contrapontos
DOI: 10.14210/CONTRAPONTOS.V26.e22459
Dossiê temático Mediação literária na escola: da concepção às práticas pedagógicas

# A PONTE E O ABRAÇO: MEDIAÇÃO LITERÁRIA COM TRÊS OBRAS DO ACERVO DO PNLD

## THE BRIDGE AND THE EMBRACE: LITERARY MEDIATION WITH THREE WORKS FROM THE PNLD COLLECTION

## EL PUENTE Y EL ABRAZO: MEDIACIÓN LITERARIA CON TRES OBRAS DE LA COLECCIÓN PNLD

**LICENÇA CC BY:**
Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.

**Alcione Moraes Jacques Jacques**
Instituto Federal do Rio Grande do Sul

**Liliane Melo do Amaral**
Universidade de Caxias do Sul

**Rochele Rita Andreazza Maciel**
Universidade de Caxias do Sul

**Artigo recebido em:**10/08/2026
**Aprovado em:** 23/09/2026

**Resumo:** Este artigo analisa a mediação literária de obras do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) a partir de práticas desenvolvidas em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Vacaria/RS. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se na análise de relatórios de observação produzidos no âmbito do projeto "PNLD Literário na escola: caminhos de formação artística e estética", complementada por entrevista com a professora. Ancorada nos pressupostos de Roland Barthes, Lev Vigotski e Antonio Candido, a análise evidencia uma mediação pautada pelo afeto, pela escuta e pela valorização das interpretações das crianças, preservando a experiência estética da leitura. Contudo, identifica limitada exploração intencional da linguagem literária e das potencialidades específicas das obras. Conclui-se que a articulação entre sensibilidade e intencionalidade pedagógica amplia as possibilidades de experiência estética e fortalece a formação de leitores.

**Palavras-chave:** educação literária infantil; mediação literária; PNLD Literário.

**Abstract:** This article analyzes the literary mediation of works from the National Textbook and Teaching Materials Program (PNLD) based on practices developed in a fourth-grade elementary school class in a municipal school in Vacaria, Rio Grande do Sul, Brazil. Adopting a qualitative approach, the research is based on the analysis of observation reports produced within the project "PNLD Literário na escola: caminhos de formação artística e estética", complemented by an interview with the teacher. Grounded in the theoretical assumptions of Roland Barthes, Lev Vygotsky, and Antonio Candido, the analysis reveals mediation guided by affection, listening, and the appreciation of children's interpretations, while preserving the aesthetic experience of reading. However, it identifies limited intentional exploration of literary language and the specific potential of the works. It is concluded that the articulation between sensitivity and pedagogical intentionality broadens the possibilities for aesthetic experience and strengthens reader development.

Keywords: children's literary education; literary mediation; PNLD Literário.

**Resumen:** Este artículo analiza la mediación literaria de obras del Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD) a partir de prácticas desarrolladas en un cuarto año de Educación Primaria de una escuela de la red municipal de Vacaria (RS), Brasil. La investigación, de enfoque cualitativo, se fundamenta en el análisis de informes de observación elaborados en el marco del proyecto "PNLD Literário na escola: caminhos de formação artística e estética", complementado con una entrevista a la docente. Basado en los aportes teóricos de Roland Barthes, Lev Vigotski y Antonio Candido, el

análisis evidencia una mediación sustentada en el afecto, la escucha y la valoración de las interpretaciones de los niños, preservando la experiencia estética de la lectura. Sin embargo, identifica una limitada exploración intencional del lenguaje literario y de las potencialidades específicas de las obras. Se concluye que la articulación entre sensibilidad e intencionalidad pedagógica amplía las posibilidades de la experiencia estética y fortalece la formación de lectores.

**Palabras clave:** educación literaria infantil; mediación literaria; PNLD Literario.

# INTRODUÇÃO

Havia um flamingo de patas brancas que não sabia como se enfeitar para o baile. Havia uma lesminha que queria um abraço, mas a mãe não tinha braço. Havia Nestor, que vivia tranquilo até que uma casa começou a nascer do outro lado do rio. Essas são algumas das histórias que habitaram a sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental durante os encontros de mediação literária, acompanhados nesta pesquisa.

A análise das leituras das obras *As Meias dos Flamingos*, de Horacio Quiroga; *A Ponte*, de Eliandro Rocha; e *Quero abraço, o que que eu faço?*, de Jeanne Willis, permite identificar algumas características recorrentes na educação literária realizada pela docente acompanhada. Observa-se que a prática se organiza, sobretudo, em torno da leitura por deleite, da escuta das interpretações das crianças e da valorização dos seus saberes. Destaca-se que, nos registros, não aparecem atividades de cobrança especificamente didática, como fichas de leitura, exercícios gramaticais ou análise estrutural do texto. A frase "Não foi proposto nenhum trabalho pedagógico para a obra" – repetida nos três relatórios de observação – deixa explícita a ausência desse tipo de encaminhamento. Isso, contudo, não significa ausência de desdobramentos pedagógicos: em alguns encontros, a leitura prolonga-se em desenhos, histórias em quadrinhos, autorretratos ou reescritas, compreendidos aqui como propostas de expressão e recriação, e não como instrumentos de cobrança da leitura.

