posturas decorrente dessa nova forma de experienciar o mundo por meio da leitura. “É a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2014, p. 73). Corroborando com o disposto, valorosas são as ponderações realizadas por Renata Souza e Rildo Cosson:

É por entender essa singularidade que se define o letramento literário como '[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos' (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (Souza; Cosson, 2017, p. 207)

Pensado na subdivisão entre letramento literário interno, realizado na instituição de ensino, e o letramento literário externo, concretizado mediante a apropriação de uma forma de experienciar a vida e atribuir sentido, se faz possível sugerir que o excerto guarda uma relação muito maior com o segundo tipo. Diante da sequência didática desenvolvida, o objetivo foi justamente fazer o discente construir os sentidos de que precisa para significar o mundo literário e cultural ao seu redor por meio das palavras. E não apenas a literatura escrita, mas também a literatura oralizada nas mídias digitais, como bem se vê mediante a multiplicidade de materiais que hoje constituem-se enquanto materiais de viés literário, mas produzidos sob forma de vídeos em diversas plataformas, citemos Bráulio Bessa e Allan Dias Castro, cujos materiais podem ser vistos tanto no Youtube como no Instragram ou no TikTok.

Ainda que o presente trabalho tenha voltado sua atenção para a Literatura Oral e para algumas lendas que as compreendem, há uma nova forma de se conceber literatura que demanda do docente um olhar mais cuidadoso, senão curioso. As redes sociais são formas utilizadas por muitos jovens e adolescentes para experienciar a vida, pois essa, em tempos digitais cingiu-se tanto em espaços reais como também em virtuais. Não por outra razão, além dos múltiplos debates existentes entre a diferenciação (ou não) de alfabetização e letramento, muitos outros materiais surgiram sobre a necessidade de se promover o letramento digital.

Por ora, pensando na concretização do processo de letramento, a interpretação é o momento no qual os alunos devem ser provocados a demonstrar como esses processos de experiência da língua os atingiu mediante os caminhos trilhados até então. Assim sendo, a proposta é que os alunos, diante de todas as discussões realizadas em sala de aula, tanto sobre a Literatura Oral, como dos percursos metodológicos adotados por cada produtor de conteúdo, desenvolvam seus próprios comentários acerca dos vídeos a que tiveram acesso. Para tanto, o professor

pode fazer uso de recursos como Padlet, caso deseje desenvolver atividades nas quais os discentes façam uso da internet e das novas tecnologias. Seria interessante, por exemplo, que fosse criado um painel no qual os alunos, além de fazerem os comentários, pudessem fazer apontamentos nos comentários dos colegas. Há ainda a possibilidade de os alunos realizarem comentários no próprio Tiktok, interagindo assim com o produtor do vídeos e o público que também realizou os comentários na plataforma. O problema seria certificar-se que todos os discentes possuem uma conta na plataforma e se os genitores concordariam com essa intervenção.

Por evidente, a depender do público atendido pela escola, nem todos os alunos possuem computador ou até mesmo celular com acesso à internet, motivo pelo qual a atividade pode ser adaptada e desenvolvida em sala de aula. Para tanto, o painel pode ser criado pelo professor mediante o uso de um papel pardo e post-its ou sulfites e fita adesiva. As possibilidades são muitas e refletem a versatilidade da proposta.

Por fim e não menos importante, tendo em mente que a presente etapa da sequência didática deve durar em torno de duas aulas, os comentários devem dos colegas devem ser lidos em sala de aula. O objetivo dessa apresentação para os colegas é proporcionar um espaço de debates sobre o motivo de terem realizado determinado comentário. É um momento em que o professor atua apenas como um mediador, uma vez que as discussões passam pela análise coletiva da turma sobre o assunto. A sequência didática proposta encerra, portanto, um caminho para o lúdico e para o letramento, percurso que promove a independência, a capacidade crítica e as habilidades reflexivas dos discentes. É uma forma de corroborar que a Literatura é um instrumento incontornável para alcançarmos a liberdade e a autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São diversas as discussões existentes sobre como a internet e, em especial, as redes sociais, significam nossa forma de perceber o mundo e a nós mesmos. Como sucedâneo lógico, não seria diferente na seara da educação, uma vez que estamos diante de alunos que, assim como nós, estão hiper conectados. É por essa razão que propostas como a do presente artigo tendem a ser uma constante, pois há tempos se fez perceber que a educação, há muito, não tem como objetivo apenas transferir informações como um fim em si mesma. Educar é, acima de tudo, promover espaços de autonomia e pensamento crítico, sendo assim a escola, o espaço da mediação e provocações reflexivas.

Conseguir lidar com o boom informacional em tempos digitais demanda além do letramento literário, um letramento digital, ou seja, perceber como essas informações são produzidas, para quem e o porquê são desenvolvidas de determinada forma. Essa ponte dialógica entre o letramento e a Literatura é o que se propõe no presente artigo.

Tendo como percurso didático a sequência desenvolvida por Rildo Cosson, propôs-se um caminho no qual os discentes são provocados a compreender como os materiais comumente vistos em sala de aula são pensados. Ante as reflexões desenvolvidas pelos alunos, os mesmos conteúdos são revisitados, entretanto, mediante estruturas elaboradas fundamentalmente para difundirem-se nas redes sociais. Os estágios didáticos para que o contraste se faça perceptível são: a motivação, momento de apresentação de dois vídeos do Youtube; a introdução e a leitura, momento em que os alunos são apresentados a dois vídeos do TikTok e debatem as diferenças dos vídeos existentes entre ambas as plataformas; e interpretação, instante no qual os discentes são convidados a fazerem seus próprios comentários sobre os vídeos apresentados.

Embora seja uma pesquisa de natureza teórica e propositiva, os resultados apresentados dizem respeito às potencialidades pedagógicas da sequência didática elaborada, não envolvendo sua aplicação empírica. Tal aspecto não desvirtua a proposta, que vai ao encontro de uma tentativa de pensar a educação como um espaço emancipatório, uma vez que o protagonismo dos alunos é o fundamento da presente sequência didática. De mais a mais, propõe-se uma nova forma de pensar a Literatura Oral, considerando-se que, mediante as plataformas digitais as diversas lendas que conformam nossa cultura ganharam um novo espaço de disseminação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Ouro sobre azul, 2011

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CARNEIRO, Ricardo. **A Pisadeira**. RicardoDBC. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tFFUQw19rfo&t=22s>. Acesso em: 25 de. 2024.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Global, 2006.

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

ÇÃO. *In*: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. 2008-2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/-%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 dez. 2024.

FRANCASTEL, Pierre. **Problemas da sociologia da arte**. *In*: VELHO, Gilberto (Org.). *Sociologia da arte II*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

FISCHER, Ernst. **A necessidade de arte**. São Paulo: Círculo do livro, 1959.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. HAN, Byung Chul. **Hiperculturalidade: cultura e globalização**. Petrópolis: Vozes, 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico resumido**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1966.

NASSIF, Lourdes. **A idiotização da sociedade como estratégia de dominação, por Fernando Navarro**. GGN. Artigos. 2018. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/artigos/a-idiotizacao-da-sociedade-como-estrategia-de-dominacao-por-fernando-navarro/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

PIRES, Daniel. **Dormir de barriga cheia é chamar a pisadeira.** TikTok. Disponível em:
<https://www.TikTok.com/@danpireslenda/video/6847286467656469766?q=dormir%20de%20barriga%20cheia%20%C3%A9%20chamar%20a%20velha%20pisadeira%20&t=1735129500681>. Acesso em: 10 out. 2024.

PIRES, Daniel. **Eu com oito anos com medo da mula sem cabeça.** TikTok. Disponível em:
<https://www.TikTok.com/@danpireslenda/video/6845397972285459718?q=eu%20com%20oito%20anos%20com%20medo%20da%20mula%20sem%20cabe%C3%A7a&t=1735129131386>. Acesso em: 10 out. 2024.

SOUZA, Renata Junqueira da; COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula.** In: INFORSATO, Jeferson do Carmo; COELHO, Sônia Maria (Orgs.). Anos iniciais do Ensino Fundamental. UNESP; UNIVESP: São Paulo, 2017.

VIRIATO, Bruno. **A tenebrosa história da mula sem cabeça do folclore brasileiro.** Foca na história. Youtube. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=Dn1FL70BIFo>. Acesso em: 25 dez. 2024.



Capítulo 9

UMA ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES ATITUDINAIS NO CONTO “MARILIA, ACORDA”, DE NATÁLIA BORGES POLESSO

Laura Giséli Ceolin Mess

Conforme Van Dijk (1985), tem-se tornado cada vez mais evidente a estreita relação entre os estudos literários e os estudos do discurso. Essa perspectiva também é corroborada por Montenegro (2022), em sua tese de doutorado, na qual analisa características da estética realista a partir da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2004) e do sistema de AVALIATIVIDADE (Martin; White, 2015), identificando aspectos dessa corrente literária em um conto de Machado de Assis.

Em consonância com essa abordagem, Almeida (2023) investigou a representação da violência no conto “Feliz ano novo”, de Rubem Fonseca, com base na LSF. Para fundamentar a articulação entre análise linguística e texto literário, o autor recorre ao modelo de arte verbal e linguagem proposto por Hasan (1989), para quem a linguagem ocupa um papel central no estudo da arte verbal. Nessa perspectiva, o foco da análise literária deve incidir sobre o funcionamento da linguagem e sobre os significados produzidos pelos recursos linguísticos. Para Hasan (1989), sem o aporte da linguística, o estudo da literatura tende a se reduzir a um conjunto de preferências subjetivas, sendo imprescindível compreender a natureza da linguagem e o funcionamento de seus sistemas para uma análise mais objetiva do texto literário.

Inserida nesse campo de investigação, a presente pesquisa tem como objeto de estudo o conto “Marília, acorda”, da escritora Natália Borges Poleto, publicado na coletânea *Amora* (2015). A obra aborda diferentes formas de amor entre mulheres em distintas fases da vida, da infância e adolescência à idade adulta e, de modo mais enfático, à velhice. Entretanto, conforme observam Rosa, Pinto e Piva (2019), os contos de *Amora* não devem ser reduzidos à categoria de “coletânea de contos homoafetivos”, uma vez que apresentam ampla diversidade temática, ainda que a representação das relações entre mulheres permaneça como eixo recorrente.

O conto “Marília, acorda” é ambientado na casa de Marília e de sua companheira, que mantêm uma relação de mais de setenta anos. A narrativa retrata um domingo na vida das personagens. Contudo, esse recorte temporal não constitui o eixo central do texto, pois o que se destaca é a passagem do tempo inscrita na própria relação entre as protagonistas. Ao narrar a história, Marília revela seus medos, inquietações e anseios relacionados à velhice e ao vínculo afetivo que mantém com sua companheira.

Com base nos estudos e nas perspectivas teóricas aqui mobilizados, o objetivo desta pesquisa é analisar as avaliações presentes no conto “Marília,

acorda”, à luz do sistema de AVALIATIVIDADE (Martin; White, 2005), a fim de identificar de que modo esses recursos linguísticos contribuem para a construção e a caracterização das personagens. Ademais, a presente pesquisa visa contribuir para os estudos de textos literários sob a perspectiva da LSF, ampliando o escopo de pesquisas que adotam essa abordagem teórica.

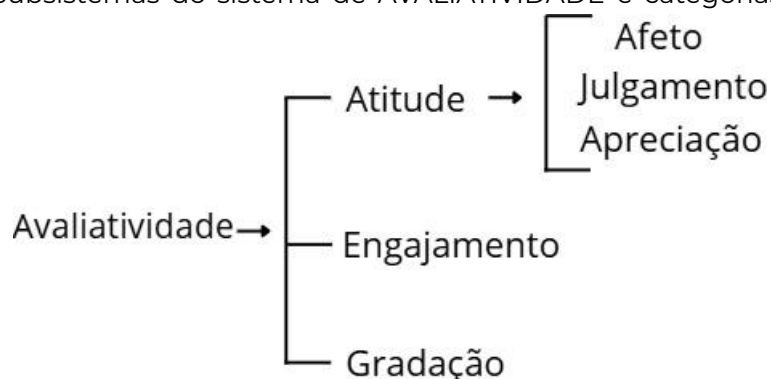
Para isso, o artigo está organizado em cinco seções. Após esta introdução, será apresentado o referencial teórico, no qual são discutidos os pressupostos da LSF (Halliday; Matthiessen, 2014; Fuzer; Cabral, 2014) e do sistema de AVALIATIVIDADE (Martin; White, 2005; Vian Jr., 2023). Em seguida, a seção de metodologia descreve o corpus e os procedimentos adotados na análise. Posteriormente, a seção de resultados e discussão expõe as principais análises e interpretações das avaliações identificadas e suas implicações para a construção das personagens e da relação entre elas. Por fim, as considerações finais sintetizam os resultados da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em decorrência da concepção estratificada e metafuncional da linguagem adotada pela Linguística Sistêmico Funcional, os sistemas discursivos configuram-se como os responsáveis pela realização de significados no estrato semântico-discursivo (Vian Jr., 2023). Em cada metafunção da linguagem está presente dois sistemas discursivos, e, “todos estão relacionados ao discurso e fornecem elementos para a construção de significados nos textos” (Vian Jr., 2023).

