contrapontos
DOI: 10.14210/CONTRAPONTOS.V26.e22471
Dossiê temático Mediação literária na escola: da concepção às práticas pedagógicas

DO LADO DE FORA OU DE DENTRO, QUAL O NOSSO LUGAR?

OUTSIDE OR INSIDE, WHERE IS OUR PLACE?

¿CUÁL ES NUESTRO LUGAR: ADENTRO O AFUERA?

Dúlcima Sangalli
Universidade de Caxias do Sul

Lívia Berro Mezacasa
Prefeitura Municipal de Bento Gonçalves

Luciane Todeschini Ferreira
Universidade de Caxias do Sul

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.

Artigo recebido em: 11/08/2026
Aprovado em: 23/09/2026

Resumo: Este estudo analisa o processo de mediação literária desenvolvida em aulas de literatura de uma turma de 9º ano de uma escola municipal. O arcabouço teórico apoiou-se em Candido (2004; 2012), Larrosa (2022), Petit (2009). Metodologicamente, os instrumentos de análise da pesquisa qualitativa englobaram observação de aulas, leitura de diário de bordo e entrevista realizada junto à docente. A análise e síntese seguiram a perspectiva interpretativa hermenêutica. Na mediação literária observada, destacam-se práticas que incluem leitura oral, discussão coletiva sobre o texto literário e construção de inferências. Considera-se que a mediação é fundamental para o processo de humanização e formação do leitor. Portanto, fazer experiências com o literário no ambiente escolar por meio do diálogo e do acolhimento contribui para a transformação de um coletivo.

Palavras-chave: PNLD Literário; mediação de leitura literária; anos finais do Ensino Fundamental; experiência de leitura.

Abstract: This study presents analyzes the process of literary mediation developed in literature classes with a ninth-grade class at a municipal school. The theoretical framework was based on Candido (2004, 2012), Larrosa (2022), and Petit (2009). Methodologically, the qualitative research instruments included classroom observation, analysis of a field journal, and an interview with the teacher. The analysis and synthesis followed a hermeneutic-interpretive perspective. In the literary mediation observed, practices such as oral reading, collective discussion of the literary text, and the construction of inferences stood out. It is argued that mediation is fundamental to the process of humanization and to the development of readers. Therefore, engaging with literary experiences in the school environment through dialogue and a welcoming approach contributes to the transformation of the collective.

Keywords: PNLD Literário; literary reading mediation; lower secondary education; reading experience.

Resumen: Este estudio analiza el proceso de mediación literaria llevada a cabo en clases de literatura de un grupo de 9.º grado de una escuela municipal. El marco teórico se basó en Candido (2004, 2012), Larrosa (2022), Petit (2009). Metodológicamente, los instrumentos de análisis de la investigación cualitativa incluyeron la observación de clases, la lectura del diario de campo y una entrevista con la docente. El análisis y la síntesis siguieron la perspectiva interpretativa hermenéutica. En la mediación literaria observada, se destacan prácticas que incluyen la lectura oral, la discusión colectiva sobre el texto literario y la construcción de inferencias. Se considera que la mediación es fundamental para el proceso de humanización y formación del lector. Por lo tanto, hacer experiencias con el literario en el entorno escolar a través del diálogo y la acogida contribuye para la transformación de un colectivo.

Palabras-clave: PNLD Literario; mediación de lectura literaria; enseñanza secundaria; experiencia de lectura.

ISSN: 1984 -7114

INTRODUÇÃO

> *Enquadrado pelo retângulo, o rosto dela apertava os olhos para vê-lo melhor. Mediram-se um pouco assim — de fora, de dentro da casa —, até ela afastar o rosto, sem nenhuma surpresa. Estava mais velha, viu ao entrar. E mais amarga, percebeu depois (Caio Fernando Abreu, 2001, p. 502).*

A percepção de quem olha de dentro para fora não é a mesma de quem olha de fora para dentro. Também assim são as relações humanas, embora, quando se observa por uma perspectiva externa, muitas pessoas tendem a criar uma imagem ou metáfora do que pode estar se configurando (ou não) no interior. Assim se contextualiza a epígrafe retirada do conto Linda, uma história horrível (2001), de Caio Fernando Abreu, que relata as primeiras impressões do narrador-personagem ao retornar para a casa depois de um longo período longe do convívio materno e que foi a narrativa selecionada por uma professora do ensino fundamental de uma rede municipal de ensino para análise junto aos seus estudantes.

A casa é o espaço que a personagem habita durante a narrativa, revelando também um passado até então adormecido na memória. Na ânsia pela busca do tempo perdido junto à mãe, ela tenta "'suspender' o voo do tempo" (Bachelard, 1993, p. 28), resgatar as imagens que sobrevivem no espaço de sua intimidade. Transportando essas reflexões ao contexto educacional, pode-se sustentar que a escola também é um espaço de imagens e memórias. Quem nunca parou para pensar em situações vividas e experienciadas dentro do ambiente escolar? A perspectiva certamente muda quando transitamos do papel de aluno para o de professor ou quando estamos no papel de observador, um visitante temporário.