Nesse sentido, a intencionalidade da professora fica clara: "oportunizar momentos de deleite e interação com a arte". Ela "não buscava dar sua interpretação da obra e nem viciar o olhar das crianças", como é pontuado nos registros de observação. Ainda, conforme relatado nas anotações feitas ao longo dos encontros, o espaço físico variava (ateliê, sala em círculo, sala em filas), mas a postura de abertura ao diálogo se mantinha: "escutar as demandas dos estudantes" foi uma característica positiva observada nas ações.

Esse momento de leitura literária configurava-se como prática semanal, sendo que as crianças já possuíam esse hábito e apresentavam uma boa relação com as obras. Em geral, a leitura foi realizada pela professora em voz alta, sendo compartilhada com alguns alunos quando houve interesse (eles faziam a leitura em voz alta de algum trecho), sempre a partir de um único exemplar, com mudanças de espaço em alguns momentos, seguida de uma discussão conjunta com o grupo, que respeitava as manifestações de cada criança.

Com essas ações, a professora promove o compartilhamento da leitura e atenua a relação assimétrica frequentemente estabelecida entre mediador e leitores. Ao não impor seu ponto de vista, abre espaço para que as crianças construam seus próprios sentidos, condição importante para a educação literária. O deleite constitui uma porta de entrada para a experiência estética, enquanto o vínculo com a leitura é fortalecido pela forma como o processo se organiza ao longo dos encontros. Como ensinam Neitzel e Ramos (2022, p. 25), a experiência com a leitura é estética quando provoca os sentidos, lembrando que "estética" vem do grego *aisthesis* (estesia – o contrário de anestesia),

e requer de nós não apenas a interpretação dos signos linguísticos pela razão, mas também pela emoção, pela intuição, pela sensibilidade, ou pelo entendimento dessas possibilidades

Com efeito, os registros de observação evidenciam que o trabalho realizado pela professora se sustenta em escolhas que favorecem a experiência estética, a escuta das crianças e a construção compartilhada de sentidos. A partir dessas evidências, a seção seguinte apresenta o percurso metodológico e, posteriormente, analisa os principais aspectos que emergem das práticas observadas.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e assume uma perspectiva interpretativa, pois busca compreender práticas de mediação[1] literária em seu contexto de realização, considerando ações da professora, manifestações das crianças, condições materiais dos encontros e relações estabelecidas entre leitores e obras. O interesse não está em quantificar procedimentos, mas em acompanhar como a literatura é colocada em circulação na sala de aula e quais concepções de experiência literária se evidenciam nas práticas observadas. A investigação também dialoga com a perspectiva da pesquisa narrativa, na medida em que toma a experiência situada como elemento central para a produção e interpretação dos dados. Para Clandinin e Connelly (2015, p. 48), a experiência pode ser estudada narrativamente porque o pensamento narrativo constitui uma forma de experiência e de produção de conhecimento sobre ela.

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de um município do interior do Rio Grande do Sul, no contexto de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. As observações ocorreram em três visitas previamente agendadas com a escola, realizadas uma vez por semana, durante três semanas consecutivas, entre o final de maio e o início de junho de 2025, com duração aproximada de uma hora cada, por uma das autoras desse artigo. O foco recaiu sobre as práticas de mediação de leitura literária desenvolvidas pela professora com a turma, tendo como horizonte declarado a promoção de momentos de deleite e contato com a arte.

A investigação está vinculada ao projeto de pesquisa que acompanha práticas de leitura literária com obras do PNLD. A pesquisa também se articula às ações do Observatório de Leitura e Literatura (OLLI), da Universidade de Caxias do Sul. Os encontros acompanhados tiveram como característica o fato de a obra ser escolhida pela própria professora, sem que a pesquisadora tivesse acesso prévio ao livro ou à estratégia de leitura. Essa condição é relevante porque permite observar a prática em sua configuração ordinária, sem que o planejamento tenha sido produzido especificamente para a investigação.

Para o registro das experiências de campo, foram considerados os relatórios de observação produzidos a partir do acompanhamento das aulas. A produção desses registros foi apoiada por diário de campo, com anotações realizadas durante e após as observações para registrar situações, interações, falas, gestos e outros aspectos significativos da prática.

1 Entende-se por mediação, conceito preconizado por Paulo Freire e que será utilizado neste artigo, não a simples intervenção do educador nem a transmissão de um saber pronto, mas a relação dialógica que se estabelece entre os sujeitos e o mundo. A existência, a experiência, a cultura, o trabalho e a leitura e escrita do mundo constituem mediações pelas quais os sujeitos se relacionam consigo mesmos, com os outros e com a realidade. No processo educativo, educador e educando participam dessa relação de forma dialógica, tendo o mundo como elemento mediador. Nessa perspectiva, cabe ao educador problematizar a realidade, partindo dos saberes e das experiências dos educandos e criando condições para a reflexão crítica e para a participação. A mediação pedagógica constitui-se, assim, na articulação entre sujeitos, contexto, experiência, diálogo e ação, em um movimento no qual a reflexão sobre a realidade pode gerar novas possibilidades de compreendê-la e transformá-la (Streck; Redin; Zitkoski, 2010).

Como fonte complementar, foi utilizada a fala da professora acerca de sua relação com a literatura, sua trajetória leitora, a presença da leitura no cotidiano escolar e os critérios utilizados para a escolha das obras. Essa fonte foi articulada aos registros de observação, sem ser tomada como explicação definitiva para as práticas efetivamente observadas.