O sistema discursivo de AVALIATIVIDADE tem como uma de suas funções negociar as atitudes em textos. Assim, o sistema abarca um conjunto de recursos por meio dos quais se avalia o mundo ao redor do indivíduo, constituindo-se como o sistema responsável por realizar o potencial avaliativo da língua mediante a expressão de sentimentos, de julgamento de pessoas e de apreciação de coisas, isto é, das atitudes que assumimos em relação à experiência (Vian Jr., 2023). Assim, esse potencial avaliativo resulta em três categorias do subsistema de atitude: afeto, julgamento e apreciação (Figura 1). Esses recursos podem expressar avaliações de maneira explícita ou implícita, o que Martin e White (2005) denominam, respectivamente, avaliação inscrita e avaliação invocada.

Figura 1 - Subsistemas do sistema de AVALIATIVIDADE e categorias de atitude



Fonte: Elaborado pela autora com base em Martin e White (2005).

No subsistema de atitude, a categoria de afeto expressa emoções e sentimentos que podem ser graduáveis, entre positivos ou negativos (Cecchin; Gerhardt; Khun, 2023; Martin; White, 2005). As avaliações dessa categoria incidem sobre os participantes textuais, uma vez que os caracterizam e os qualificam por meio da descrição e da atribuição de traços específicos. Esses significados se manifestam por meio de diferentes recursos léxico-gramaticais, como Epíteto, Atributo de orações relacionais, nominalizações de qualidades ou como processos em orações relacionais ou mentais. (Cecchin; Gerhardt; Khun, 2023; Martin; White, 2005). No âmbito das avaliações de afeto, os sentimentos e as emoções podem ser classificados em três subcategorias: in/felicidade, in/segurança e in/satisfação.

O julgamento, segunda categoria do subsistema de atitude, refere-se às avaliações relacionadas à ética entre as pessoas. Nessa categoria, os significados envolvem a avaliação do caráter das pessoas e de suas condutas no contexto da vida social (Martin; White, 2005) e, assim como na categoria de afeto, as avaliações podem ser positivas ou negativas, porém, aqui, refletem valores e sentimentos institucionalizados culturalmente. Conforme Cecchin, Gerhardt e Khun (2023), baseados em Martin e White (2005), essas avaliações recorrem a recursos avaliativos que permitem julgar aspectos como moralidade, capacidade e normalidade, a partir de normas que regulam o comportamento esperado em sociedade. Tais significados organizam-se nas subcategorias de estima social e sanção social.

Por fim, a apreciação tem como objetivo descrever o valor das coisas e dos objetos. Nessa categoria, as avaliações concentram-se nas reações aos objetos e fenômenos, com o objetivo de determinar seu valor, privilegiando a dimensão estética. As subcategorias da apreciação dividem-se em reação, composição e valoração e também podem apresentar intensificação positiva ou negativa (Cecchin; Gerhardt; Khun, 2023).

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativista, e tem como objeto de análise o conto “Marília, acorda”, publicado no livro *Amora* (2015) pela editora Dublinense. O conto integra uma coletânea, possui a extensão de três páginas e aborda a temática do relacionamento entre Marília e sua companheira, bem como o modo como a passagem do tempo incide sobre a rotina de ambas.

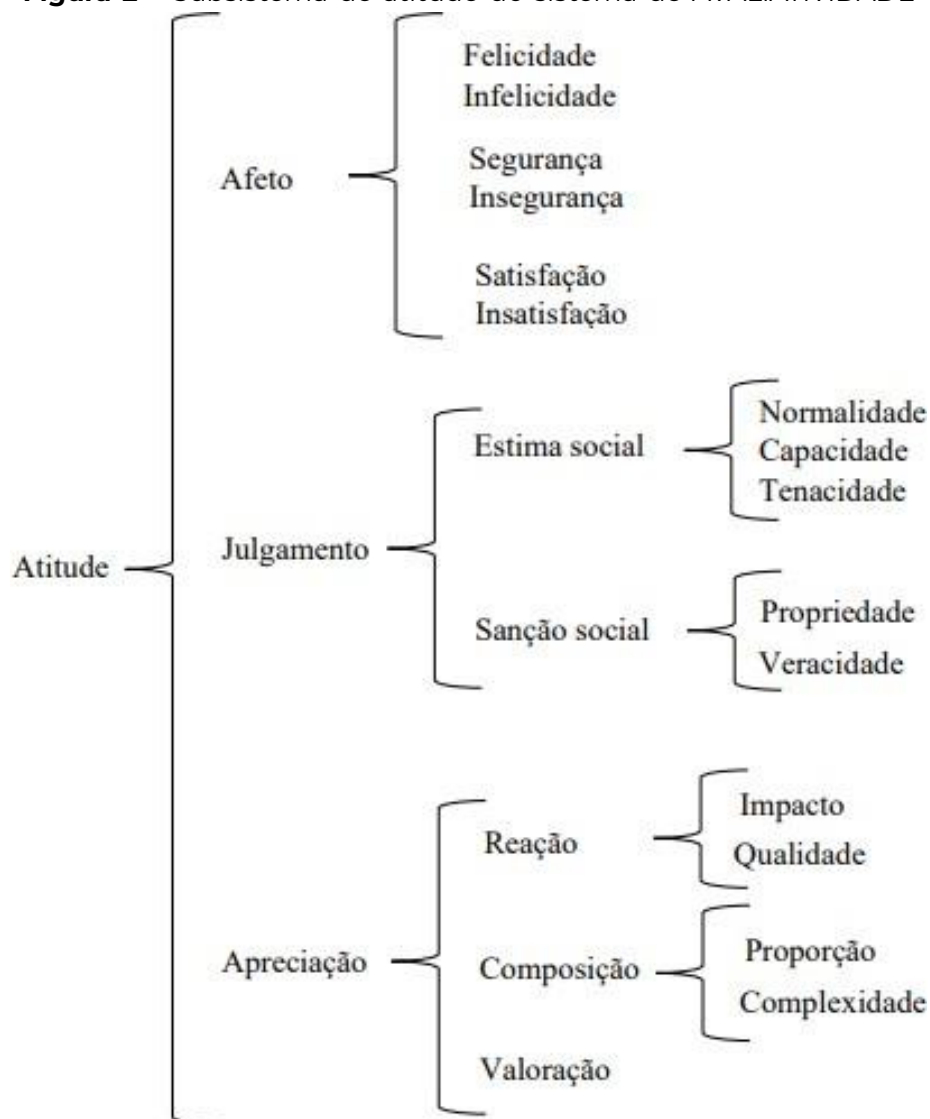
A análise ancora-se na concepção de discurso da LSF. Nesse sentido, por meio do sistema de AVALIATIVIDADE, são investigadas as avaliações realizadas pela narradora acerca do relacionamento e de sua companheira, com o objetivo de identificar a construção de personagens sáficas e a representação da velhice no conto. A investigação concentra-se, especificamente, na identificação dos recursos avaliativos atitudinais propostos por Martin e White (2005).

Como procedimento metodológico, as avaliações identificadas no conto foram selecionadas e, posteriormente, classificadas de acordo com as categorias propostas por Martin e White (2005), a partir do rastreamento dos recursos léxico-gramaticais que realizam a avaliação.

A análise foi realizada de forma manual. Inicialmente, identificaram-se as manifestações de afeto, posteriormente, classificamos essas ocorrências em termos de in/felicidade (-/+ fel), in/segurança (-/+ seg) ou in/satisfação (-/+ sat). Em seguida, foram identificadas as avaliações de julgamento, distinguindo-se entre estima social e sanção social. Por fim, mapearam-se as manifestações de apreciação, classificadas nas categorias de reação, composição e valoração.

Para tanto, foram mapeadas e categorizadas as ocorrências explícitas e implícitas de afeto, julgamento e apreciação presentes no texto, bem como suas subcategorias, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 2 – Subsistema de atitude do sistema de AVALIATIVIDADE



Fonte: Cecchin, Gerhardt e Khun (2023) com base em Martin e White (2005).

O subsistema de atitude e as categorias que o constituem, identificadas no corpus, são apresentados a seguir por meio de excertos do conto, com destaque em **negrito** para o item lexical que realiza a avaliação e em *itálico* para o elemento avaliado ou com o qual a avaliação se relaciona.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises dos dados foram organizadas em subseções temáticas, estruturadas a partir das ocorrências das três categorias do subsistema da Atitude — afeto, julgamento e apreciação. Essa organização possibilita examinar, de modo sistemático, como os recursos avaliativos são mobilizados no *corpus* para expressar emoções, posicionamentos sobre comportamentos e avaliações de pessoas, fenômenos e objetos. Inicialmente, apresentam-se as ocorrências de afeto, relacionadas à expressão de sentimentos e estados emocionais; em seguida, analisam-se as ocorrências de julgamento, voltadas à avaliação de condutas e capacidades; por fim, discutem-se as ocorrências de apreciação, responsáveis pela valoração de entidades, acontecimentos e aspectos estéticos ou sociais. Tal divisão favorece a descrição e interpretação qualitativa dos sentidos construídos no texto, permitindo compreender de que maneira as escolhas léxico-gramaticais contribuem para a construção do posicionamento discursivo.

Ocorrências de afeto

Ao mapear as avaliações atitudinais presentes no *corpus*, identificaram-se ocorrências de afeto, julgamento e apreciação. No que se refere às avaliações de afeto, observa-se que a narradora mobiliza predominantemente avaliações positivas na parte inicial da narrativa, com o intuito de caracterizar sua companheira e expressar seus sentimentos em relação a ela. Nos excertos a seguir, a narradora explicita seu afeto por meio de expressões como “não consigo não amá-la”, ao mesmo tempo em que introduz traços relacionados às preferências e à rotina da companheira, Marília.

1. *Marília não é doce* (neg +sat), mas, olhando da outra metade da cama, **não consigo não amá-la** (+sat).
2. *Marília gosta* (+fel) de carrinhos de controle remoto, prendedores de roupas, saias com bolsos e plantas.

O conto inicia-se com o despertar da narradora em uma manhã de domingo, e o primeiro evento narrativo refere-se a uma ação rotineira da companheira: o preparo do café da manhã. Nesse momento, a narradora mobiliza categorias de afeto negativas para avaliar essa ação, ao perceber que a companheira “não vai bem”. Essa avaliação é reforçada pela

identificação de um estado emocional de tristeza em “ela me olha triste”, configurando uma manifestação de infelicidade.

Além disso, observa-se uma avaliação negativa de satisfação na expressão “só não tem silêncio nas mãos”, empregada para relatar o barulho produzido pela companheira ao tentar preparar o café da manhã. Tal escolha avaliativa contribui para a construção do clima inicial da narrativa, que se somam às avaliações afetivas positivas apresentadas anteriormente, construindo a complexidade da personagem.

3. Eu pego a sua mão inquieta e, antes de abrir os olhos, **percebo que não vai bem** (-fel). Pergunto o que ela tem. *Ela* me diz **que está esquecida** (-cap). Eu replico que estamos. *Ela me olha triste* (-fel) e diz que fez o café sem o pó e queimou os pães na torradeira.
4. Os ruídos começam. *Ela* não faz por mal, **só não tem silêncio nas mãos** (-sat).

Durante o período narrado, que compreende a cena do café da manhã, identificam-se outras marcas avaliativas que evidenciam o estado de tristeza de Marília. Em “parece que Marília chora”, observa-se uma avaliação de infelicidade, enquanto em “olha o tempo todo para baixo” há uma avaliação invocada que, articulada à primeira, reforça a construção de um quadro de tristeza e frustração da personagem diante da dificuldade em preparar o café da manhã.

5. Parece que *Marília chora* (-fel). Se chora, não é para fora.
6. *Marília* come também, mas **olha o tempo todo para baixo** (-fel /invocada).

Outras marcas de avaliação de afeto manifestam-se nas escolhas linguísticas empregadas pela narradora ao se referir a Marília. Observa-se que as avaliações dirigidas à companheira concentram-se no subsistema do afeto, tanto para expressar os sentimentos da própria narradora em relação a Marília quanto para relatar suas impressões acerca do estado emocional da companheira.

7. Digo que **estou bem** (+seg) e a convido para sentar ali no chão comigo. *Ela reclama da umidade* (-fel) da grama, mas senta.
8. Ela dá um tapa na minha perna, e eu sei que *ela* quer dizer que **me ama** (+fel). E que **sente muito** (-fel). *Eu sorrio* (+fel) e digo que quero entrar, mas **não quero** (-fel). Entro porque sei que ela quer.