Qual é o nosso lugar? O espaço possui a função de "reter o tempo comprimido" (Bachelard, 1993, p. 28), para que a nossa memória possa registrar a duração concreta de um acontecimento. Assim, em nossa passagem pela escola, mais do que ingressarmos no mundo da leitura, da escrita e do conhecimento formal e sistematizado, significamo-nos, pois o ambiente escolar é o espaço da relação, do encontro dos sujeitos (Queirós, 2019, p. 118).

Certamente, esse espaço afetivo permanece na nossa constituição. O que dizer quando a ele retornamos, não mais na condição de estudante ou no papel assumido do ser professor, mas com olhar de pesquisador, que adentra em um espaço vivo e dinâmico para refletir, a partir de referenciais teóricos, sobre a prática docente?

É nesse lugar de observador [e de pesquisador] que este estudo tem por objetivo analisar o processo de mediação de leitura literária realizada em uma turma de 9º ano de uma escola pública do município de Nova Prata/RS, Brasil. Importante ressaltar que, inicialmente, a proposição era a de observar a mediação tendo como referência uma das obras disponibilizadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático e Literário (PNLD), já que há uma pesquisa em andamento "PNLD Literário na escola: caminhos de formação artística e estética" (financiado pelo CNPq). Porém, ao chegarmos na escola, para a observação da mediação, a professora apresentou o conto Linda, uma história horrível (2001), de Caio Fernando Abreu, que se encontra na obra Os cem melhores contos brasileiros do século, organizada por Ítalo Moriconi, que não foi contemplada em nenhuma das edições do Programa. Mediante tal realidade, optamos por manter a observação da mediação, considerando que a prática docente, a mediação em si, foco central da pesquisa, ainda encontraria lugar no estudo.

Cabe destacar que, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a disciplina de Língua Portuguesa contempla o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à compreensão e interpretação de textos, ao emprego das normas gramaticais nos diversos contextos de escritura, a produção textual e a mediação de leitura de textos literários. Língua e literatura dialogam em meio à introdução de novas tecnologias e mídias digitais no currículo, enriquecendo as práticas pedagógicas.

No desenvolvimento de habilidades que se referem à formação do leitor literário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[1] refere-se à "Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura" (Brasil, 2018, p. 110) e define campo artístico-literário como aquele relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos (Brasil, 2018, p. 132).

É importante destacar que é dentro da perspectiva da importância do desenvolvimento de habilidades de leitura de textos literários, inclusive da leitura como fruição que se pode refletir sobre processos de mediação. Não podemos nos furtar do papel do docente nesse processo. E, considerando que o olhar de fora pode explicar o que ocorre dentro, cabe destacar a história de como a titular do 9º ano do Ensino Fundamental[2] ingressou na carreira profissional, tendo como público os adolescentes. Conforme relato, a menina que brincava de ser professora, sem a intenção de o ser, transformou-se em orgulho para os pais agricultores. De dentro, o experienciar – o passado pode ter influenciado essas primeiras leituras em casa[3] (referindo-se à leitura de gibis e da obra Maneco Caneco Chapéu de Funil, de Luís Camargo, presente de sua mãe) –, levou-a a fazer escolhas profissionais que transbordaram para o lado de fora, o social, ao escolher a Educação como caminho

Em meio a esse cenário, este estudo busca promover discussão teórico-reflexiva sobre uma prática de mediação literária desenvolvida na disciplina de Língua Portuguesa, na turma em questão, de uma escola municipal. A pesquisa, de natureza qualitativa, toma como base o método hermenêutico e como técnica do material coletado na observação in loco, a leitura interpretativa, associando-a às referências teóricas sobre ensino de literatura na escola.

Nessa conjuntura, necessitamos enquadrar o nosso rosto, acurar o nosso olhar para refletirmos como a literatura é tratada na disciplina de Língua Portuguesa, tendo em vista o conjunto de habilidades essenciais da Educação Básica no Brasil, definidas pela BNCC e como a mediação literária é configurada e construída a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o PNLD Literário. Fora ou dentro do currículo, que lugar a literatura ocupa na escola?

O APRENDER E A EXPERIÊNCIA

> Afundou tonto, rápido, naquele cheiro conhecido — cigarro, cebola, cachorro, sabonete, creme de beleza e carne velha, sozinha há anos. Segurando-o pelas duas orelhas, como de costume, ela o beijou na testa. Depois foi puxando-o pela mão, para dentro (Caio Fernando Abreu, 2001, p. 503).

1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que norteia o ensino no Brasil.
2 Destacamos que a professora titular do 9º ano, graduada em Licenciatura em Letras Português/Inglês, não é pesquisadora.
3 Utilizaremos a letra em itálico para sinalizar o registro oral dos participantes deste estudo. A transcrição em destaque foi conferida pelas pesquisadoras no ano de 2025.

É impossível pensarmos em escola sem relacioná-la com o ensinar e o aprender. Nesse espaço em que o conhecimento se configura, quem aprende e quem ensina? O que é ensinar? O que é aprender? Como e quando aprendemos? Buscando algumas respostas, mesmo sabendo das limitações, trazemos a reflexão feita por Hernández (2018, p. 104) que afirma que aprender tem relação com aquilo que nos afeta, é um processo transformador. Nesse sentido, podemos relacionar o aprender com a experiência, considerada por Larrosa como "[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (Larrosa, 2022, p. 18). Aprender é um processo individual, pessoal, singular e intransferível, como a experiência.