O corpus analítico foi delimitado a três encontros de leitura literária, nos quais foram trabalhadas as obras As Meias dos Flamingos, de Horacio Quiroga; A Ponte, de Eliandro Rocha; e Quero abraço, o que que eu faço?, de Jeanne Willis. A seleção não pretende constituir amostra representativa das práticas de educação literária, mas observar, em situações concretas, como uma mesma professora coloca em circulação diferentes obras do acervo do PNLD e quais procedimentos se mantêm ou se modificam entre os encontros. As obras foram escolhidas pela própria docente, e essa característica foi preservada como dado da pesquisa. Havia apenas um exemplar na sala de aula e a professora o segurava em suas mãos durante a leitura.

A escolha do recorte também se justifica pela possibilidade de observar diferentes relações entre texto verbal, imagem, narrativa e materialidade do livro. Assim, o corpus não é tomado como conjunto homogêneo: cada obra é considerada em sua singularidade quando essa especificidade ajuda a compreender as possibilidades e os limites da mediação. O interesse, portanto, não é avaliar as obras nem realizar uma análise literária autônoma, mas observar em que medida as características dos livros são mobilizadas, ou permanecem menos exploradas, durante a prática de leitura.

O procedimento analítico foi interpretativo e construído em movimentos articulados. Inicialmente, os registros foram lidos buscando recorrências e contrastes entre os encontros, considerando a organização do espaço, a condução da leitura, a participação das crianças, as intervenções da professora, a leitura em voz alta, a circulação do livro e os desdobramentos posteriores. Em seguida, esses aspectos foram colocados em relação com as especificidades das obras, observando-se possibilidades de exploração da linguagem verbal e visual, da narrativa e da materialidade. Não se realizou uma técnica formal de categorização ou análise textual discursiva; os aspectos discutidos aqui emergiram da leitura interpretativa e comparativa dos registros e foram posteriormente colocados em diálogo com o referencial teórico.

Esse modo de análise aproxima-se da compreensão de Lüdke e André (2012) sobre a pesquisa qualitativa em educação, na qual os dados são examinados considerando o conjunto de materiais produzidos e o contexto em que foram construídos. Os registros de observação e a fonte complementar foram, assim, lidos em articulação, buscando compreender as relações entre professora, crianças, obras e condições concretas de leitura. O referencial de Barthes, Vigotski e Candido, com as contribuições, foi mobilizado como lente interpretativa para aprofundar questões que emergiram do material, e não como um sistema de categorias previamente imposto aos dados.

A abordagem narrativa também orienta a atenção para a dimensão temporal, espacial e relacional da experiência observada (Clandinin; Connelly, 2015). Isso significa considerar que uma prática de leitura não se reduz a uma sequência de técnicas: ela acontece em um espaço determinado, envolve sujeitos concretos e se constrói na relação entre o que a professora propõe, o que as crianças fazem e dizem, as características da obra e as condições materiais disponíveis. A análise procura, portanto, preservar essa complexidade e evitar conclusões que ultrapassem o recorte empírico.

Os resultados apresentados referem-se exclusivamente aos três encontros acompanhados, à turma observada, à professora participante e às três obras que compõem o corpus. Não se pretende

generalizar os achados para o conjunto das escolas públicas ou para todas as práticas de utilização do acervo do PNLD. Do mesmo modo, as interpretações sobre humanização, autonomia ou formação de leitores são apresentadas, quando pertinentes, como possibilidades sustentadas pelo referencial teórico, e não como efeitos comprovados pelos três encontros.

## LITERATURA COMO DELEITE: DA ESCUTA AO COMPARTILHAMENTO

Como destacado, nos três encontros observados, fica evidente que o objetivo central das atividades é proporcionar momentos de deleite e contato com a literatura. A professora não utiliza a obra como pretexto imediato para atividades de natureza conteudista, bem como não direciona a leitura para uma interpretação previamente estabelecida, reduzindo as possibilidades de sentido. Nesse aspecto, a prática da professora dialoga também com a concepção de Roland Barthes (1970; 2010), para quem a literatura não se esgota em uma mensagem fechada, mas se abre como um espaço de produção de sentidos múltiplos, em que o leitor é chamado a tecer suas próprias significações. Para o crítico francês, o texto literário não é uma mensagem a ser decodificada, mas um espaço de dispersão de sentidos, em que o leitor não é um consumidor passivo, mas um produtor de significações. A noção de "estado separado" da leitura, esse espaço-tempo em que suspendemos o fluxo cotidiano da linguagem para nos entregarmos ao rumor do texto, foi decisiva para pensarmos a experiência estética como um território a ser conquistado.

Ao recusar a interpretação única e ao valorizar a fala espontânea das crianças, a professora pratica uma escuta barthesiana: ela reconhece que o texto literário "treme" de possibilidades e que cada leitor o habita de modo singular. Essa prática de leitura evidencia uma compreensão da literatura como experiência estética, na qual o encontro com o texto literário é valorizado em si mesmo, constituindo uma experiência de significação, de encontro e de compartilhamento de sentidos entre as crianças, sempre atravessada pelas realidades e vivências de cada uma.