9. *Marília* **gosta** (+fel) de rotinas. Aos domingos, ela levanta cedo, faz o café, depois ficamos um pouco na varanda ou, se tem sol, no pátio, depois *ela* **gosta** (+fel) de entrar e ler o jornal.

O predomínio de marcas de avaliação de afeto evidencia os vínculos emocionais entre as personagens da narrativa, uma vez que mantêm uma relação de mais de setenta anos. Além disso, as manifestações de insegurança e insatisfação também incidem sobre a experiência do envelhecimento e sobre os medos que a condição de idosas suscita tanto na narradora quanto em sua companheira.

Ocorrências de julgamento

No que se refere às avaliações de julgamento – estima social, identificaram-se avaliações realizadas pela narradora tanto sobre si mesma quanto sobre os efeitos do envelhecimento em sua própria experiência e na de sua companheira. Observam-se marcas avaliativas de incapacidade associadas ao cotidiano, especialmente à dificuldade de realizar atividades anteriormente apreciadas e que já não podem mais ser desempenhadas, como demonstrado em (10). Para a narradora, a velhice é construída discursivamente a partir de categorias de incapacidade; em (10) e (11), por exemplo, evidenciam-se avaliações relacionadas à incapacidade física de locomoção.

10. Justo *eu* que **gostava** (+fel) tanto de andar, de sair pela vizinhança, de fazer caminhadas no mato, de subir morro, descer cascata, justo *eu*, **quase não consigo atravessar** (-cap) o pátio da minha própria casa.
11. Sento ali na grama mesmo, a cinco passos da cadeira onde *eu* estava, porque o equilíbrio está difícil já (-cap).

Além disso, a categoria de insegurança emerge de forma articulada à incapacidade, sendo ambas mobilizadas para avaliar experiências relacionadas ao envelhecimento. No excerto (12), a narradora expressa a angústia decorrente da ausência momentânea de Marília em uma situação marcada pela limitação física de locomoção:

12. Olho para trás e **não vejo** Marília (-seg). **Não consigo me levantar** (-cap). Começo a ficar **angustiada** (-seg), mas logo ela aparece por trás da pilastra [...].

A articulação entre insegurança e incapacidade evidencia a condição de vulnerabilidade associada à velhice, na medida em que a impossibilidade de se locomover autonomamente intensifica o sentimento de desamparo da narradora. A ausência temporária da companheira potencializa esse estado emocional, revelando uma relação de interdependência construída ao longo de décadas de convivência. Nesse sentido, a insegurança não decorre apenas da limitação física, mas também do temor de estar só diante das fragilidades impostas pelo envelhecimento.

Assim, o excerto contribui para a construção discursiva da velhice como uma experiência atravessada por afetos ambíguos, nos quais o medo, a angústia e a dependência coexistem com o vínculo afetivo profundo entre as personagens. Essa representação reforça a centralidade da relação sáfica na narrativa, ao evidenciar que o cuidado e a presença da companheira funcionam como elementos de sustentação emocional frente às perdas e limitações do envelhecimento.

As avaliações relacionadas à morte constituem um aspecto importante na construção discursiva da velhice no conto, sendo realizadas predominantemente por meio das categorias de insegurança e incapacidade. No excerto (13), a narradora explicita o medo da morte, sobretudo associado à possibilidade de separação de Marília, mobilizando reiteradamente avaliações de insegurança.

13. *Eu **tenho medo** (-seg). É justo que eu tenha medo. Mas não é justo que mostre isso para ela. Marília **é medrosa** (-seg), parece dura, mas morre de medo. Eu **morro de medo** (-seg) ainda e de novo e todos os dias rezo para que morramos juntas, porque eu **não vou suportar ficar sozinha, nem ela** (-cap).*

No excerto (13), a recorrência de avaliações de insegurança evidencia que o medo da morte é um sentimento recorrente nessa etapa da velhice. A repetição da expressão “tenho medo” e de suas reformulações (“morre de medo”, “morro de medo”) intensifica o valor avaliativo negativo, e representa a morte como um elemento de constante presença no cotidiano das personagens.

Além disso, a avaliação de incapacidade presente em (13) associa a morte com a experiência emocional da solidão. A incapacidade, nesse excerto, está associada a uma impossibilidade afetiva de existir sem a presença da companheira, o que reforça a centralidade do vínculo na construção identitária da narradora. Assim, a velhice é discursivamente construída como um estágio da vida atravessado não apenas pela

consciência da finitude, mas pela intensificação da dependência emocional e do medo da perda.

Desse modo, o excerto (13) contribui para a construção de uma representação da velhice sáfica marcada pela vulnerabilidade, pela consciência da morte e pela centralidade do relacionamento. As avaliações de insegurança e incapacidade articulam-se para produzir um retrato discursivo no qual o envelhecer é indissociável do medo da separação e da necessidade de permanência uma da outra.

Foram encontradas avaliações de julgamento que incidem sobre a relação das personagens, construídas a partir do olhar social externo que as categoriza como “velhas estranhas”. Tais avaliações podem remeter às experiências de estigmatização e lesbofobia vivenciadas ao longo da vida das personagens, relacionadas à necessidade de ocultar o relacionamento em determinados contextos sociais. A narradora, em (14), ao incorporar discursos alheios, reproduz avaliações negativas atribuídas por terceiros, especialmente em relação à casa que compartilham.

14. Ali, ali naquela casa, moram duas velhas. Moram ali faz anos essas duas velhas. **Acho que essas velhas têm alguma coisa, moram juntas faz anos.** Ali na casa das **velhas estranhas** (-norm).
15. **Dois velhas estranhas**, *Marília* e eu. (-norm)

No excerto (15), a narradora retoma essa designação ao se referir a si mesma e à companheira. Nesse movimento, observa-se um processo de reapropriação discursiva do julgamento externo, no qual a narradora incorpora a voz social que as estigmatiza. Tal recontextualização evidencia o impacto duradouro do preconceito na constituição subjetiva das personagens e demonstra como a lesbofobia e o etarismo atravessam a experiência do envelhecimento sáfico. Assim, o julgamento negativo não apenas avalia a relação a partir de parâmetros normativos, mas também contribui para a construção de uma velhice marcada pela invisibilização e pelo silenciamento.

Ocorrências de apreciação

Dois ocorrências de avaliação de apreciação foram identificadas no corpus. A primeira, empregada para qualificar o dia de domingo que ambienta toda a narrativa. No excerto (16), a narradora avalia positivamente o cenário temporal.

16. O *dia* está **bom** (+apreciação: composição).

A segunda ocorrência de avaliação de apreciação identificada refere-se ao momento em que a narradora avalia a perda de força de suas pernas. De forma implícita, essa avaliação denota uma incapacidade de locomoção da personagem, associada às condições do envelhecimento e à (in)percepção da passagem do tempo.

17. Não sei o que aconteceu com as minhas pernas. Elas perderam a força (-apreciação: composição) de um dia para o outro.

A escassez de avaliações de apreciação contrasta com o predomínio de avaliações de afeto e julgamento, indicando que o foco avaliativo do conto recai menos sobre a caracterização do ambiente e mais sobre os estados emocionais, as relações interpessoais e as experiências associadas ao envelhecimento e ao relacionamento das personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as avaliações atitudinais presentes no conto *“Marília, acorda”*, à luz do sistema de AVALIATIVIDADE da LSF, com foco na identificação dos campos semânticos de afeto, julgamento e apreciação mobilizados pela narradora. Os resultados evidenciaram o predomínio de avaliações de afeto, associadas aos vínculos emocionais entre as personagens, bem como de avaliações de julgamento relacionadas à experiência do envelhecimento e à estigmatização social da relação sáfica.

As manifestações de insegurança e incapacidade configuraram-se como os padrões avaliativos mais recorrentes na construção discursiva da velhice, revelando uma representação marcada por sentimentos de vulnerabilidade, angústia e dependência afetiva. Esses recursos linguísticos contribuem para a elaboração de experiências subjetivas associadas ao envelhecimento, evidenciando tensões relacionadas tanto às limitações impostas pela idade quanto à necessidade de cuidado e acolhimento no âmbito das relações interpessoais. Em contraste, a reduzida incidência de ocorrências de apreciação sugere que o foco avaliativo da narrativa não se concentra na qualificação de objetos, ambientes ou fenômenos externos, mas recai predominantemente sobre os estados emocionais das personagens e sobre a dinâmica de seus relacionamentos. Tal configuração reforça o caráter intimista da obra, privilegiando a representação das experiências vividas e dos vínculos afetivos como elementos centrais para a construção de sentidos.

Dessa forma, este estudo buscou contribuir para a compreensão dos mecanismos linguísticos por meio dos quais os recursos avaliativos participam da construção de representações sociais e identitárias na literatura, especificamente no que se refere à velhice e à lesbianidade. A análise evidenciou que as escolhas

avaliativas desempenham papel fundamental na configuração das personagens e de suas experiências, orientando posicionamentos e possibilidades de interpretação por parte do leitor. Além disso, os resultados reforçam o potencial do sistema de AVALIATIVIDADE como instrumento teórico-metodológico para investigações de textos literários, uma vez que permite identificar e descrever de maneira sistemática os significados interpessoais que permeiam a narrativa. Espera-se, assim, que esta pesquisa possa fomentar novas discussões sobre a representação de grupos socialmente marginalizados na literatura e incentivar a ampliação de estudos que articulem linguagem, avaliação e construção de identidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. **A representação da violência como resultado da miséria em “Feliz Ano Novo”, de Rubem Fonseca, à luz da Linguística Sistêmico-Funcional**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/31134>. Acesso em: 20 jan. 2026.

CECCHIN, Anidene de Siqueira; GERHARDT, Carla Carine; KHUN, Mhdi Ibrahim Bader. Sistema discursivo de avaliatividade. In: FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta (org.). **Introdução aos sistemas discursivos**. Santa Maria: PPGL Editores, 2023. p. 101-135.

HALLIDAY, Michael. Language as code and language as behaviour: a systemic-functional interpretation of the nature and ontogenesis of dialogue. In: FAWCETT, Robin; HALLIDAY, Michael; LAMB, Sydney M.; MAKKA, Adam (org.). **The semiotics of culture and language**. London: Pinter, 1984. p. 3-34.

HALLIDAY, Michael. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian. **Halliday’s introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2014.

HASAN, Ruqaiya. **Linguistics, language, and verbal art**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

MARTIN, James; WHITE, Peter. **The language of evaluation: appraisal in English**. London: Palgrave Macmillan, 2005.

MONTINEGRO, Maria do Socorro Suzano. **A estética realista e o conto O Alienista, de Machado de Assis: um enfoque sistêmico-funcional**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/30963>. Acesso em: 10 fev. 2026.

POLESSO, Natália Borges. **Amora**. Porto Alegre: Dublinense, 2015.

ROSA, Henrique; PINTO, Lucas Dionizio; PIVA, Mairim Linck. O mito da alma gêmea e o imaginário do amor em “Marília acorda”, de Natalia Borges Polesso. **Téssera**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 227-239, 2019.

VAN DIJK, Teun. **Handbook of discourse analysis**. New York: Academic Press, 1985.

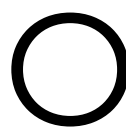
VIAN JR., Orlando. Discurso pela perspectiva sistêmico-funcional: os significados além da oração. In: FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta (org.). **Introdução aos sistemas discursivos**. Santa Maria: PPGL Editores, 2023. p. 21-42.



Capítulo 10

POSSIBILIDADES DIDÁTICAS DE *DOM QUIXOTE* EM CORDEL PARA UMA LEITURA INCLUSIVA

Ana Márcia Soares
Sania Raquel Veras Oliveira Viana

 estudo apresenta o relato de uma proposta didático-pedagógica de trabalho com o romance *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes (1606), adaptado em literatura de cordel e intitulado *Dom Quixote - Cordel*, pelo cordelista Moreira de Acopiara (2023).

Além disso, tem como objetivos principais desenvolver uma alternativa criativa de proficiência leitora dos clássicos universais, na modalidade de adaptações literárias em literatura de cordel, nos estudantes inclusos, ademais de aprimorar e favorecer uma perspectiva lúdica e detalhada das cenas narrativas apresentadas ao longo do livro adaptado.

Assim, demonstraremos como a abordagem literária, para uma leitura inclusiva, foi direcionada e realizada, durante as aulas de Língua Portuguesa, com o alunado incluso⁸ com as especialidades: TDAH, TOD, TEA⁹, deficiência intelectual e esquizofrenia. Diagnósticos que agregam alguns alunos matriculados em duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, em uma escola pertencente à região metropolitana da cidade de Fortaleza – Ceará.

A mediação foi realizada pelas professoras da disciplina mencionada e professora regente da sala multifuncional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da referida escola. Além disso, sabe-se que a proficiência leitora é um dos requisitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

É estimulada no âmbito educacional, nas habilidades leitoras, que sugere o estímulo ao alunado, para “mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas” (Brasil,1996, p. 158).