Deixar-se afetar mobiliza os sentidos e (re) significa experiências, como podemos observar na epígrafe que introduz esta seção. O inconfundível cheiro da mãe e a forma como ela acolhe o filho em frente à porta de casa, puxando-lhe para dentro, mobiliza a (re) construção de possíveis lembranças "adormecidas" no passado. O sujeito se visualiza diante de uma situação que o afeta.

O texto literário, como objeto artístico e estético, engaja-se "[...] com o que há de mais humano, com os elementos que existem em potencial e fundam consequentemente o homem" (Queirós, 2019, p. 116), como a fantasia, a sensibilidade, a afetividade, as inquietações, a curiosidade, entre outros. Nesse contexto, nosso objetivo não é defender a proposição de que a literatura é meio para a aquisição de habilidades acadêmicas, mas que nos abrindo à experiência de leitura, produzimos/construímos sentidos ao que nos acontece, transformando-nos. Portanto, a literatura, como arte da palavra, assume a função de mobilizar nossas experiências, afetando-nos, (re) significando o que somos, exprimindo e atuando na própria formação humana (Candido, 2012, p. 82).

A transmissão cultural, literária e artística tem sua origem na família por meio da oralidade. Trata-se de um compartilhamento – não de uma imposição – de descobertas, sonhos, narrativas, canções, gestos, movimentos dos quais a criança, desde muito pequena, apropria-se, nutrindo-se e construindo um mundo habitável, o seu mundo interior. Em relação a esse aspecto, Michèle Petit destaca que a figura materna é a mediadora que apresenta ao bebê/criança o universo cultural que a rodeia, "[...] a mãe fala então à criança, sonha o mundo ao lado dela" (Petit, 2009a, p. 56). Segundo a antropóloga, é nesse contexto de interação, diálogo, trocas e ajustes que se encontra a essência das experiências, da vida psíquica e do pensamento (2009a, p. 57).

Vivemos em um período de significativas mudanças culturais, sociais e tecnológicas que podem comprometer esses compartilhamentos. A falta de tempo, a rotina de trabalho e a mecanização das relações (inclusive familiares) vêm pondo em risco a transmissão oral da cultura familiar, a formação do sujeito, a construção de experiências e o futuro da narrativa.

Essas mudanças também afetam as dinâmicas escolares. É perceptível que, com o passar dos anos, a escola, espaço do "ensinar" a ler e a escrever, de transmissão do conhecimento formal, passou a ocupar outras funções buscando, inclusive, suprir carências culturais de seus alunos – o que, até então, era de responsabilidade familiar transita hoje pela escola, como se dela fosse a responsabilidade.

Ao abarcar outras funções, o espaço que é também delegado à escola, a saber, ampliação do prazer estético, fica comprometido. E a arte, como sabemos, em suas várias manifestações e linguagens, é um produto cultural que documenta a passagem do homem pelo mundo, marcando-o na história. Inserida na escola, a arte, cujo propósito é de "dialogar com os indivíduos em suas diferenças" (Queirós, 2019, p. 120), não raro pode ser entendida pelo professor como reprodução de obras

artísticas ou resumir-se ao sentido oriundo de uma leitura superficial, ou de interpretação única. Como a arte [e a literatura] pode nos mobilizar a abrirmos a ler o mundo no ambiente escolar? Qual é o lugar da arte na escola?

Queirós (2019, p. 118) reflete sobre a escola, afirmando que a sua existência ocorre à medida que concede ao sujeito o direito de expressar e conquistar o seu espaço por meio da linguagem que o constitui. Nesse caso, a manifestação artística – e, nessas reflexões, em especial a literatura – transpassa do plano individual/singular para o coletivo/plural, configurando a convivência, a democracia. Para o escritor, a leitura e a escrita movem a aprendizagem, e o discurso da educação poderia ser o da literatura, tendo em vista a fragilidade do conhecimento humano. Mas a que discurso da literatura nos referimos quando fazemos a aproximação com o educacional? Antonio Candido (2012), de maneira ampla, conceituou a literatura como criação que está presente em todas as sociedades, em todas as culturas, caracterizando-a como manifestação cultural e universal, "Não há homem que possa viver sem ela. Isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação" (Candido, 2004, p. 174).

A literatura, portanto, na sua caracterização de arte, e de arte da palavra, convoca o leitor a pensar-se, conhecer-se, reconhecer-se. Corresponde, conforme Candido (2004), "a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da Literatura é mutilar a nossa humanidade" (Candido, 2004, p. 186).

O que observamos acontecer nas salas de aula, porém, nem sempre faz jus às possibilidades dadas pela literatura, pelo texto literário. Pautados por um entendimento limitado da legislação educacional e até por práticas recorrentes, muitos professores utilizam o trabalho com a literatura somente como um meio para o ensino de habilidades ligadas à ortografia, consciência fonológica ou interpretação textual. Quando muito, tratam-na como estudos de movimentos literários.