Diferentemente de práticas que subordinam a literatura ao ensino de conteúdos específicos, as mediações observadas preservam a obra literária como experiência estética. A leitura constitui o eixo central dos encontros e adquire significado nas interpretações compartilhadas entre as crianças. A partir dessa dinâmica, destacam-se três aspectos que orientam a análise a seguir: a organização do espaço e da leitura compartilhada, a materialidade do livro e o compartilhamento das interpretações produzidas pelo grupo.

As tentativas de organizar o espaço de forma diferenciada (ateliê com pufes ou disposição em círculo) demonstram a busca por um ambiente que favoreça a interação. Uma das aulas é marcada pela impossibilidade de utilizar a biblioteca e pelo retorno à organização tradicional em filas e ilustra como o espaço físico interfere na dinâmica da leitura e nas expectativas das crianças. O episódio evidencia, contudo, como as condições materiais da escola podem interferir na realização de práticas de leitura literária, especialmente quando o espaço previsto para essas atividades não pode ser utilizado.

A partir dos três registros, observamos que as atividades com a obra ocorrem, principalmente, por meio da leitura em voz alta, realizada pela professora, sendo a leitura compartilhada a estratégia central. Essa estratégia é comum em todos os encontros, havendo apenas algumas variações

quando, em um dos encontros, a leitura de trechos é feita por algumas das crianças em voz alta. Em geral, a leitura permanece majoritariamente conduzida pela professora. A oralidade e a escuta assumem papel central. A leitura expressiva dela, especialmente no terceiro encontro, quando utiliza variações de entonação para representar personagens e situações, contribui para a construção da atmosfera narrativa e para o engajamento dos estudantes com a história. A disposição física dos alunos, sentados livremente na sala denominada como ateliê ou, ainda, organizados em círculo na sala de aula, sugere a intenção de criar um ambiente de maior liberdade, distanciando-o um pouco do cotidiano didático, e de convivência em torno do texto literário, favorecendo a participação espontânea das crianças e a construção do coletivo.

A materialidade do livro também emerge como um aspecto relevante nos registros de observação. As anotações permitem perceber que algumas obras despertam maior interesse entre as crianças do que outras, o que é esperado, considerando as diferentes afinidades e formas de envolvimento dos leitores. Chama atenção, ainda, a descrição de um exemplar como "detonado", interpretação feita pela professora como um indício de que a obra circula entre os alunos da escola. Esse aspecto reforça a compreensão do livro como objeto cultural apropriado pelas crianças e evidencia que as marcas do uso também testemunham sua circulação e seu encontro com diferentes leitores.

Os registros também evidenciam aspectos relacionados à materialidade e à circulação das obras. Embora estas circulem entre os alunos, como sugere a descrição de um dos exemplares como "detonado", entendida pela professora como sinal de intenso manuseio, durante as mediações observadas a leitura compartilhada era conduzida a partir de um único exemplar, centralizado na figura da professora.

Outro aspecto recorrente nos registros é a postura da professora em ouvir e valorizar os comentários e intervenções das crianças durante a leitura. Em diferentes momentos elas expressam risos, comentários ou associações com experiências pessoais, advindas de suas realidades e saberes individuais, e a mediadora demonstra disposição em escutar essas manifestações e acolhê-las como parte importante do construto coletivo. A literatura é primordialmente humana e, com isso, as relações com ela são diversas, o que vai ao encontro, positivo, dessa relação estabelecida. Destaca-se, especialmente, a preocupação da professora em não impor uma interpretação única ao texto, enfatizando, em determinado momento, que na leitura literária "não há certo ou errado". Tal postura revela uma compreensão da literatura como espaço de pluralidade interpretativa e de construção coletiva de sentidos, como arte, ela é outros significados.

Nesse sentido, a mediação assume caráter dialógico, havendo espaço para que as crianças se posicionem diante do texto, considerando suas emoções, sentimentos e interpretações, e que estabeleçam relações entre a narrativa e suas próprias experiências.

Conforme Petit (2019), a leitura

> [...] serve para elucidar sua experiência singular, mas também para ampliar infinitamente os limites dessa experiência [...]. Em seus sentimentos, suas sensações, seu ponto de vista, nos pensamentos dos outros, esse mistério. Somente a literatura permite tal acesso àquilo que eles experimentaram, sonharam, temeram e conceberam, mesmo que vivam em meios inteiramente diferentes do nosso (Petit, 2019, p. 55).

Dessa forma, em alguns momentos, a leitura literária tornou-se ponto de partida para reflexões sobre a experiência humana e a convivência social. Foi o que ocorreu no segundo encontro, quando a obra A Ponte suscitou discussões sobre o respeito ao diferente, com a ideia de "ponte"

funcionando como metáfora do encontro entre culturas. Esse aspecto ganhou destaque particular na participação de uma aluna venezuelana. Os registros permitem afirmar que a experiência da estudante entrou na conversa e que o tema da travessia cultural passou a integrar a discussão; não permitem afirmar que a leitura produziu nela um processo específico de reconhecimento ou que os colegas tenham desenvolvido empatia como efeito comprovado da atividade, mas é uma possibilidade. Essas interpretações podem ser formuladas como possibilidades de leitura do episódio, à luz da função humanizadora da literatura discutida por Candido (2011).