Nessa perspectiva, sua sensibilização em diferentes níveis e consequente efetivação é, atualmente, um grande desafio em relação às possibilidades de favorecê-la ao longo das etapas do Ensino Fundamental, principalmente para sua qualidade em diferentes níveis de proficiência de um alunado variado, diverso e com particularidades cognitivas, com níveis e etapas de desenvolvimento diferentes e personalizadas.

⁸ Dados coletados segundo o sistema @sage, referente ao ano escolar de 2026 da instituição E.E.F. Ana Albuquerque Campos (Município de Pacatuba-CE)

⁹ Respectivamente: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Opositor-Desafiador e Transtorno do Espectro Autista.

Ademais, é cada vez mais expressiva a quantidade de alunos inseridos em turmas regulares, com habilidades e especialidades educativas distintas. É importante lembrar que tal diversidade é amparada pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI, (Lei nº 13.146/ 2016), que detalha:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2016, p. 16).

Aumenta-se, portanto, o desafio para a realização de uma proposta que atenda à heterogeneidade do alunado e seja, também, eficaz no que compete à prática leitora, pois é preciso aplicar estratégias e estímulos variados em uma única sequência didática.

Inclusive, sabemos que a leitura, quando sensibilizada na escola, a partir de estratégias lúdicas, incentiva e proporciona diferentes possibilidades criativas. Além disso, por vezes, dita atividade, quando realizada no ambiente escolar, é a única experiência leitora do alunado em questão. Não nos deteremos sobre os motivos de tal realidade, posto que seria tema de outra escrita, assim, para a presente pesquisa é a experiência leitora vivenciada e suas sugestões descritas que são relevantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

As ações desenvolvidas ao longo do projeto de leitura intitulado *Dom Quixote em cordel sensorial*, foram escritas e praticadas em uma abordagem de leitura inclusiva, pela perspectiva da semiótica discursiva greimasiana.

Em relação a escolha da versão literária em cordel, sua utilização se deve, principalmente, pelas múltiplas estratégias didáticas que o gênero poético adaptado propicia aos alunos, sobretudo pelas possibilidades criativas do cordel em relação às adaptações de obras reconhecidas, que segundo Lima:

Também muitos cordéis nasceram de obras eruditas. Seja apenas utilizando um tema de uma obra culta, seja recontando em versos a íntegra das histórias de escritores (as) reconhecidos (as) pelas academias literárias, os(as) poetas populares mostram-se sempre abertos a prosseguirem com esse intercâmbio

erudito/popular e popular/erudito. Isso vale não apenas em relação às obras literárias. Obras produzidas por outros meios de contação de histórias, como os quadrinhos e o cinema, costumam ser adaptados pelos cordelistas aos versos mágicos, encantados, da literatura popular (Lima, 2025, p. 148).

Desse modo, é possível explicar a grande maleabilidade discursiva do gênero cordel e sua constante atualização criativa como escolha para o trabalho e sua adequação junto ao alunado do Ensino Fundamental.

Tal premissa se adequa ao que Bakhtin denominou de “relações dialógicas”, conceito discutido por Fiorin (2011), pois ao longo do processo comunicativo, explica-se:

Todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio (Fiorin, 2011, p. 12).

Portanto, se estabelecem relações dialógicas, entre dois ou mais enunciados, em sua prática mais genuína. Como o referido texto poético é amplamente consumido pelo público leitor em geral, foi decidido realizar a proposta direcionada ao público infanto-juvenil, seguindo os pressupostos da teoria semiótica francesa.

A escolha da teoria se explica, sobretudo, pelo teor didático e autoexplicativo que as considerações teóricas nos trazem quando aplicadas ao texto literário estudado e posteriormente desenvolvidas com o alunado. Assim, de maneira sucinta, melhor define Barros (2005, p. 13): “A semiótica deve ser assim entendida como a teoria que procura explicar o ou os sentidos do texto pelo exame, em primeiro lugar, de seu plano do conteúdo.”

Nessa perspectiva, a aplicação da sequência didática partiu, em um primeiro momento, da compreensão dos aspectos narrativos que são essenciais às propostas e que se seguiram ao longo das atividades. De maneira que seguiremos o rito de análise:

O nível semiótico comporta três etapas julgadas necessárias para a clareza da explicação do percurso: a das *estruturas fundamentais*, instância mais profunda, em que são determinadas as estruturas elementares do discurso, a das *estruturas narrativas*, nível sintático semântico intermediário, e a das *estruturas discursivas*, mais próximas da manifestação textual. São lugares diferentes de articulação do sentido, que pedem a construção, no interior da gramática semiótica, de três gramáticas- fundamental, narrativa e discursiva-, cada qual com dois componentes, ou seja, uma sintaxe e uma semântica. (Barros, 2002, p. 14).

Destaca-se que para o referido detalhamento, foi escolhido o nível narrativo, pois para a análise do andamento nas cenas detalhadas fez-se necessário compreender e aplicar as etapas da sequência didático-pedagógica.

Dessa maneira, é preciso compreender cada passo para sensibilizar as fases de cada sequência episódica, também detalhadas pelas etapas do Percurso Gerativo de Sentido (PGS)¹⁰, que é parte essencial à compreensão das fases narratológicas.

No entanto, de forma geral, no que compete ao alunado, as fases não são necessariamente essenciais, posto que o objetivo principal é que haja possibilidade criativa a partir da explicação das sequências selecionadas ao longo das aulas.

Além disso, no que compete às possibilidades leitoras do romance adaptado em folheto de cordel, objetiva-se expor um breve detalhamento da proposta pedagógica segundo os três aspectos básicos da análise semiótica e que se concentraram em seus três pilares principais, que correspondem aos níveis fundamental, narrativo e discursivo. Ressaltamos, no entanto, que nos centraremos nos aspectos de seu plano de conteúdo, que se mostrarão, principalmente, pelos sentidos no desenvolvimento da narrativa.

¹⁰ Na semiótica discursiva, o PGS define-se como um rito, que se detalha por etapas definidas, manipulação, competência, performance e sanção, e que são interdependentes ao longo da trama narratológica (Barros, 2005).

METODOLOGIA

A seguir, serão apresentados o detalhamento e o cronograma da sequência didática do projeto de leitura. Destaca-se que as ações propostas foram elaboradas em consonância com o *Guia de apoio às práticas leitoras nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza/Ceará*, o qual orienta as práticas didático-pedagógicas de leitura sob uma perspectiva transdisciplinar:

As práticas leitoras têm como objetivo sensibilizar a comunidade escolar para o desenvolvimento e para o compartilhamento de experiências literárias, fortalecendo ações promotoras da formação integral dos estudantes. Ademais, buscam estimular o gosto pela leitura literária, favorecer o acesso ao livro e aos acervos físicos e digitais, desenvolver a oralidade, a escrita e a escuta, envolver estudantes, professores, gestores, famílias e a comunidade escolar no universo da leitura, consolidar hábitos leitores a partir de ações permanentes e sistemáticas e ampliar o repertório cultural e o conhecimento de mundo dos estudantes, contribuindo para a construção de uma educação inclusiva, antirracista, decolonial e pautada na cultura de paz e na equidade (Fortaleza, 2026, p. 9).

O projeto envolveu diferentes segmentos escolares ao longo de seu desenvolvimento, de maneira articulada e sequencial. Assim, considera-se que a qualidade dos resultados obtidos esteve relacionada à escolha do gênero trabalhado, à forma de abordagem adotada e às ações educativas de leitura desenvolvidas em consonância com as estratégias leitoras aplicadas durante todo o percurso metodológico.

Para o trabalho com a versão poética do romance espanhol, elaboramos um cronograma das etapas a serem desenvolvidas a partir da leitura e apresentação do paradidático. Embora seja uma versão condensada da obra original, optamos por não utilizá-la integralmente, uma vez que o projeto contempla apenas algumas cenas recontadas em cordel.

Desse modo, selecionamos as cenas narrativas mais importantes para integrar a sequência didática. Assim, as cenas representadas pelas estrofes foram organizadas como sequências episódicas e detalhadas conforme uma divisão didática previamente elaborada para o cronograma de trabalho, descrito a seguir.

De forma concisa, foram elencadas as cenas trabalhadas ao longo do projeto, totalizando dez sequências narrativas organizadas cronologicamente.

A primeira sequência, correspondente às estrofes 1 a 26, apresenta uma contextualização geral do romance, abordando sua história, relevância

e a importância da personagem Dom Quixote para a literatura universal. A segunda sequência, composta pelas estrofes 27 a 44, enfatiza o processo de transformação do camponês Alonso Quijano ao cavaleiro Dom Quixote.

A terceira sequência, referente às estrofes 45 a 53, contempla os episódios relacionados à primeira viagem do ator discursivo principal, à hospedagem e à realização do rito cavaleiresco. Na quarta sequência, compreendida entre as estrofes 54 e 65, descrevem-se o retorno de Dom Quixote à vila e a escolha de seu fiel escudeiro, Sancho Pança.

A quinta sequência, composta pelas estrofes 66 a 73, aborda os episódios dos moinhos de vento, do rebanho de ovelhas e dos prisioneiros do rei. Já a sexta sequência, correspondente às estrofes 74 a 79, e que detalha a elaboração e o envio da carta de amor destinada a Dulcineia.

Em continuidade, a sétima sequência, formada pelas estrofes 80 a 85, descreve os episódios envolvendo os duques e a Ilha Encantada. As oitavas e nonas sequências, reunidas nas estrofes 86 a 99, concentram-se na nova viagem de Dom Quixote e no confronto ocorrido na jaula dos leões.

Por fim, a décima sequência, correspondente às estrofes 100 a 103. Ali, são retratados os episódios finais da narrativa, incluindo o embate entre Dom Quixote e Sanção Carrasco, o retorno ao povoado, o adoecimento da personagem, a elaboração do testamento e o desfecho da história. Contudo, lembramos que as cenas desenvolvidas ao longo da sequência didática possuem caráter indicativo e foram organizadas em três partes principais.

A primeira, denominada *plano da expressão*, concentrou-se nos aspectos formais do texto e na apresentação de sua estrutura composicional, contemplando elementos como as ilustrações, a xilogravura e a composição poética. A segunda corresponde ao *plano do conteúdo*, delimitado a partir da seleção e organização das sequências episódicas. Nesse eixo, buscou-se evidenciar os aspectos narrativos adaptados ao longo do folheto.

Já a terceira parte, por sua vez, contemplou o *programa narrativo*, com enfoque nas ações desenvolvidas pela personagem principal, Dom Quixote, ao longo da narrativa adaptada. Nesse tópico, pretendeu-se sensibilizar o público leitor para a compreensão da personagem diante das transformações realizadas pelo cordelista, bem como refletir sobre os ideais do cavaleiro andante e sua relação com a justiça social.

Nessa perspectiva, as adaptações realizadas ao longo dos três planos buscaram ampliar as possibilidades de leitura e compreensão do enredo adaptado, considerando tanto as especificidades da obra em cordel quanto os objetivos pedagógicos estabelecidos pelo projeto.

DESENVOLVIMENTO

Passa-se, a seguir, ao detalhamento da sequência didática, apresentando alguns aspectos essenciais do projeto de leitura desenvolvido a partir do cordel *Dom Quixote*, do poeta popular cearense Moreira de Acopiara, com ilustrações do artista plástico César Muñoz Moreno. Publicada em 2023, a obra caracteriza-se como uma das releituras adaptadas mais recentes do clássico cervantino.

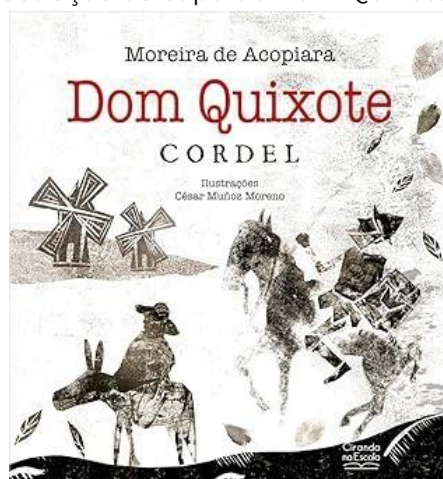
De acordo com o cronograma elaborado, foram destinadas duas aulas semanais para a execução do projeto, totalizando vinte horas mensais ao longo de dois meses do semestre letivo. Na primeira semana da sequência didática, realizou-se a apresentação da obra por meio da contação de histórias.

Para esse momento, a turma foi organizada em semicírculo, com os estudantes acomodados em almofadas, colchonetes e tapetes, posicionados de forma direcionada ao contador de histórias. A organização do espaço buscou favorecer a escuta, a interação e a imersão no universo narrativo da obra.

Considerando que o objetivo inicial era apresentar o livro de maneira acessível e sensorial, procurou-se estimular diferentes percepções dos estudantes, especialmente tato, visão, audição e olfato. Assim, adotou-se uma abordagem voltada ao despertar da imaginação, da criatividade e da compreensão da narrativa, em consonância com o desenvolvimento das atividades previstas no cronograma.