A literatura, embora não seja apresentada na BNCC (Brasil, 2018) de Ensino Fundamental como componente curricular isolado, aparece na área das Linguagens[4]. Partimos da compreensão de que todos esses componentes curriculares precisam estar a serviço das competências da área, de forma que, ao tratar de conceitos como pontos de vista, linguagens como construção cultural e práticas de linguagem, a BNCC (Brasil, 2018) convida os professores de Língua Portuguesa a ampliarem a experiência cultural dos estudantes, sendo a literatura um meio para tal finalidade. Na quinta competência específica, por exemplo, é pontuado que o ensino da linguagem deve:

> Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 65).

Na BNCC (Brasil, 2018), o texto é entendido como unidade central para toda a abordagem do trabalho em sala de aula. Embora o trabalho pedagógico contemple também outros gêneros textuais, é no texto literário que a linguagem transcende, funcionando como um potente mecanismo de subjetivação, capaz de dar sentido ao que somos e ao nosso entorno. Entende-se que a literatura é o principal meio para "[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos" (Brasil, 2018, p. 67), como preconiza o documento ao apresentar o componente de Língua Portuguesa.

4 Nesse documento orientador do currículo, a área das Linguagens subdivide-se em Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Há, ainda, a ser considerado, o eixo de trabalho Leitura, que "[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação" (Brasil, 2018, p. 71) e que cita, especificamente, a "[...] fruição estética de textos e obras literárias" (Brasil, 2018, p. 71).

Preconiza-se que, com as práticas de leitura proporcionadas pela escola, o estudante seja capaz de "Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais" (Brasil, 2018, p. 72). E ainda:

> Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2018, p. 74).

Tais objetivos ressaltam a importância do papel do professor como mediador no contexto de experiência com a literatura e se relacionam diretamente aos conceitos apresentados por Barthes (1970), que propõe que o texto pode ser estrelado pelo leitor, ligado a inúmeros outros textos e significados que já fazem parte da trajetória cultural do sujeito, e por Petit (2019), na ideia de que os textos são poderosos agentes de transmissão cultural e de apresentação do mundo às gerações mais novas.

Especificamente na área da Língua Portuguesa, a BNCC (2018) destaca a importância da leitura na competência específica número nove:

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

Do entendimento dessa competência, reforçamos que "por meio da arte, do ato de fruí-la, educa-se o sujeito esteticamente" (Neitzel; Bridon; Weiss; 2016, p. 307) e a literatura, por ser arte, mobiliza o leitor a se envolver com experiências sensíveis, tirando-o de sua zona de conforto, concedendo-lhe a possibilidade de desfazer-se de muitas de suas concepções, refazendo-se de forma a abrir-se para o ser e o mundo (Ramos; Sangalli, 2026, p. 66). Estamos diante do texto de fruição, "aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta [...], faz entrar em crise sua relação com a linguagem" (Barthes, 1987, p. 21), ou seja, aquele que convida o leitor a construir uma experiência que vai além da leitura, convertendo-o em autor da obra, porque a experiência [que lhe constitui] é a própria obra.

Em consonância com a BNCC, o Edital de Convocação n. 01/2022, que seleciona obras didáticas e literárias para o PNLD Literário dos Anos Finais do Ensino Fundamental, preconiza que as obras literárias participantes privilegiem "[...] dimensão artística e estética da linguagem, potencializando entre os estudantes a capacidade de reflexão quanto a si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca [...]" (Brasil, 2022, p. 74). Utiliza, ainda, o termo leitor-fruidor, associando-o à promoção do exercício da cidadania, entendimento que vai ao encontro dos conceitos que apresentamos de Antonio Candido (2004).

A partir dessas reflexões teóricas, partimos ao relato e à análise do conto e da mediação observada no presente estudo.

DOI: 10.14210/CONTRAPONTOS.V26.e22471
Dossiê temático Mediação literária na escola: da concepção às práticas pedagógicas

DO LADO DE DENTRO

> — Sai, Linda — ela gritou, ameaçando um pontapé [...].
> — Só ameaço, ela respeita. Coitada, quase cega. Uma inútil, sarnenta. Só sabe dormir, comer e cagar, esperando a morte.
> — Que idade ela tem? — ele perguntou. Que esse era o melhor jeito de chegar ao fundo: pelos caminhos transversos, pelas perguntas banais. Por trás do jeito azedo, das flores roxas do robe.
> — Sei lá, uns quinze. [...] (Caio Fernando Abreu, 2001, p. 503).

Linda, uma história horrível faz parte da coletânea de 13 contos que foram publicados no livro Os dragões não conhecem o paraíso, de Caio Fernando Abreu. O conto narra a história do reencontro de um filho adulto com sua mãe idosa, após um longo período de afastamento. O espaço do enredo é a cozinha da casa da mãe, um lugar que ao revelar o desgaste do tempo, representa a distância física e afetiva estabelecida entre os familiares. O encontro caracteriza-se por gestos automáticos, um silêncio pesado e por uma atmosfera sufocante. Linda, nome da cadela que dá título à narrativa, velha e doente, é símbolo da deterioração, da velhice e da fragilidade da vida.

Considerando a caracterização da temática desse conto, cabe destacar que ela é adequada à faixa etária a que foi apresentada, adolescentes entre 12 e 15 anos. Colomer (2003), ao pesquisar sobre os gêneros para leitores dessa faixa etária, afirma que a ficção para adolescentes resulta em um grupo mais singular e variado, configuração essa favorecida pelo "enfraquecimento das limitações derivadas da ideia de que é preciso proteger os meninos ou meninas, ou que é impossível usar cenários distantes ou argumentações inferenciais complexas" (Colomer, 2003, p. 248).