O próprio conto de Eliandro Rocha apresenta a ponte como imagem de aproximação entre personagens que inicialmente se encontram separados. No trabalho da professora, essa imagem se tornou também um eixo da conversa coletiva: o texto favoreceu que as crianças relacionassem a narrativa a experiências de convivência e diferença. Essa ocorrência pode ser compreendida, em diálogo com Candido (2011), como uma possibilidade de realização da função humanizadora da literatura, sem que o recorte permita afirmar efeitos duradouros sobre os sujeitos. O dado observável é a ampliação da conversa para além do enredo imediato, articulando a narrativa às experiências trazidas pelas crianças.

Da escuta e do afeto, avança, em alguns momentos, para atividades de registro. Embora a professora priorize a fruição estética, ela também propõe desenhos, palavras ou produções textuais inspiradas nas obras lidas. A prática observada demonstra que ela não apenas favorece a construção do hábito leitor e do vínculo afetivo com a literatura, mas também reconhece a importância de ampliar essa experiência por meio de registros que mobilizam a autoria das crianças. Ao propor produções como histórias em quadrinhos inspiradas na narrativa, autorretratos elaborados a partir das reflexões suscitadas pela leitura ou reescritas em formato de fábula considerando as vivências dos estudantes, a docente evidencia que a fruição não se encerra no momento da leitura, mas se desdobra em processos de recriação, expressão e autoria.

Esse movimento de leitura, fruição e produção pode ser compreendido à luz da relação entre imaginação e realidade estabelecida por Vigotski (2018). Para o autor, imaginação (fantasia) e realidade não constituem esferas opostas, mas se relacionam em um movimento dinâmico, no qual a experiência vivida alimenta a atividade imaginativa e, posteriormente, retorna ao mundo sob novas formas. Vigotski (2018) identifica quatro modos fundamentais dessa relação: a imaginação apoia-se nos elementos da realidade e da experiência anterior; a experiência social e histórica amplia aquilo que pode ser imaginado para além da experiência diretamente vivida; os estados emocionais interferem na seleção e na combinação dos elementos que compõem a criação; e, por fim, a imaginação pode materializar-se em uma forma concreta, passando a existir no mundo e podendo, ela própria, tornar-se elemento de novas experiências (Vigotski, 2018, p. 26-31).

Nesse sentido, quando as crianças transformam a experiência da leitura em histórias em quadrinhos, autorretratos ou reescritas, não apenas registram aquilo que compreenderam ou sentiram diante da obra: realizam um movimento de recriação em que elementos da experiência literária e de suas próprias vivências são combinados e objetivados em uma nova produção. A atividade imaginativa, portanto, não se encerra no plano interno, mas pode retornar à realidade como produção concreta, ampliando o próprio campo da experiência e constituindo novas possibilidades para a relação da criança com a literatura, consigo mesma e com o mundo.

Os registros indicam, portanto, uma mediação marcada pela escuta, pelo acolhimento das manifestações das crianças e pela criação de possibilidades de continuidade da experiência literária para além do momento da leitura. As propostas de histórias em quadrinhos, autorretratos, desenhos e reescritas evidenciam que a professora não toma a obra apenas como objeto de compreensão, mas possibilita que as crianças a retomem por meio de diferentes linguagens artísticas, transformando a experiência da leitura em novas formas de expressão e produção.

Nesse movimento, a prática observada aproxima-se da relação entre imaginação e realidade discutida por Vigotski (2018), na medida em que a experiência vivida no encontro com a obra pode ser reelaborada e materializada em uma produção concreta. Há, assim, um movimento que parte da leitura, passa pela experiência e pela imaginação e retorna ao mundo em forma de criação. Ao mesmo tempo, permanecem possibilidades de aprofundamento da mediação, especialmente na exploração intencional das dimensões visuais, narrativas e materiais específicas de cada obra, considerando também os limites observados, como o uso de um único exemplar e a ausência de outros suportes ou objetos propositores nos encontros acompanhados. A mediação realizada, portanto, situa-se entre a fruição e a criação: acolhe o que a literatura provoca e oferece às crianças caminhos para que essa experiência se converta em outras formas de dizer, imaginar e produzir.

## AS SINGULARIDADES DAS OBRAS: LINGUAGEM, IMAGEM E NARRATIVA

Ao discutir as potencialidades e os limites da mediação observada, é importante não tratar as três obras como se fossem equivalentes. Cada uma organiza de modo particular a relação entre narrativa, linguagem e imagem, e essa singularidade poderia constituir um ponto de partida para intervenções mediadoras mais específicas. O objetivo desta seção não é realizar uma análise literária exaustiva, mas explicitar dimensões das obras que poderiam ser mobilizadas sem transformar a leitura em exercício de cobrança.

O vínculo com o PNLD aparece, portanto, como dimensão concreta da prática observada e não apenas como informação de enquadramento. As três obras trabalhadas pertencem ao acervo disponibilizado à escola, mas a escolha de cada título foi realizada pela própria professora. Isso significa que o programa chega à sala de aula mediado por uma decisão docente: entre os livros disponíveis, um título é selecionado, retirado do conjunto do acervo e transformado em objeto de uma experiência coletiva de leitura. A pesquisa não acompanhou o processo de seleção institucional do acervo nem pretende avaliar a política de distribuição dos livros; acompanha, especificamente, o momento em que esses objetos culturais entram em circulação na turma.