Nesse contexto, foi feita uma breve exposição da capa da obra, do autor e do ilustrador, seguida de inferências e explicações acerca do termo “cordel”, além de comentários iniciais sobre algumas ilustrações presentes no livro.

Figura 01: Ilustração da capa de *Dom Quixote* por Moreno



Fonte: Acopiara (2023)

À medida que cada ilustração era apresentada, como as cenas dos moinhos de vento, da jornada do cavaleiro Dom Quixote e de seu escudeiro Sancho Pança, buscava-se aproximar os estudantes do universo narrativo da obra. Conforme explicado anteriormente, durante a leitura das estrofes foram inseridos alguns efeitos sonoros, como galopes de cavalos, sons de ventania representando os moinhos e, ao fundo, uma música instrumental suave.

Nesse momento, o foco voltou-se para as cenas relacionadas ao plano do *conteúdo*, por meio da seleção e organização das sequências episódicas adaptadas no folheto e apresentadas na contação de histórias. Essas atividades foram desenvolvidas a partir de estratégias leitoras lúdicas, utilizando estrofes em formato de texto ampliado e impressões das ilustrações presentes na obra.

Na semana seguinte, desenvolveu-se a segunda sequência didática, com maior detalhamento dos aspectos relacionados à família do fidalgo e aos elementos da narrativa, como tempo, espaço e os principais atores discursivos: Alonso, Dulcineia, o cavalo Rocinante, a sobrinha e uma velha criada. Após a leitura das estrofes explicativas, foi apresentada aos alunos uma caixa sensorial, utilizada como recurso complementar para aproximá-los do universo narrativo da obra.

Nessa etapa, ao final do episódio, também elaboramos outra dinâmica coletiva. À medida que uma música tocava, a caixa sensorial passava entre os alunos e quando parávamos o som, o aluno que segurava a caixa, deveria tirar um objeto dela e de acordo com o material, associá-lo a um elemento ou personagem do episódio explicado.

A caixa sensorial foi confeccionada em papelão, revestida com E.V.A. e fechada em todos os lados, contendo apenas uma abertura quadrada na parte superior. Em seu interior, foram inseridos diferentes objetos pequenos, escolhidos por sua relação simbólica com determinadas cenas narrativas, como pedaços de tecido, representando o traje do cavaleiro; o fragmento de madeira, remetendo à lança; o escudo de plástico, associado à armadura; um cavalo de brinquedo, simbolizando Rocinante; e palha ou barbante, fazendo referência ao ambiente campesino em que vivia o fidalgo.

Também foi dedicado um momento da aula ao estudo de vocabulário, com o objetivo de explicar aos alunos o significado de alguns termos presentes na obra, como “camponês”, “cavaleiro”, “cavalaria”, “andante”, “Matusalém” e “escudeiro”. Esse momento complementava as explicações didáticas relacionadas às ilustrações do livro e contribuía para uma melhor compreensão da narrativa.

Na terceira semana, foram apresentadas a terceira e a quarta sequências didáticas, com a contação dos episódios, pelas estrofes, sempre correspondentes à descrição das cenas relacionadas à primeira viagem de Dom Quixote, à hospedagem, à conclusão do rito cavaleiresco, ao primeiro enfrentamento, o retorno ao povoado e à posterior escolha do escudeiro Sancho Pança.

Nesse momento, priorizamos as etapas do enredo que descreveram a apresentação dos personagens centrais e secundários, do espaço, do tempo narrativo e do conflito gerador da narrativa. Em seguida, destacaram-se os caminhos percorridos por Dom Quixote e Sancho Pança ao longo da história, representados em episódios como o rito cavaleiresco, os moinhos de vento, o rebanho de ovelhas, o confronto com Sansão Carrasco e o retorno do cavaleiro para casa.

Como forma de melhor detalhar os episódios até então narrados, elaboramos junto aos alunos um livro ampliado ilustrado, em que as imagens foram pintadas pelos discentes, de maneira que se pudesse estabelecer uma sequência narrativa palpável e coerente às cenas narradas pelo cordel:

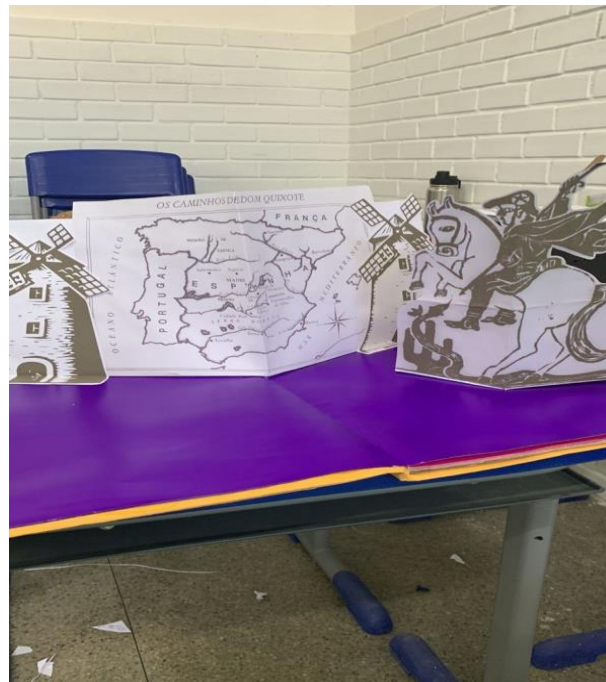
Figura 02: Capa do livro ilustrado.



Fonte: autoras (2025)

Assim, como algumas imagens despertavam especialmente a criatividade dos estudantes, ao mesmo tempo em que evidenciavam o caráter imaginativo da adaptação, marcado pela variedade de cenas e situações representadas, conforme ilustrado no livro, decidimos criar um livro ilustrado, como forma de manter breve revisão sobre os episódios estudado e realizar uma retrospectiva ao longo do cronograma estudado:

Figura 03: Conteúdo do livro ilustrado.



Fonte: autoras (2025)

Na semana seguinte, o tempo do projeto foi dedicado a uma prática manual, cuja atividade proposta consistiu na oficina de criação dos fantoches representativos dos personagens principais, além da elaboração de um mapa interativo da rota percorrida pelo cavaleiro andante, seu cavalo e o fiel escudeiro. Para essa atividade, elaborou-se um percurso em formato de labirinto ampliado, permitindo que os próprios alunos identificassem e percebessem os pontos de partida, trajeto e chegada do cavaleiro andante, conforme os acontecimentos narrados no cordel. Para a montagem, utilizamos materiais reutilizáveis, como T.N.T., papelão, isopor e E.V.A., buscando também favorecer a livre expressão criativa dos estudantes durante a realização das atividades.

Na primeira semana do segundo mês, deu-se continuidade ao projeto com a contação da quinta sequência, acompanhada de uma explicação mais detalhada da cena dos moinhos de vento e da exploração de sua dimensão criativa.

Na ocasião, realizaram-se inferências e previsões com o alunado acerca do termo “moinho” e de suas funções, utilizando exemplos práticos relacionados ao objeto. Em seguida, foram apresentadas representações dos moinhos por meio das ilustrações presentes no livro e de diferentes fotografias selecionadas para a atividade.

Em continuidade, iniciamos a oficina de construção de moinhos sensoriais, por meio da confecção de cata-ventos manuais utilizando

materiais como papelão, E.V.A., folhas de papel, palitos de picolé, pincéis e tintas coloridas.

Ao final da oficina, solicitou-se que cada aluno segurasse seu cata-vento, fechasse os olhos e escutasse o áudio correspondente à cena narrada do episódio dos moinhos de vento. Simultaneamente, os ventiladores da sala foram ligados com o intuito de ampliar a experiência sensorial da atividade.

Após escutarem, os estudantes foram convidados a comentar suas impressões sobre a cena narrada e a relatar como se sentiram diante da experiência proporcionada pelo vento e pelos sons utilizados durante a atividade.

A segunda semana do segundo mês foi iniciada com os episódios da carta de amor destinada a Dulcineia, do pedido de envio da mensagem, do encontro com os duques e da viagem à Ilha Encantada vivenciada por Dom Quixote e Sancho Pança. Como abordagem lúdica, realizou-se outra oficina prática, na qual os alunos foram convidados a escrever uma carta, bilhete ou pequena mensagem destinada a alguém especial em suas vidas.

Na terceira semana do segundo mês, retomou-se o livro adaptado por meio de uma breve revisão dos episódios já estudados. Na ocasião, realizou-se uma roda de conversa com os alunos, na qual foram convidados a expressar suas opiniões e emoções durante o processo de escrita e ilustração de seus textos. Além disso, os estudantes também compartilharam como ocorreu a reação das pessoas que receberam suas cartas, bilhetes ou cartões.

Em continuidade, na quarta semana do segundo mês do projeto, avançou-se para os episódios finais da narrativa: o confronto entre Dom Quixote e Sansão Carrasco, o retorno ao povoado, o adoecimento do cavaleiro, a elaboração do testamento e sua consequente morte. Após a leitura das estrofes e os comentários coletivos sobre os episódios, foi apresentada a proposta da oficina de esquete teatral. Na ocasião, a turma foi dividida em quatro grupos, cada um composto por sete alunos.

Cada grupo, acompanhado por uma das professoras, ficou responsável pela elaboração, confecção e encenação de um episódio específico, seguindo a seguinte organização: o último confronto entre os cavaleiros, o retorno ao povoado, a doença e escrita do testamento, e a morte de Dom Quixote.

Como objetivos da atividade proposta, esperava-se que o alunado desenvolvesse suas habilidades sensoriais, como coordenação motora, imaginação e competências comunicativas interpessoais. Dessa forma, cada equipe ficou responsável pela preparação de uma sequência específica da narrativa.

Ao primeiro grupo coube a criação e dramatização da última batalha do cavaleiro. O segundo grupo ficou responsável pela encenação do retorno

de Dom Quixote ao povoado e da reação de seus familiares. Já ao terceiro grupo destinou-se a representação da criação do testamento e da cena do cavaleiro acamado. Por fim, o quarto grupo ficou encarregado da dramatização da morte de Dom Quixote e do encerramento da leitura.

Para as apresentações, as equipes prepararam os próprios figurinos de acordo com cada sequência dramatizada, realizando posteriormente as encenações na semana seguinte. A proposta da atividade buscou estimular a autonomia dos estudantes durante o desenvolvimento das etapas do trabalho, além de favorecimento das expressões linguística e corporal e a colaboração no decorrer das atividades em grupo.

Além disso, observamos a execução e a evolução de diferentes atividades relacionadas ao trabalho em grupo, como o relacionamento interpessoal entre os integrantes das equipes, a colaboração nas tarefas propostas, a encenação de partes do enredo, a divisão de responsabilidades entre os participantes, tais como criação, experimentação dos figurinos, a organização dos materiais utilizados durante e a apresentação.

Essas práticas constituem exemplos de Atividades de Vida Diária (AVDs), compreendidas como exercícios que contribuem para o desenvolvimento da autonomia da prática cotidiana e que são estimulados por meio de exercícios frequentemente trabalhados nas aulas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares de ensino.

Ao final do desenvolvimento do projeto, dedicamos mais um encontro, para uma retrospectiva. Na ocasião, preparamos uma oficina de relaxamento sensorial. Assim, proporcionamos técnicas de relaxamento corporal, com exercícios de respiração mediada ao som de músicas instrumentais suaves. Em seguida, os alunos acomodaram-se ao redor do pátio escolar para a realização de uma retrospectiva detalhada do projeto:

Figura 04: Momento coletivo



Fonte: autoras (2025)

Nessa última fase, os alunos foram convidados a destacar as atividades de que mais gostaram e aquelas consideradas mais significativas em suas opiniões através de uma partilha coletiva. Após a exposição dos alunos, projetamos imagens de fotografias, depoimentos e pequenos vídeos produzidos ao longo das do projeto, como forma de lembrar os estudantes das etapas desenvolvidas, dos momentos considerados mais significativos e de suas principais opiniões sobre a obra estudada.

Durante esse momento, os alunos também comentaram sobre as etapas que mais gostaram ao longo do projeto. Além disso, descreveram o percurso trilhado pelos personagens, destacaram as cenas que mais lhes chamaram atenção e comentaram algumas perguntas relacionadas às experiências vivenciadas durante o projeto. Destacamos que a atividade proporcionou um momento enriquecedor de escuta, troca e partilhas positivas entre os participantes.

Ressaltamos que o projeto buscou contemplar a proficiência leitora e criativa de um variado público, caracterizados como alunos regulares, laudados e em análise, segundo dados do censo escolar da escola. Além

disso, a maioria dos alunos das turmas de 6º ano, são inclusos com espectro autista.