Colomer (2023) destaca positivamente a psicologização da narrativa juvenil, como possibilidade de abordagem de temas complexos, ressaltando a importância da qualidade literária textual. O conto Linda, uma história horrível enquadra-se nessa perspectiva, já que os leitores poderão refletir sobre velhice, abandono, morte e distanciamento emocional, por meio da história lida.

Mas como esse conto foi objeto de leitura em um 9º ano? A escolha do texto literário foi realizada pela professora mediadora da turma que pontuou, em entrevista com as pesquisadoras, que o conto ingressou na vida dela em sua formatura por meio de um presente ganho, o livro Os cem melhores contos brasileiros do século (2001), seleção de Ítalo Moriconi, editora Objetiva. Ela já conhecia o autor Caio Fernando de Abreu e vendo que, na coletânea, alguns contos desse autor haviam sido selecionados, pensou que poderia ser uma opção de leitura junto aos seus estudantes. No relato, a professora observou que algumas narrativas apresentavam temáticas desconfortáveis para o trabalho em sala de aula e que, nesse caso, o professor precisa estar muito "seguro" sobre o que apresentará para a turma.

Embora não seja o foco de análise deste trabalho, ressalta-se que a escolha de uma obra literária para a mediação escolar não parece ser tarefa fácil, isso porque há fatores que podem interferir nas escolhas feitas pelos professores, entre eles o acesso que o próprio professor tem a obras literárias; a sensibilidade de buscar assuntos que possam ser do interesse da turma e a coragem epistemológica de apresentar temas polêmicos, entre outros.

Para refletir sobre a intervenção realizada no dia 7 de maio de 2025, junto aos estudantes do 9º ano de uma escola da rede municipal do estado do Rio Grande do Sul, opta-se pela análise dos processos de mediação, tendo em vista três categorias metodológicas trazidas para a área educacio-

nal por Stecanela (2016): o concebido, o vivido e o percebido. Inspirada na elaboração de Lefebvre (1971), a pesquisadora toma-as considerando três dimensões: a mental, a experiencial e a social. O concebido é o espaço mental, aquele previamente planejado por profissionais (aqui pelo professor); o vivido é o espaço da experiência (o da mediação, da aula em si) e o percebido diz respeito à análise observação realizada pelas pesquisadoras.

No espaço concebido, a professora da turma apresentou o planejamento previamente elaborado contendo duas partes referentes à leitura e interpretação: a primeira com nove questões e a segunda com 22 questões – seguidas, ambas, pela "grade de respostas". Por fim, o planejamento apresentava algumas atividades extras voltadas à pesquisa e à produção textual, como (a) produção textual de um conto, a partir de uma dada situação comunicativa; (b) realização de diferentes tarefas – trabalho em grupo – encenação do conto; (c) pesquisa sobre Caio Fernando Abreu; (d) pesquisa sobre Cazuza e estabelecimento de relação com o conto lido, (e) pesquisa sobre a doença AIDS nos anos 1980 e atualmente (relacionando as características da doença aos indícios expressos no conto).

As questões da 1ª Parte estavam voltadas (a) à identificação dos elementos da narrativa ("Quais os personagens da história?"; "Qual o local em que a história ocorre?"), (b) à descrição das personagens (a masculina, a feminina e a Linda); (c) à compreensão/interpretação de algumas passagens, como "Qual o artigo da casa primeiramente avistado?", "Desde o início do texto, conseguimos perceber a relação entre os personagens? Qual é? Por quê? ou "'Uma espécie de amor'. Você considera que amor representa o sentimento entre esta mãe pelo filho e vice-versa?; (d) a discussões que vão para além do texto, como: "Como seria o dia seguinte, quando mãe e filho acordassem?".

Já as questões da 2ª Parte envolviam diferentes habilidades leitoras: algumas, como "Você conhece Cazuza, que foi citado no Prólogo?"; "O conto foi escrito em 1988, você sabe o significado dos vocábulos robe, cristaleira e fita cassete?" ou ainda "No pedaço de jornal utilizado para fechar o buraco da janela havia uma manchete com o seguinte dizer: 'País mergulha no caos, na doença e na miséria'. Você acha que esta notícia combina com o nosso país?"

Por fim, no que tange à perspectiva textual, o conto serviu de pretexto para outras produções, como a escrita de um texto de pelo menos 25 linhas que deveria reproduzir uma cena ou encontro vivido pelo próprio estudante com sua mãe. Vale ressaltar que a escolha do conto Linda, uma história horrível foi motivada pela proximidade com o Dia das Mães, de forma que o planejamento da professora propunha que os contos produzidos pelos alunos fossem lidos ou entregues às mães da turma.

Em relação ao espaço vivido, ou seja, aquele que se refere à execução da aula planejada e da observação realizada pelas pesquisadoras, os alunos estavam dispostos em formato circular – o que pareceu ser uma organização habitual da turma. Embora não tenha apresentado a obra da qual o conto foi extraído (a professora comentou que isso seria feito em outro momento) e não ter proposto uma reflexão inicial sobre a temática, todos os estudantes receberam uma cópia do conto.