Conforme registrado, apenas esse exemplar era manipulado pela mediadora, que apresentava as ilustrações ao grupo. Há, portanto, uma diferença entre a circulação do livro na escola e as condições de acesso ao livro durante o encontro observado: enquanto o primeiro dado sugere apropriação do acervo pelas crianças, o segundo aponta uma condição concreta que restringia, naquele momento, a exploração autônoma das páginas, das imagens e da materialidade do objeto. Desse modo, embora a obra estivesse em circulação e fosse efetivamente manuseada pelos estudantes em outros momentos, durante a mediação observada permaneciam limitadas as possibilidades de interação direta das crianças com o suporte físico do texto.

Essa distinção ajuda a compreender a presença do PNLD na pesquisa. Disponibilizar uma obra não significa, por si só, garantir que todas as dimensões desse objeto cultural sejam experimentadas pelos leitores. A política pública cria uma condição material de acesso, mas é a prática de mediação que define, em cada situação, como o livro será colocado em relação com os sujeitos. Nesse recorte, a professora assegura a circulação da literatura, seleciona os títulos e conduz a leitura coletiva; a análise aponta, como possibilidade de ampliação, a criação de situações em que as crianças possam também manipular, observar, comparar e explorar os livros com maior autonomia.

Em *As Meias dos Flamingos*, o próprio núcleo da narrativa, um flamingo de patas brancas que procura uma forma de se enfeitar para um baile, oferece possibilidades de exploração da relação entre transformação, aparência e imagem. O contraste entre o estado inicial do personagem e aquilo que ocorre ao longo da narrativa poderia ser retomado por meio da observação das ilustrações, das cores e da composição das cenas, articulando o que as crianças veem ao que o texto verbal apresenta. Como o livro é uma obra ilustrada, a leitura poderia incluir momentos de observação autônoma das imagens e de comparação entre aquilo que a imagem acrescenta, confirma ou tensiona em relação à narrativa. Nos encontros observados, as ilustrações eram apresentadas pela professora, mas os registros não indicam uma exploração intencional desses recursos como linguagem constitutiva da obra.

Em *A Ponte*, a própria organização narrativa em torno de Nestor, do rio, da casa que surge do outro lado e da construção da ponte oferece uma oportunidade de observar como uma imagem central estrutura o sentido do conto. A conversa realizada após a leitura mostrou que a metáfora da ponte foi apropriada pelo grupo para pensar o encontro com o outro e as diferenças culturais. Esse dado é importante porque evidencia uma produção de sentidos que nasceu da interação entre texto, professora e crianças. Entretanto, seria possível aprofundar a leitura perguntando também como o texto constrói essa aproximação: quais palavras, repetições, imagens e momentos da narrativa produzem a passagem do isolamento ao encontro? Assim, a dimensão simbólica não substituiria a atenção à forma; seria construída a partir dela.

Em *Quero abraço*, o que que eu faço?, a situação da lesminha que deseja um abraço e a resposta construída ao longo da narrativa abrem espaço para observar a repetição do desejo, a sucessão de encontros e a relação entre texto e imagem. A própria materialidade do livro poderia ser tomada como parte da experiência, permitindo às crianças acompanhar visualmente as transformações e comparar as soluções encontradas pela personagem com aquilo que permanece. Em vez de transformar a história em uma lição sobre aceitação ou autoestima, a mediação poderia perguntar como a narrativa produz esses sentidos e como as escolhas visuais participam dessa construção. Essa diferença é fundamental: a dimensão humana da obra pode ser discutida sem abandonar os modos literários e visuais pelos quais ela se constitui.

Essas possibilidades não devem ser confundidas com atividades que precisariam necessariamente ter ocorrido nos encontros observados. Elas constituem desdobramentos analíticos produzidos a partir do corpus e ajudam a precisar o argumento central deste artigo: preservar o deleite não significa suspender a intencionalidade. A mediação pode acolher a pluralidade interpretativa e, simultaneamente, chamar a atenção para palavras, imagens, ritmos, escolhas narrativas, composição gráfica e relações entre texto e ilustração. Nesse sentido, a mediação cultural envolve criar condições de aproximação entre sujeitos e produções culturais, considerando a experiência estética como parte do encontro (Martins; Picosque, 2012).

# PARA ALÉM DO DELEITE: DAS POTENCIALIDADES AOS LIMITES DA MEDIAÇÃO

Apesar das potencialidades identificadas, os registros também apontam alguns desafios. Um deles é a dispersão dos estudantes, especialmente quando o ambiente contém muitos objetos que competem com a atenção dedicada à leitura. Outro aspecto que chama a atenção é a falta de outras possibilidades de aproximação com as obras, como a exploração mais sistemática de seus recursos linguísticos e visuais. Não foram identificadas, ao longo das observações, ações de sensibilização ou exploração prévia das obras; o encontro se concentrava na leitura, nas interpretações e nos registros posteriores.