De maneira que as atividades propostas buscaram favorecer a participação, a interação e o desenvolvimento coletivo dos estudantes. Ao longo da execução do cronograma, buscamos estimular a compreensão do enredo e dos personagens principais, além de favorecer os caminhos do percurso gerativo de sentido dos personagens principais em uma abordagem lúdica e concreta a partir do texto em cordel, no decorrer das práticas realizadas. Para isso, priorizamos os aspectos sensoriais por meio da audição, visão, olfato e tato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de leitura inclusiva buscou propiciar uma proposta didático-pedagógica acessível e lúdica do trabalho com a adaptação em cordel do romance espanhol *Dom Quixote*, obra conhecida no imaginário literário mundial. A proposta desenvolveu-se sob uma perspectiva lúdica, voltada à ampliação da compreensão leitora e da percepção emocional de um alunado diverso e inclusivo participante nas turmas regulares da educação básica.

Ao longo da sequência didática, observou-se uma recepção positiva por parte dos estudantes em relação ao texto adaptado, ao rito e à descrição de cada etapa desenvolvida, com eficiente compreensão do percurso gerativo de sentido no que compete ao detalhamento das peripécias do personagem principal.

Destacamos, sobretudo, a identificação dos alunos com o ator discursivo Dom Quixote, aspecto que favoreceu a ludicidade, a fantasia, a fruição leitora e a percepção criativa durante o desenvolvimento das atividades do projeto.

Também foi possível perceber o envolvimento do alunado na compreensão das cenas narradas e na realização das propostas práticas desenvolvidas ao longo da sequência. Em relação aos aspectos voltados à leitura literária, constatou-se que os objetivos da proposta foram alcançados, especialmente diante da participação dos estudantes nas atividades de representação, dramatização e interpretação das cenas trabalhadas.

Em conclusão, ressaltamos que o gênero cordel possibilitou uma releitura atualizada do romance adaptado em cordel e que é acessível às diferentes possibilidades criativas e autorais desenvolvidas pelos alunos durante o contato com a obra adaptada. Dessa forma, percebemos a manutenção de importantes aspectos da versão original, sobretudo quando adaptada ao público leitor inclusivo e apresentado de uma maneira em que

predominamos o enfoque concreto que utilizamos na abordagem literária lúdica do romance espanhol.

REFERÊNCIAS

ACOPIARA, Moreira de. **Dom Quixote: cordel**. Ilustrações de Cesar Muñoz Moreno. Jandira, SP: Ciranda na Escola, 2023.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005. Disponível em: https://semiotica.fflch.usp.br/sites/semiotica.fflch.usp.br/files/barros_diana_luz_teor%C3%ADa_semiotica_do_texto_cap_1.pdf. Acesso em: 20 maio 2026.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Guia de apoio às práticas leitoras nos anos finais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos na rede municipal de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2026. E-book em PDF. ISBN 978-85-62895-78-4.

LIMA, Stélio Torquato. Adaptação de obras literárias e fílmicas para o cordel. In: NETTO, Raymundo; LIMA, Stélio Torquato (org.). **Curso literatura de cordel: patrimônio cultural imaterial brasileiro**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2025. p. 147-159.



Capítulo 11

QUANDO O PÁSSARO ENCANTADO ENSINA: CULTURA POTIGUARA E O ENCANTAMENTO DA LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA

Bianca Waleska Rodrigues Nóbrega

A discussão sobre o papel da literatura na formação dos estudantes, especialmente quando articulada ao contexto sociocultural em que estão inseridos, é fundamental para a construção de uma escola mais crítica e plural. Rildo Cosson (2006), em *Letramento literário: teoria e prática*, defende que a linguagem é uma forma constitutiva do mundo e, portanto, deve ocupar um espaço privilegiado no ambiente escolar, não apenas como conteúdo, mas como experiência humanizadora. No entanto, o autor também alerta que essa função só é possível mediante práticas pedagógicas significativas, que ultrapassem leituras superficiais e enfoques conteudistas, muitas vezes desconectados da realidade dos alunos.

Nesse sentido, ao pensar em um ensino de literatura comprometido com a diversidade e a justiça social, surge a necessidade de inserir autores e narrativas historicamente silenciadas. A literatura indígena, por exemplo, ainda é negligenciada nos currículos escolares ou apresentada sob um viés estereotipado e folclórico. Como aponta Stuart Hall (2003), o processo de representação cultural tende a enquadrar o "outro", neste caso, os povos indígenas, em categorias exóticas ou ameaçadoras, apagando sua complexidade e humanidade. Isso reforça uma lógica de exclusão e inferiorização que se perpetua também no campo da educação.

Diante desse contexto, a questão orienta este trabalho é: como promover o reconhecimento da literatura indígena como produção estética e política legítima, combatendo estereótipos e valorizando a diversidade cultural dentro do espaço escolar? Para responder a essa questão, este trabalho relata a realização de um projeto de leitura desenvolvido com uma turma do 7º ano da Escola Municipal Maria da Guia Sales Hermínio, localizada no município de Pocinhos, na Paraíba, no ano de 2025. O projeto teve como base o trabalho com o livro *O Pássaro Encantado* (2014), da autora indígena Eliane Potiguara, associado à leitura, produção de cartazes ilustrativos, debates orais e atividades escritas.

Por meio dessa abordagem, os alunos foram convidados a refletir criticamente sobre os modos como os povos indígenas são representados na sociedade e na literatura, e a se expressarem artisticamente a partir de suas leituras e interpretações. O projeto visou, portanto, não apenas à valorização da cultura Potiguara, mas também ao desenvolvimento do senso crítico, da empatia e da capacidade de criação. Para tanto, o estudo fundamenta-se nas contribuições de Rildo Cosson (2006), para a compreensão do letramento literário; Stuart Hall (2003), para as discussões sobre representação, identidade e construção

do outro; Daniel Munduruku (2017), para a reflexão sobre literatura, memória e saberes indígenas; Fanelli (2018) e Cavalcante (2019), para as discussões acerca da Lei 11.645/08, da educação e da representação dos povos indígenas, entre outros autores relevantes. Soma-se a essas contribuições a produção de Eliane Potiguara, considerada tanto a partir de sua obra literária quanto de sua atuação intelectual e política na afirmação das vozes, memórias e identidades dos povos originários.

Além disso, serão apresentados neste trabalho a metodologia adotada, a fundamentação teórica utilizada, o detalhamento dos encontros realizados, bem como as estratégias de mediação pedagógica adotadas com os alunos do 7º ano. Por fim, nas considerações finais, será abordado o desejo de expansão do projeto para outras turmas e escolas, ampliando o impacto dessa experiência de leitura e valorização da literatura indígena. O trabalho também será acompanhado de algumas imagens das atividades realizadas em sala de aula, com o objetivo de ilustrar visualmente os caminhos percorridos e os resultados alcançados com esta prática pedagógica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme Rildo Cosson (2006, p.170), na leitura e na escritura do texto literário encontramos o sendo de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. De acordo com o autor, a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos, sendo uma “experiência a ser realizada”. Mais do que um conhecimento a ser reelaborado, ela é uma incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade.

Diante disso, o autor também diz que a contextualização temática das obras literárias deve ser rigorosa e profunda, não se restringindo apenas ao entretenimento que um tema pode oferecer. Portanto, é essencial que os alunos se envolvam com a obra em si, entendendo suas nuances e repercussões. O texto literário deve ser uma oportunidade para ampliar horizontes, proporcionando uma experiência consciente e crítica que vá além do mero preenchimento de tempo. Cosson enfatiza que, no ensino fundamental, geralmente a literatura inclui qualquer texto que mantenha relação com ficção e poesia, procurando ser "divertido" para captar a atenção dos alunos. No entanto, ao chegarem ao ensino médio, muitos estudantes se deparam com um ensino que se limita à literatura brasileira clássica, restringindo-se a um cânone que muitas vezes pode resultar na desmotivação dos alunos e na falta de prática da escrita.

Ainda segundo Cosson, as atividades de leitura e análise literária nas escolas frequentemente flutuam entre dois extremos: de um lado, a exigência de domínio de informações sobre a literatura, e do outro, a ideia de que o importante é que o aluno leia, independentemente do que esteja lendo, tratando a leitura como uma simples fruição. Essa abordagem pode acabar por destruir a magia e a beleza das obras literárias, uma vez que o prazer da leitura se perde em exercícios mecânicos e em uma análise rasa. Diante disso, o autor afirma que "Longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade". (2006, p.13). Dessa maneira, para formar leitores críticos e sensíveis à força humanizadora da literatura, não basta que os alunos leiam; é necessário que o ensino da literatura seja orientado de maneira crítica e contextualizada. Isso implica em uma abordagem que vá além do que é tradicionalmente ensinado.

A representação dos povos indígenas e os desafios de uma educação intercultural

A promulgação da Lei nº 11.645, em 10 de março de 2008, representou um marco importante para a educação brasileira ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas nas instituições públicas e privadas de Educação Básica. A legislação pode ser compreendida como resultado de um movimento de questionamento das perspectivas historicamente privilegiadas pelos currículos escolares, sobretudo da centralidade de uma narrativa eurocêntrica na construção do conhecimento sobre a formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, Fanelli (2018) compreende a Lei 11.645/08 como uma possibilidade de ruptura com um modelo curricular que, durante muito tempo, relegou as histórias e culturas indígenas a posições secundárias, frequentemente apresentadas a partir de perspectivas externas aos próprios povos originários.

A existência de uma legislação específica, entretanto, não significa que os problemas relacionados à representação indígena tenham sido superados. Ao contrário, a implementação da Lei 11.645/08 tornou ainda mais evidente a necessidade de discutir como as histórias e culturas indígenas são ensinadas e, sobretudo, a partir de quais perspectivas são representadas. Ainda permanecem recorrentes, no espaço escolar, imagens homogeneizadoras e estereotipadas dos povos indígenas, muitas vezes associados exclusivamente ao passado, à natureza, às práticas consideradas "tradicionais" ou a uma ideia romantizada de cultura. Como apontam Cavalcante (2019) e Fanelli (2018), entre os

obstáculos à efetivação da legislação está a própria formação dos professores, que nem sempre contempla de maneira adequada a diversidade histórica, cultural e étnica dos povos indígenas brasileiros.

Essa questão não pode ser compreendida apenas como uma deficiência metodológica ou como uma lacuna nos conteúdos curriculares. Trata-se de um problema historicamente constituído. Os estereótipos, as generalizações e a folclorização das culturas e espiritualidades indígenas possuem raízes profundas no processo de invasão e colonização portuguesa, quando diferentes povos foram submetidos a um processo de apagamento de suas especificidades e passaram a ser nomeados e compreendidos a partir das categorias elaboradas pelo colonizador. A própria utilização generalizante do termo “índio” evidencia esse processo: ao reunir sob uma única denominação povos profundamente distintos entre si, apagam-se diferenças linguísticas, culturais, territoriais e históricas que constituem a diversidade dos povos originários.

Nesse processo, a escola ocupa uma posição particularmente significativa. Se, por um lado, ela pode constituir um espaço de questionamento das estruturas sociais e de produção de novos conhecimentos, por outro, historicamente também contribuiu para a reprodução de determinadas formas de compreender e representar os povos indígenas. Brito (2019) chama atenção justamente para a relação entre escola, currículo e colonialidade, demonstrando que os espaços educativos não estão dissociados das relações de poder que atravessam a sociedade. Dessa maneira, quando os currículos, livros didáticos e práticas pedagógicas apresentam os povos indígenas a partir de imagens cristalizadas e descontextualizadas, a escola acaba não apenas reproduzindo um conhecimento limitado, mas colaborando para a permanência de uma lógica colonial que determina quais saberes são legitimados e quais são marginalizados.

Daniel Munduruku (2017) compreende a literatura como uma das formas pelas quais as memórias indígenas podem ser atualizadas e compartilhadas, especialmente considerando que a oralidade ocupa lugar fundamental na transmissão dos conhecimentos em diferentes sociedades indígenas. A escrita literária, nesse sentido, não deve ser entendida como substituição da oralidade, mas como uma possibilidade adicional de circulação dessas memórias em uma sociedade marcada pela tradição escrita. Ao alcançar leitores indígenas e não indígenas, essas produções contribuem para tornar visíveis histórias, conhecimentos e perspectivas que foram sistematicamente silenciados ou marginalizados.

Dessa forma, pensar a implementação da Lei 11.645/08 exige deslocar a discussão de uma perspectiva meramente quantitativa: quanto de conteúdo indígena está presente no currículo, para uma perspectiva qualitativa: que histórias estão sendo contadas, quem as conta, quais saberes são legitimados e quais imagens dos povos indígenas estão sendo produzidas no espaço escolar? Essa mudança de perspectiva é fundamental porque evidencia que a presença da temática indígena no currículo não garante, por si só, uma educação antirracista, intercultural e decolonial.