Importante ressaltar, porém, que antes de dar início às atividades de leitura (ou como ela própria se referiu, "antes da aula"), a professora permitiu que os estudantes se manifestassem sobre a morte de alguém conhecido que havia ocorrido no bairro e que ainda gerava comentários. Aqui também caberiam reflexões interessantes, a saber, o que caracteriza uma aula? Quando a aula inicia? O que faz parte da aula? E o que não o é? Questionamentos para um outro momento.

A técnica empregada para a apresentação do texto literário restringiu-se à apresentação do

título, antes da entrega do conto para a leitura, com alguns questionamentos: "Quem é Linda?"; "O que é uma história horrível?" "Como podemos relacionar esses dois elementos?" e "Que hipóteses podemos levantar a respeito da relação entre Linda e o que aconteceu com ela?". Por se tratar de um texto que promove uma reflexão acerca de temáticas sensíveis, talvez a relação do próprio título com situações cotidianas poderia aproximar os leitores da narrativa, além de mobilizar percepções, afetos e novas experiências de leitura do literário.

Depois dessa primeira introdução, a professora distribuiu cópia do conto aos estudantes, solicitando que fizessem a leitura silenciosa. Alguns poucos iniciaram a leitura, outros passaram os olhos pelo texto e houve aqueles que se recusaram a tomar conhecimento do texto entregue. Finalizada essa etapa, após questionamentos se os estudantes haviam entendido a história, (cuja resposta majoritária foi não), a professora retomou o conto, solicitando que gostaria de fazer a leitura oral, sendo que apenas dois estudantes se prontificaram para tal.

Dando continuidade, a professora mediadora, a partir de uma técnica previamente planejada (organização de papeizinhos com perguntas sobre o conto, dispostos em um baú) fez com que os estudantes respondessem aos questionamentos de forma oral. Ao longo da dinâmica, os estudantes puderam auxiliar os colegas na construção das respostas, ao mesmo tempo em que a docente foi formulando outras perguntas, de forma a ampliar a compreensão leitora.

Na segunda parte do planejamento, a professora retoma o conto a partir do prólogo, com o objetivo de fazer com que os alunos buscassem (sem o amparo teórico), por meio da dedução, o conceito do termo. Dessa forma, por meio da identificação do prólogo do conto Linda, uma história horrível, de Caio Fernando Abreu, e de outros apresentados por alguns alunos, tendo como suporte o livro literário emprestado da sala de leitura, o grupo chegou a um conceito coletivo. Além disso, ao visualizarem as características do prólogo, a docente o diferencia do prefácio, ao mesmo tempo que alguns exemplos são mencionados pelos estudantes a partir de obras literárias lidas por eles.

A atividade de leitura e compreensão textual abrangeu três períodos de Língua Portuguesa. No quarto período, a docente, para encerrar o foco de trabalho, promoveu, a partir da canção "Exagerado" de Cazuza, um debate sobre a vida do cantor, sobre a AIDS e sobre a evolução da Medicina no que diz respeito a essa doença. Também disponibilizou entrevistas do cantor e depoimentos sobre a importância da figura materna neste período de enfermidade.

Na próxima seção, tecemos algumas reflexões sobre o planejamento apresentado pela professora mediadora e a entrevista conferida por ela (espaço concebido) quanto às aulas propriamente ditas nos períodos observados (espaço vivido).

DO LADO DE FORA

> Ele abriu os olhos. Como depois de uma vertigem, percebeu-se a olhar fixamente para o grande espelho da sala. No fundo do espelho na parede da sala de uma casa antiga, numa cidade provinciana, localizou a sombra de um homem magro demais, cabelos quase raspados, olhos assustados feito os de uma criança (Caio Fernando Abreu, 2001, p. 509).

Os sentidos atribuídos pelos sujeitos em meio à sua trajetória de vida constituem a dimensão do percebido (Stecanela, 2016, p. 345). Voltando-nos para a epígrafe que introduz esta seção, o espelho reflete "um homem magro demais, cabelos quase raspados, olhos assustados", enquanto a personagem se percebe uma sombra "com olhar de criança". O que vemos do lado de fora nem

sempre coincide com o que é visto do lado de dentro. Entretanto, nesse momento em que a personagem abre os olhos e se depara com a sua aparência reacende a percepção de sua fragilidade como ser humano e como filho, em essência e aparência.

No espaço do percebido, o que observamos quanto à mediação literária entre professora e alunos/adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental? Primeiramente, destacamos que as articulações e intervenções realizadas pela docente abarcavam a compreensão e o entendimento do conto, buscando sintetizar as ideias principais, e, de modo particular, buscando que os sujeitos leitores levantassem hipóteses sobre o texto lido.

Na primeira parte do planejamento, após a leitura oral do conto, a mediação foi conduzida a partir do questionamento: Alguém consegue nos contar o que entendeu até agora? Como estava o ambiente? No entendimento de um dos alunos, um filho foi visitar a mãe já velha. O lugar está péssimo, ruim, "páia".