Em nenhum dos três encontros foram registrados elementos para além do livro, como adereços, fantoches, músicas, imagens impressas ou outros suportes. A ausência desses recursos, por si só, não permite concluir que a mediação tenha sido insuficiente. Sua pertinência depende das características da obra, dos objetivos do encontro e das condições concretas da escola. Nesse corpus, entretanto, a ausência ganha relevância porque se articula a outra recorrência: a pouca exploração intencional dos recursos visuais, materiais e narrativos específicos de cada livro. O ponto, portanto, não é defender a presença obrigatória de objetos propositores, mas perguntar que recursos da própria obra poderiam ter sido mobilizados para ampliar a experiência literária.

A professora assume o papel de leitora, escuta e legitima as interpretações das crianças. Sua prática evidencia uma concepção de literatura como experiência de encontro, diálogo e construção coletiva de sentidos. No entanto, a estratégia pedagógica mantém uma estrutura recorrente em todos os encontros. Essa recorrência indica que a leitura literária está consolidada na rotina da turma como momento de deleite, o que é positivo. A professora demonstra preocupação em não conduzir a interpretação das crianças nem transformar a obra em pretexto para atividades conteudistas ou moralizantes. Com isso, evita-se a didatização da literatura, a instrumentalização do texto para fins alheios à sua força estética.

Entretanto, essa postura, ao privilegiar o deleite, poderia desdobrar-se em propostas de mediação que explorem de maneira mais intencional as potencialidades específicas de cada obra. As atividades propostas após a leitura, registros no caderno, produção de histórias em quadrinhos ou desenhos, aparecem como estratégias gerais de expressão, não necessariamente articuladas às singularidades estéticas, narrativas ou simbólicas de cada livro.

É precisamente nesse ponto que o conceito de "zona de desenvolvimento iminente"[2], tão caro à tradição vigotskiana, pode contribuir para a compreensão da experiência literária compartilhada. Entre aquilo que a criança já consegue realizar de forma autônoma e aquilo que ainda não

2 Neste trabalho, adotamos a grafia Vigotski, conforme utilizada nas traduções e nos estudos de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, que têm como base o acesso direto aos textos do autor em língua russa. Da mesma forma, empregamos a expressão "zona de desenvolvimento iminente", seguindo essa tradição tradutória, em lugar de "zona de desenvolvimento proximal", denominação presente em traduções anteriores realizadas a partir do inglês e do espanhol. A opção busca preservar, conforme discutido por Prestes e Tunes, sentidos presentes no original russo que podem ser atenuados ou deslocados nas traduções indiretas. A zona de desenvolvimento iminente representa o intervalo entre o desenvolvimento atual e o de desenvolvimento potencial. O desenvolvimento atual é o que a criança já consegue desenvolver com autonomia, sem auxílio. Já o nível de desenvolvimento potencial são os problemas resolvidos com o auxílio ou orientação de algum adulto ou companheiro mais experiente. É exatamente na zona de desenvolvimento iminente que se encontram as funções passíveis de amadurecimento, pois ainda estão em processo de construção. Entre o que a criança já sabe e o que ela pode saber, existe um percurso e Vigotski chama essa faixa, entre o atual e o potencial, de iminente, reforçando que aí se encontra a maior possibilidade de amadurecimento, que ocorre no processo de cooperação, transforma um ato interpiscológico em intrapsicológico, ou seja, uma aprendizagem interna ao sujeito.

realiza sozinha, há um espaço de possibilidades em que determinadas ações podem tornar-se acessíveis com a ajuda do outro. É na interação com alguém mais experiente que novas possibilidades podem se anunciar e aquilo que estava além do alcance imediato pode, pouco a pouco, tornar-se possível. Na leitura literária, esse outro pode ser a professora, mas também pode ser um colega, um familiar ou qualquer interlocutor que participe da experiência de leitura. Uma passagem destacada, uma pergunta, uma interpretação compartilhada ou mesmo a relação estabelecida entre a narrativa e uma experiência vivida podem oferecer pistas para que a criança perceba aspectos que talvez não percebesse sozinha. Assim, quando uma criança escuta a professora e, ao mesmo tempo, ouve seus colegas dizerem o que pensaram sobre determinada passagem, ela não apenas recebe diferentes respostas sobre a obra: amplia seu campo de possibilidades para olhar, imaginar e produzir sentidos.

Essa dimensão relacional ganha particular importância quando se considera a literatura como experiência estética. A leitura não acontece apenas no interior de cada leitor, mas também se constrói no encontro entre diferentes modos de perceber e significar uma mesma obra. Uma criança pode atentar para uma imagem que outra não havia percebido; um comentário pode fazer emergir uma passagem antes ignorada; uma interpretação aparentemente distante pode provocar uma nova pergunta. Nesse movimento, a fala do outro não substitui a experiência individual, mas pode deslocá-la e ampliá-la. É nesse sentido que as situações observadas, em que a professora escuta as manifestações das crianças, acolhe suas interpretações e propõe que retomem as obras por meio de desenhos, histórias em quadrinhos, autorretratos e reescritas, podem ser compreendidas como condições favoráveis à ampliação das possibilidades de leitura e de expressão. Os registros permitem reconhecer situações de interação e colaboração nas quais novas possibilidades de relação com a obra podem se abrir.