Conforme Cosson em *Paradigmas do ensino da Literatura* (2020), o valor da literatura se revela em seu caráter universal, pois ela não se restringe a narrativas individuais ou locais, mas, ao contrário, capta e expressa as experiências fundamentais do ser humano. Essa universalidade é o que confere à literatura uma importância singular na formação cultural e na educação. Através de suas histórias, a literatura oferece um espelho que reflete a complexidade da condição humana, abordando temas como amor, dor, busca de identidade, injustiça e redenção, que ressoam independentemente do tempo ou do espaço. Essa capacidade de transcendência permite que leitores de diferentes origens e contextos se conectem com as emoções e dilemas apresentados nas obras literárias. O que pode parecer uma experiência particular para um autor pode se tornar uma fonte de identificação e reflexão para muitos outros. Nesse sentido, a literatura serve como um meio poderoso de empatia, possibilitando que os leitores explorem realidades diferentes das suas, ampliando sua compreensão do mundo e dos outros.

Nesse panorama, Regina Dalcastagnè (2002), aborda em *Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea*, que quando entendemos a literatura como uma forma de representação, essa concepção nos leva a indagar sobre com os problemas ligados ao acesso à voz e à representação dos múltiplos grupos sociais. Essa preocupação é crucial, pois diz respeito à diversidade de percepções do mundo. A formação de um ambiente educacional que respeite e valorize essa diversidade é, portanto, um desafio urgente. Para isso, é imprescindível que as políticas educacionais incorporem efetivamente a diversidade étnico-racial, não apenas como um aspecto a ser abordado, mas como um princípio central que guie a prática pedagógica. Dessa maneira, será possível construir uma educação que não apenas reconheça, mas também celebre as diferenças, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, desenvolvida a partir de um relato de experiência pedagógica realizado com uma turma do 7º ano da Escola Municipal Maria da Guia Sales Hermínio, localizada no município de Pocinhos, Paraíba. A proposta teve como eixo central a leitura e a discussão da literatura indígena contemporânea, tomando como obra norteadora o livro *O Pássaro Encantado* (2014), de Eliane Potiguara, autora indígena pertencente ao povo Potiguara.

A escolha da obra partiu da compreensão de que o contato com uma produção literária de autoria indígena poderia possibilitar aos estudantes não apenas uma experiência de leitura, mas também o contato com uma perspectiva produzida por uma intelectual indígena sobre sua própria cultura, memória e identidade. Nesse sentido, a atividade foi planejada com o objetivo de ultrapassar uma abordagem meramente informativa ou folclorizada da temática indígena, buscando favorecer a construção de conhecimentos a partir da literatura, do diálogo e da produção dos próprios estudantes.

O projeto foi desenvolvido ao longo de cinco encontros/etapas, realizados entre os meses de abril e maio de 2025. Durante sua execução, buscou-se promover uma aproximação inicial dos estudantes com a obra, estimulando a observação, a leitura e a discussão acerca dos elementos presentes na narrativa.

Para a análise da experiência, foram considerados os registros produzidos durante as aulas, as atividades escritas realizadas pelos estudantes e, especialmente, os cartazes e as ilustrações produzidos ao final da sequência. As produções foram analisadas qualitativamente, buscando identificar possibilidades de leitura, compreensão e representação da temática indígena construídas pelos alunos a partir do contato com a obra de Eliane Potiguara e das discussões realizadas em sala.

DESENVOLVIMENTO

A experiência teve início em 23 de abril de 2025, com a leitura de *O Pássaro Encantado* (2014), de Eliane Potiguara. A escolha da obra constituiu uma decisão pedagógica e política, na medida em que possibilitou aos estudantes o contato com uma produção literária de autoria indígena. Essa escolha desloca o tratamento tradicionalmente conferido à temática indígena na escola, no qual os povos originários aparecem frequentemente

como objetos de estudo, e permite que os estudantes tenham contato com uma narrativa construída a partir de uma voz indígena.

No encontro seguinte, realizado em 26 de abril de 2025, a leitura literária foi ampliada por meio da apresentação de aspectos relacionados à história e à cultura dos Potiguaras. Essa etapa foi fundamental para que os estudantes pudessem compreender que a narrativa indígena não se encontra dissociada de processos históricos concretos e que falar sobre povos indígenas significa reconhecer a existência de diferentes grupos, histórias, culturas e formas de organização.

Em 30 de abril de 2025, foi realizada uma atividade de leitura e interpretação destinada a retomar as discussões construídas nos encontros anteriores. Esse momento possibilitou observar como os estudantes estavam compreendendo a obra e os conteúdos relacionados à história e à cultura Potiguara.

A atividade de interpretação assumiu, portanto, uma função que ultrapassa a verificação da compreensão textual. Ela constituiu um espaço de elaboração dos sentidos produzidos pelos alunos durante o percurso de leitura. Mais do que verificar se os estudantes haviam “entendido” a história, interessava perceber o que eles haviam produzido a partir dela. Essa diferença é fundamental para uma prática de letramento literário que compreenda o estudante como sujeito ativo do processo de leitura.

A experiência avançou, em 5 de maio de 2025, para uma etapa de produção artística. Após os momentos de leitura, contextualização e interpretação, os estudantes iniciaram a elaboração de cartazes e ilustrações, concluídos e entregues em 12 de maio de 2025. Nesse caso, os desenhos e cartazes podem ser compreendidos como mais do que produtos finais de uma atividade escolar. Eles constituem registros das formas pelas quais os estudantes passaram a representar aquilo que conheceram durante o projeto. É justamente nesse ponto que as produções se tornam relevantes para a análise: ao observar as imagens construídas pelos alunos, é possível discutir quais representações dos povos indígenas permanecem, quais são deslocadas e quais novas possibilidades de compreensão emergem após o contato com uma literatura de autoria indígena.

As etapas finais da proposta foram marcadas pela produção de cartazes e ilustrações pelos estudantes, realizadas a partir das leituras, discussões e conhecimentos construídos ao longo do projeto. As produções constituem registros materiais da experiência e permitem observar como os estudantes reelaboraram, por meio da linguagem visual, aspectos relacionados à obra *O Pássaro Encantado* e às discussões sobre a história e

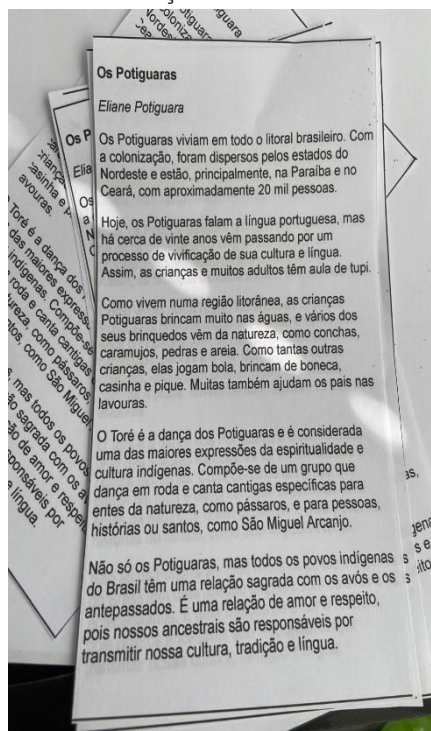
a cultura Potiguar. A seguir, apresentam-se alguns registros das atividades desenvolvidas e das produções realizadas pelos estudantes.

Figura 1: Material impresso da obra *O Pássaro Encantado*, de Eliane Potiguar, utilizado como texto literário norteador das atividades desenvolvidas em sala de aula.



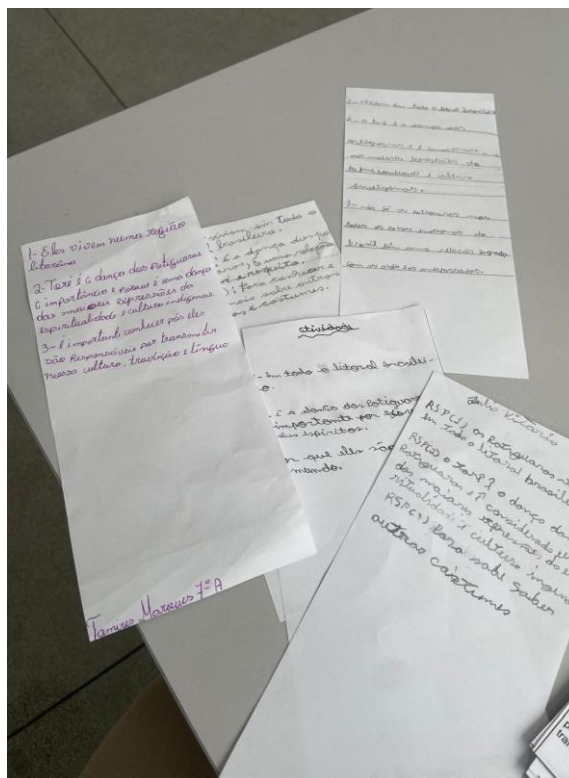
Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 2 – Texto sobre a história e a cultura do povo Potiguar, utilizado como material de apoio para contextualização e discussão em sala de aula.



Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 3 – Atividades de leitura e interpretação realizadas pelos estudantes do 7º ano a partir das discussões sobre a obra literária e a temática indígena.



Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 4 – Estudantes do 7º ano durante a produção dos cartazes e das ilustrações desenvolvidos a partir das atividades de leitura e contextualização sobre a cultura Potiguar.



Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 5 – Ilustração produzida em cartolina por um estudante do 7º ano como resultado das atividades desenvolvidas a partir da leitura de *O Pássaro Encantado* e das discussões sobre a temática indígena.



Fonte: Acervo da autora (2025).

As produções apresentadas evidenciam que o trabalho com a literatura indígena ultrapassou o contato inicial com o texto e possibilitou aos estudantes diferentes formas de apropriação e expressão dos sentidos construídos durante a experiência. Os cartazes e as ilustrações constituem, nesse sentido, uma forma de externalização da leitura, uma vez que os estudantes foram convidados a transformar em imagens aquilo que haviam discutido e compreendido a partir da obra literária e da contextualização sobre o povo Potiguara.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida a partir da leitura de *O Pássaro Encantado*, de Eliane Potiguara, possibilitou refletir sobre o lugar que a literatura indígena pode ocupar no espaço escolar e sobre as possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural. Ao longo do projeto, desenvolvido com uma turma do 7º ano da Escola Municipal Maria da Guia Sales Hermínio, em Pocinhos-PB, buscou-se ultrapassar uma abordagem meramente informativa da temática indígena, colocando o texto literário no centro de um percurso que envolveu leitura, contextualização, diálogo, interpretação e produção artística. Retomando a questão que orientou este trabalho (como promover o reconhecimento da literatura indígena como produção estética e política legítima,

combatendo estereótipos e valorizando a diversidade cultural dentro do espaço escolar?), a experiência permite considerar que uma das possibilidades está justamente na aproximação dos estudantes com obras produzidas por autores indígenas e na criação de situações de leitura que favoreçam o diálogo entre literatura, história, memória, identidade e cultura. Nesse sentido, trabalhar com Eliane Potiguara significou não apenas abordar uma temática indígena, mas possibilitar o contato com uma voz indígena que produz literatura, reelabora memórias e participa ativamente da construção de narrativas sobre seu povo e sua experiência.

Entretanto, é importante reconhecer que uma experiência pontual, realizada com uma única turma e em um período delimitado, não permite afirmar que os estereótipos sobre os povos indígenas foram definitivamente superados ou que houve uma transformação permanente na percepção dos estudantes. O que se pode afirmar, a partir dos registros e das produções realizadas, é que foram criadas possibilidades concretas de reflexão, sensibilização e ressignificação por meio da leitura literária e do diálogo em sala de aula. Essa compreensão é importante para que a prática pedagógica seja analisada sem perder de vista seus limites, mas também sem desconsiderar seu potencial formativo.

Diante dos caminhos percorridos, permanece o desejo de ampliar e dar continuidade ao projeto, levando a literatura indígena para outras turmas e, sempre que possível, para outros espaços escolares. A continuidade dessa proposta poderá favorecer experiências mais longas, com maior diversidade de autores, povos e gêneros literários, possibilitando aprofundar as discussões sobre representação, identidade, memória e diversidade cultural. Assim, mais do que apresentar uma experiência concluída, este trabalho pretende registrar uma possibilidade: a de fazer da literatura indígena uma presença viva na escola e, por meio dela, construir espaços nos quais diferentes vozes possam ser lidas, ouvidas, reconhecidas e legitimadas.

Nesse sentido, quando o pássaro encantado ensina, não se trata apenas de aprender sobre uma cultura específica, mas de compreender que a literatura pode abrir caminhos para outros modos de narrar, lembrar, existir e olhar o mundo. É nesse movimento que reside uma de suas maiores potências pedagógicas: transformar a leitura em encontro e o encontro em possibilidade de conhecimento, reflexão e mudança.

REFERÊNCIAS

BRITO, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas do Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Revista Educação em Rede**, v. 7, p. 56-82, 2019.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **História indígena no Brasil: historiografia, crítica decolonial e perspectivas contemporâneas**. 2019. Relatório de Pós-Doutorado – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

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

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

DALCASTAGNÈ, Regina. Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 20, p. 33-77, jul./ago. 2002.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.
POTIGUARA, Eliane. **O pássaro encantado**. Ilustrações de Aline Abreu. São Paulo: Jujuba Editora, 2014.