Outras indagações conduziram o leitor para voltar-se a marcas linguísticas textuais, como quando era solicitado que identificassem características que mostrassem que a mãe era uma pessoa descuidada consigo, ou que identificassem características determinantes de sua condição física e idade. Outras questões, ainda, extrapolavam a perspectiva de interpretação do conto, ao solicitar, por exemplo, que os estudantes dissessem como seria o dia seguinte, quando mãe e filho acordassem. Por fim, questões de forma genérica remetiam à compreensão da narrativa como: "Por que num momento da conversa o filho teve vontade de fugir?", "O que a mãe observou sobre a aparência de seu filho?" ou "Como o filho justifica a sua aparência debilitada para a mãe?"

Tanto no espaço concebido (o planejado pelo professor) quanto no vivido (aula propriamente dita), o trabalho de leitura do conto literário ficou centrado em uma perspectiva de levantamento de hipóteses e em uma compreensão global do texto. Tal postura pedagógica alinha-se a perspectivas da linguística aplicada ao trazer, para o campo da compreensão, questionamentos que envolvem o conhecimento de mundo e processamento textual, ao se considerar que o processo de leitura engloba três sistemas, o conhecimento linguístico, o enciclopédico e o interacional (Koch; Elias, 2006, p. 39).

Não foram identificados, de forma explícita, quais seriam os objetivos da unidade planejada, porém, durante a observação, a professora, ao introduzir o conto, informou que gostaria que os estudantes lessem e interpretassem um conto, pois havia identificado que a dificuldade de interpretação textual era uma lacuna da turma. Apresentar os objetivos de uma aula convoca os alunos a serem protagonistas do processo, já que, de forma explícita, são informados do porquê das atividades.

No espaço vivido, apesar de grande parte dos questionamentos se referirem à identificação dos elementos da narrativa e da compreensão de partes do texto, houve algumas (poucas) tentativas de marcar a perspectiva literária, como pode ser observado nos seguintes questionamentos: "Explique o cheiro conhecido da mãe, exposto na sequência de palavras a seguir: 'cigarro, cebola, cachorro, sabonete, creme de beleza e carne velha, sozinha há anos'" e "A frase 'A senhora não tem telefone' é repetida pelo filho mais de uma vez para a mãe. O que isso pode estar demonstrando?".

Refletindo sobre a dinâmica metodológica e pedagógica empregada para o estudo interpretativo do conto, destaca-se, positivamente, mesmo com as ponderações acima feitas, a leitura em voz alta fracionada do conto – em que a segmentação foi previamente determinada pela professora, sinalizando para a leitura de blocos interpretativos. Embora tenha ocorrido o fracionamento, esse foi

intencional e não marcado pela leitura de um parágrafo para cada estudante voluntário. A melhor sugestão seria propor que a leitura do conto ocorresse de forma prévia, em casa, – o que sabemos encontrar resistência junto aos estudantes. Isso porque, se assim se realizasse, possivelmente, em aula, seria realizada uma leitura oral com maior entonação e ênfase.

Retomando as considerações da professora titular em entrevista realizada pelas pesquisadoras, ela destaca que uma de suas intenções ao escolher o conto de Caio Fernando Abreu foi chamar a atenção dos alunos, pois seria algo diferente daquilo que eles estão acostumados a ler. [...] Esse escritor trabalha com várias temáticas polêmicas, além disso, a linguagem é literária. Isso é importante apresentar para os alunos. A preocupação da docente vem ao encontro da competência específica número nove da BNCC, entretanto não podemos considerar o texto literário um produto acabado, um instrumento para se atingir determinados objetivos, no que tange ao desenvolvimento de habilidades e competências.

O texto "quer dizer Tecido[5] [...] se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele" (Barthes, 1987, p. 82-83). Metaforicamente, pode-se dizer que o texto literário se configura a partir do jogo do estar "do lado de fora e do lado de dentro", de maneira que o dito e o não-dito se entrelaçam, provocam e desafiam o leitor a sentir, nutrindo-o artística e esteticamente.

Consideramos, portanto, que o texto literário deve ocupar lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, porém não pode ser restringido à análise estrutural da língua ou ao sentido atribuído pelo texto. O mediador de leitura deve acompanhar o leitor em diferentes momentos de seu percurso, ele "[...] pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo" (Petit, 2009b, p. 148). Assim, esse anseio do leitor pode ser mobilizado pelo professor/mediador não apenas pela leitura do literário, mas "[...] a forma como os questionamentos são efetivados podem ser pontos de conexão entre o sentir e o se deixar afetar" (Ramos; Sangalli, 2026, p. 69). Portanto, as intervenções construídas em meio ao diálogo são fundamentais para o acercamento do aluno e a obra literária.

Outro destaque a ser feito diz respeito à atividade realizada sobre os vocábulos prólogo e prefácio (anteriormente apresentada no espaço concebido/vivido), já que possibilitou que os estudantes entrassem em contatos com outras obras literárias, ampliando, assim, os seus repertórios de leitura. Tal proposta estabeleceu um jogo em que professora e alunos construíram e aprenderam conjuntamente, pois "[...] na essência da mediação reside, sobretudo, o desejo de compartilhar" (Dantas, 2019, p. 48) emoções e saberes.