Criar essas condições para a experiência literária implica, portanto, não determinar antecipadamente uma única forma de participação, mas reconhecer os diferentes tempos, interesses e modos de expressão das crianças. Uma experiência literária pode acontecer na fala, mas também no desenho, no gesto, na escrita, na escuta atenta ou mesmo no silêncio de quem ainda está elaborando o que a leitura provocou. Pode exigir repetição, retomada e tempo para que uma obra se torne significativa; pode nascer de uma sugestão da professora ou de uma escolha feita pela própria criança. Nesse sentido, a mediação literária observada ganha relevância justamente porque não se limita a transmitir uma interpretação pronta: ao escutar, compartilhar e propor diferentes formas de recriação, a professora cria condições para que cada criança encontre modos próprios de participar da experiência estética, ao mesmo tempo em que se beneficia da presença e das perspectivas dos outros. A zona de desenvolvimento iminente, tomada como possibilidade interpretativa, permite compreender esse movimento não como antecipação de um resultado, mas como abertura de possibilidades que se constituem na relação com o outro.

A prática observada evidencia escuta e acolhimento das interpretações das crianças, mas também mantém limites relacionados à materialidade do livro e à exploração da linguagem visual e narrativa. É nesse contraste que a análise localiza a possibilidade de ampliação da mediação.

É justamente essa passagem do beijo ao abraço, do afeto espontâneo, ao trabalho intencionalmente planejado, que Ramos e Zanolla (2012) problematizam em seu estudo sobre a leitura literária no Ensino Fundamental. As autoras defendem que, para a literatura contribuir efetivamente com a educação estética e humana dos estudantes, são necessárias mediações capazes de considerar o repertório, as expectativas e a participação ativa do leitor diante da obra. Ao analisarem expe-

riências concretas, evidenciam que o contato significativo com a literatura não ocorre de maneira espontânea nem se reduz ao uso instrumental do texto, como ensino de gramática, valores morais ou outros conteúdos escolares. Pelo contrário, ressaltam a necessidade de propostas sistemáticas de formação leitora, fundamentadas teoricamente e voltadas à fruição estética, aspecto ainda fragilizado na realidade escolar brasileira. Nesse contexto, identificam ainda "a ausência de ações planejadas e sistemáticas de leitura literária nas salas de aula da Educação Básica" (Ramos; Zanolla, 2012, p. 257), o que contribui para que a literatura permaneça, em muitos casos, marginalizada no currículo ou utilizada apenas como pretexto pedagógico.

Essa constatação ressoa diretamente com o que observamos nos relatórios: a professora evita a didatização e sustenta a leitura como experiência de deleite, mas não há evidências de propostas sistemáticas voltadas à exploração das especificidades estéticas de cada obra. Não se trata de atribuir essa configuração a uma suposta falta de intenção ou sensibilidade da docente, mas de reconhecer que, no recorte observado, determinadas dimensões do literário permanecem menos exploradas. Como mostram Ramos e Zanolla (2012), a formação leitora requer intencionalidade e sistematicidade, sem reduzir a literatura ao uso instrumental.

## O BEIJO QUE QUER VIRAR ABRAÇO: CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SE FINDAM

Retomando a pergunta que orientou esta análise: "Como ocorre a mediação literária de obras do PNLD?", os registros indicam que, nos três encontros acompanhados, a mediação se caracteriza pela leitura em voz alta, pela conversa coletiva, pela escuta das interpretações das crianças e pela preservação do deleite como finalidade explícita. Também se observam desdobramentos em produções de expressão e recriação. Ao mesmo tempo, os registros mostram menor exploração intencional das singularidades linguísticas, visuais, narrativas e materiais das obras.

A entrevista contribui para contextualizar essa configuração da prática ao apresentar a relação da professora com a literatura e suas experiências de leitura. Contudo, tais informações não são utilizadas para explicar ou justificar automaticamente as ações observadas. O que pode ser afirmado a partir do corpus é que a leitura ocupa lugar regular na rotina da turma e que a professora declara valorizar a presença dos livros e o deleite. As características profissionais específicas da docente não são retomadas aqui para preservar sua anonimização.

Embora a leitura literária esteja presente na rotina da turma como experiência de diálogo, percebe-se que, no recorte analisado, a mediação permanece centrada na leitura e na conversa coletiva, com desdobramentos gerais de expressão e sem elaboração sistemática de propostas que explorem as singularidades estéticas de cada obra. À luz de Barthes (1970, 2010), Vigotski (2018) e Candido (2011), essa constatação permite discutir uma mediação que preserve a liberdade interpretativa e, ao mesmo tempo, crie condições para uma aproximação mais atenta aos recursos expressivos da linguagem artística.

Os resultados deste recorte sugerem que a mediação literária observada pode ser compreendida em uma tensão produtiva entre deleite e intencionalidade. Os três encontros mostram uma prática que preserva a leitura como experiência compartilhada e evita a cobrança didática imediata; mostram também que algumas dimensões específicas das obras permanecem menos exploradas. Assim, a contribuição da análise não está em estabelecer um modelo de mediação, mas em explicitar possibilidades de articulação entre escuta, fruição e atenção à linguagem literária.

# REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 5. ed. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARTHES, Roland. **S/Z**. Lisboa: Edições 70, 1970.

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

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e histórias na pesquisa qualitativa. 2. ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

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

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

RAMOS, Flávia Brocchetto; ZANOLLA, Taciana. Educação estética pela leitura literária. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 12, n. 3, p. 250-258, set./dez. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.14210/contrapontos.v12n3.p250-258 . Acesso em: 6 maio 2026.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.