Sobre os Autores

Ana Márcia Soares

Licenciada em Letras - Português- Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (2007). É Mestre em Literatura Comparada, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Ceará (2023). Atualmente, doutoranda em Ciências Humanas e Sociais pela Universidad Pública de Navarra (UPNA). É servidora pública, professora da educação básica, âmbitos municipal, SME-Fortaleza - CE, e estadual, Seduc/CE. Ênfase no ensino de língua portuguesa e literaturas popular, brasileira e comparada.

André Vítor Oliveira Tosin

Graduando do curso de Bacharelado em História pelo Centro Universitário Internacional (Uninter) e graduando em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista PIBIC CNPq do projeto de pesquisa “PNLD Literário e Ensino Fundamental: investigação das obras da literatura afro-brasileira”. Pesquisa temas relacionados à literatura, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, PNLD, paratextos, Ensino Fundamental e História, entre outros. É membro do grupo de pesquisa certificado pelo CNPQ/IFRS “Pesquisas em educação, sociedade e trabalho”.

Arielly dos Santos Moura

Graduanda do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atua como membro associado do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense (NUPLIM). Participa de projetos de extensão voltados à educação e à formação de leitores, com ênfase em literatura maranhense, oficinas literárias e práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e institucional. Possui interesse nas áreas de leitura literária, literatura brasileira e inglesa, formação do leitor e ensino de língua inglesa.

Bianca Waleska Rodrigues Nóbrega

Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), onde cursa o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), na linha de pesquisa Literatura, Memória e Estudos Culturais. Atua na docência de Língua Portuguesa e desenvolve pesquisas com enfoque em literatura brasileira contemporânea. Sua trajetória acadêmica articula ensino e pesquisa.

Bruna Stievano Bacchi

Graduada em Letras – Licenciatura Português/Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (2008) e especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras pela mesma instituição (2011). É mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso, com pesquisa na área de Estudos Literários, e atualmente é doutoranda no mesmo programa. Atuou como professora de Língua e Literaturas de Língua Inglesa em instituições de ensino superior, com destaque para sua atuação na Universidade Federal de Rondonópolis. Seus interesses de pesquisa concentram-se nos estudos literários, com ênfase na literatura afro-americana, no Harlem Renaissance, nas questões de raça, gênero e interseccionalidade e na produção intelectual de autores e autoras negros(as).

Caroline de Moraes

Doutora em Letras. Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade. Especialista em Educação a Distância. Graduada em Letras. Atua como docente em regime de dedicação exclusiva no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Caxias do Sul. É docente permanente do Mestrado Profissional em Educação Básica do IFRS – Campus Farroupilha. Pesquisa temas relacionados à literatura, políticas públicas, educação para as relações étnico-raciais, Educação Básica, leitura, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, paratextos e PNLD, entre outros. É líder do grupo de pesquisa certificado pelo CNPQ/IFRS “Pesquisas em educação, sociedade e trabalho”. Desenvolve pesquisa com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul.

Elisiane Marin Galiuzzi

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Farroupilha. Bolsista voluntária do projeto “PNLD Literário e a Lei 10.639: a composição das obras de temática afro-brasileira” e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Pesquisa temas relacionados à literatura, educação, alfabetização, PNLD, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e Educação Infantil, entre outros. É membro do grupo de pesquisa certificado pelo CNPQ/IFRS “Pesquisas em educação, sociedade e trabalho”.

Laura Giséli Ceolin Mess

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa Linguagem no Contexto Social. Bacharela em Letras Português/Literaturas pela mesma instituição. Atua nas áreas de Linguística Sistêmico-Funcional, Gramática Sistêmico-Funcional e Multimodalidade.

Luísa Fernandes Zanotto

Discente do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Farroupilha/RS. Bolsista voluntária do projeto “PNLD Literário e a Lei 10.639: a composição das obras de temática afro-brasileira”. Pesquisa temas relacionados à literatura, contação de histórias e história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, entre outros. É membro do grupo de pesquisa certificado pelo CNPQ/IFRS “Pesquisas em educação, sociedade e trabalho”.

Luísa Zamboni

Discente do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Farroupilha/RS. Bolsista PIBIC-EM CNPq do projeto “PNLD Literário no Ensino Médio: investigação das obras da literatura afro-brasileira”. Pesquisa temas relacionados à literatura, paratextos, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, PNLD e Ensino Médio, entre outros. É membro do grupo de pesquisa certificado pelo CNPQ/IFRS “Pesquisas em educação, sociedade e trabalho”.

Maria Eduarda Argenton Saldanha

Graduanda do curso de Licenciatura em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Feliz. Bolsista PROBIC Fapergs do projeto “PNLD Literário no Ensino Médio: investigação das obras da literatura afro-brasileira” e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Pesquisa temas relacionados à literatura, letramento, língua inglesa, paratextos, PNLD, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, entre outros. É membro do grupo de pesquisa certificado pelo CNPQ/IFRS “Pesquisas em educação, sociedade e trabalho”.

Maisa Cristina Santos

O e-book informa que o artigo de sua autoria foi adaptado de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de especialização em Práticas Pedagógicas Contemporâneas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), Campus Frederico Westphalen, em 2025. O arquivo não apresenta outras informações biográficas sobre sua formação ou atuação profissional.

Maria Eduarda Padilha Peixoto

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação Português/Espanhol da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campus Dourados.

Mariza Sttayner da Silva Rocha

Graduanda do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Caxias. Atua como membro do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense (NUPLIM). Participa da implementação de projetos de extensão voltados ao ensino de Literatura Maranhense e a práticas educacionais relacionadas à formação de leitores. Possui interesse nas áreas de literatura geral, linguística e ensino de língua inglesa.

Paulo Henrique Pressotto

Docente efetivo do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação Português/Espanhol da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campus Dourados.

Quemila Silva Nunes

Graduanda do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Presidente da Liga Acadêmica de Libras de Caxias (LALIC), membro associada do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense (NUMPLIM) e do Núcleo de Pesquisa em Literatura, Artes e Pesquisa (LAMID). Desenvolve atividades voltadas à extensão universitária, com experiências relacionadas à literatura infantil, ao desenvolvimento de jogos para o ensino de Língua Inglesa, às práticas de leitura e às ações inclusivas. Possui interesse em ensino de língua inglesa, literatura juvenil e infantil e educação inclusiva.

Sabrina de Araújo Aparecida

Graduanda do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Integrante da Liga Interdisciplinar dos Cursos de Letras (LICLE), atuando como membro associado na área de Assuntos Científicos, e do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense (NUPLIM). Participa de projetos de extensão voltados à educação inclusiva, com ênfase em literatura infantil, contação de histórias e práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e institucional. Possui interesse nas áreas de leitura literária, mediação de leitura, formação do leitor e educação inclusiva.

Solange Santana Guimarães Moraes

Doutora em Ciência da Literatura (UFRJ/UEMA). Docente na Graduação e Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Editora-Chefe da Revista de Letras Juçara (UEMA). Coordenadora do NuPLiM/CNPq.

Samantha Santos Silva

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), na linha de pesquisa “História da Educação: sujeitos, práticas e objetos”. Graduada em Pedagogia, possui MBA em Gestão de Projetos e especialização em Neuropsicopedagogia. Atua na elaboração de materiais didáticos e na orientação pedagógica para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco em propostas inovadoras e alinhadas ao currículo educacional. É autora e revisora de conteúdos didáticos da Coleção Movimento do Aprender, publicada pela Editora SESI-SP, e desenvolve projetos interdisciplinares que valorizam práticas formativas ligadas ao cotidiano e ao território escolar. Sua trajetória profissional abrange docência, gestão e desenvolvimento curricular, com experiência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e no Ensino Superior. É membro e pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura (NIPELL).

Sânia Raquel Veras Oliveira Viana

Pedagoga pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2002). Possui especializações em Educação Inclusiva pela UECE (2007) e Gestão Escolar pela UFC (2016). Atua como professora efetiva de recursos multifuncionais de educação especializada no município de Pacatuba/CE. Tem experiência na área de Educação inclusiva, com ênfase em abordagens diferenciadas. Atualmente é acadêmica de Direito (UNINASSAU). Possui atuação como conciliadora e mediadora judicial-TJCE. Experiência como Tutora EAD

“Educação Especial Inclusiva: Atenção Precoce às Infâncias-promovido pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores-Renafor-MEC. Ex-Coordenadora Pedagógica.Ex-Coordenadora da Educação Inclusiva do Município de Pacatuba-Ce, Ex- Coordenadora de Projetos do Ministério de Educação-MEC/DIPEPI/SECADI. Membro da Comissão dos Direitos da Pessoa com Deficiência -OAB-CE

Tânia de Miranda Santos

Especialista em Leitura, Literatura Infantil e Contação de História (UNINA), em Psicanálise com Crianças e Adolescentes: Teoria e Clínica (IPOG) e em Desenvolvimento Infantil (INSPIRAR). Bacharela em Psicologia (UNAMA). Graduanda em Licenciatura em Letras – Português/Inglês pelo Centro Universitário Fibrá. Bolsista PIBID/CAPES. Dedicase a estudos relacionados a Desenvolvimento Infantil, Literatura Infantil e Juvenil, Literatura Amazônica, Literatura Fantástica, Psicanálise, Cinema e Literatura.



Sobre os Organizadores

Sheila Praxedes Pereira Campos

Doutora em Estudos de Literatura, na área de Literatura Comparada, pela Universidade Federal Fluminense e Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRR, na linha de pesquisa Literatura, Artes e Cultura Regional. Realizou estágio pós-doutoral na UFF (2024-2025). É graduada em Letras com Habilitação em Literatura. Atualmente, é professora adjunta na Universidade Federal de Roraima onde atua na área de Literatura (Literaturas Amazônicas e Literatura Infantil e Juvenil) e Estágio Supervisionado em Literatura, com lotação na Coordenação do Curso de Letras. Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFRR) orientando pesquisas que partem de um eixo comum, a Amazônia, com ênfase na formação discursiva sobre a região, contemplando estudos sobre textos e narrativas indígenas, viagens e viajantes, escrita de mulheres e ensino de Literatura.

Wagner Breganholi

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDU-UEL), na linha de pesquisa 2 - Docência: Saberes e Práticas (Núcleo 1: Formação de Professores), mestre em Sociologia pelo Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO/UEL, 2023), possui pós-graduações em Tutoria em Educação a Distância pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Ensino de Sociologia (UEL), Gestão Escolar pela Faculdade UNINA, Docência do Ensino Superior pela Faculdade São Luis, Psicopedagogia e Educação Inclusiva pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). É licenciado em Pedagogia e Ciências Sociais pela Universidade Castelo Branco (UCB), licenciado em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e bacharel em Teologia pela Faculdade teológica Sul Americana (FTSA, 2002) e depois convalidado pela Universidade Cesumar (UniCesumar, 2012). Desde 2014, atua como professor das séries iniciais na Prefeitura Municipal de Londrina e, atualmente, exerce o cargo de Coordenador Pedagógico na rede municipal de Londrina. Seus interesses de pesquisa concentram-se na formação docente, educação tecnológica e políticas públicas em educação.

Danilo José Assunção da Rocha

Professor de Letras, ator, produtor multimídia e pesquisador multidisciplinar. É doutorando em Letras pela Universidade de Brasília (UnB) e mestre em Artes pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É graduado em Letras – Língua Inglesa e possui formação em Produção Multimídia e Teatro.

Deusemar Cardoso do Nascimento

Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campus de Três Lagoas). Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS/UFMS, 2020) com área de concentração em Estudos Linguísticos e graduado em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009) e em Pedagogia pela Faculdade Intervale (2022). Desenvolveu estudos linguísticos na Universidade Federal do Ceará (UFC), cursando as disciplinas Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 6 ao 9 ano e Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita. No Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE), atuou como aluno especial em 2021.2, cursando a disciplina Aprendizagem e Desenvolvimento de Linguagem. Desde 2013, atua como professor de Língua Portuguesa na educação básica nos municípios de Viçosa do Ceará e Tianguá. Tem experiência em Linguística e Linguística Aplicada, especialmente em alfabetização, letramento, práticas de leitura e escrita, ensino de gramática e uso de novas tecnologias aplicadas à educação. Tem interesse em estudos interdisciplinares da linguística e literatura. É autor do livro Educação no Século XXI: práticas de multiletramentos. É membro correspondente da Academia Ipuense de Letras, Ciências e Artes (AILCA) e membro vitalício da Academia Mundial de Letras da Humanidade (AMLH/CE), ocupando a cadeira 008.

Flávia Neves Ferreira

Psicóloga (CRP 08/21591), supervisora clínica e docente do ensino superior. Especialista em Logoterapia e Análise Existencial (UCDB), Especialista em Psicopatologia Fenomenológica Contemporânea pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMS). Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis).