Questionada sobre o porquê oferece livros literários para os estudantes, a docente enfatiza:

> [...] penso que tenho esse dever e essa responsabilidade de mostrar para os alunos e tentar fazer com que eles percebam a grandiosidade que tem essa arte, a literatura. Há alunos que têm o estímulo em casa, de algum familiar. Se não mostrarmos para eles certos tipos de música, certos tipos de livros, os alunos vão consumir obras que estão na mídia. Então, ofereço livros literários porque me sinto responsável por isso, por mostrar para os alunos este outro lado, que é um lado verdadeiro, maravilhoso e que eles precisam experimentar.

5 Grifo do autor.

Oferecer livros... Mostrar certos tipos de livros... Mostrar textos que desafiam os alunos a perceber diferentes verdades... Isso é o mediar. Mediar é oportunizar ao outro a descoberta, o sentir, o experienciar, o autoconhecer-se. São os mediadores, "[...] estando entre[6], como pontes, não criam barreiras, nem impõem um compasso na travessia de mão dupla, mas se expõem em seu próprio fazer, deixando entrever o modo como opera sua construção de sentido na leitura" (Yunes, 2014, p. 3-4).

Ainda no que tange ao espaço percebido, cabe refletir sobre a seção de produção textual planejada, tendo como referência o texto literário. A professora procurou ancorar referências, ao planejar atividades que conduzissem os estudantes a compreender melhor sobre a AIDS e sobre Cazuza. A perspectiva de pesquisa sobre o tema pode ser contemplada, mas sempre com ressalvas. Já a atividade de relatar um encontro vivido com a própria mãe para ser apresentado como homenagem[7] desloca o sujeito leitor para um contexto enunciativo diametralmente oposto ao do literário, que expressava a fragilidade da vida e das relações familiares.

Nesse sentido, há de se problematizar a produção escrita que toma por referência o texto literário – pois esta cria um espaço de elaboração da experiência e da imaginação, possibilitando a transformação da relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo. Assim, o texto literário é uma abertura para o outro e, nesse sentido, não é a melhor opção para servir de pretexto para a produção. São necessárias (outras) pontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Depois foi dobrando os joelhos até o chão. Deus, pensou, antes de estender a outra mão para tocar no pelo da cadela quase cega, cheio de manchas rosadas. Iguais às do tapete gasto da escada, iguais às da pele do seu peito, embaixo dos pelos. Crespos, escuros, macios.*
>
> *— Linda — sussurrou. — Linda, você é tão linda, Linda (Caio Fernando Abreu, 2001, p. 509).*

A epígrafe que introduz esta seção refere-se a uma das partes finais do conto Linda, uma história horrível. Não há um desvelamento completo, até porque isso nem cabe à literatura. Mas entre os espaços, entre os silêncios, o texto revela (e se revela). Entre os implícitos e explícitos, o mundo vai se dizendo. E o mesmo nos propomos nessas considerações – que só são finais dentro dessa trajetória assumida – reorganizarmos os espaços do vivido, do concebido e do percebido, afirmando de antemão que a sala de aula é um espaço privilegiado por sua própria essência – mas que nem por isso deixa de ser tensionado.

Em relação à mediação literária (objeto de nossas reflexões), o primeiro aspecto a ser destacado é a entrada do texto literário de temática sensível nas aulas de Língua Portuguesa, já que, por vezes, há o entendimento de que tal componente curricular estaria restrito apenas ao estudo da gramática e do léxico. E, desse ponto, surge a segunda constatação (atrelada à primeira): mais do que um "mergulho" na narrativa, a presença de propostas como essa em sala de aula é a confirmação de que a escola tem o dever de abrir portas para a leitura do literário junto aos estudantes, numa tentativa de ampliar o seu repertório literário, cultural e linguístico e corroborar para a humanização do leitor.

6 Grifo da autora.

7 Lembrando que o conto "Linda, uma história horrível" foi selecionado pela proximidade com o Dia das Mães, segundo relato da professora mediadora.

A mediação literária não é tarefa fácil para o professor, já que cabe a ele a compreensão anterior do texto e a escolha dos elementos a serem considerados para a abordagem junto aos seus estudantes. A ciência de que são essas escolhas que determinam para onde o leitor/estudante deslocará o seu olhar é essencial, pois a mediação do literário é tarefa que não encontra moradia no ordinário, ao considerar os desafios que todo o texto literário impõe por sua própria natureza estética, ficcional, simbólica e humanizadora.

A ousadia do professor já é expressa, portanto, no fato de o texto literário adentrar o espaço escolar e encontrar eco. Um primeiro passo para a mudança é dado toda vez que isso ocorre. Porém, para além da introdução do texto literário na escola, há de se refletir exatamente nesse trabalho anterior que é feito pelo professor: o que destacar no texto? Como chamar atenção para as especificidades do texto literário? Porque são dessas escolhas anteriores que a mediação é construída. São dessas escolhas que a literatura ou constrói ponte ou se faz pretexto.

A experiência aqui relatada e analisada não apresenta a realidade de apenas uma professora – quando o texto literário é objeto de reflexão em aulas de Língua Portuguesa (pois, vale novamente reforçar que nem sempre ele adentra os espaços escolares). Ser o mediador do texto literário, na condição de professor, requer escolhas que devem, necessariamente, ultrapassar o plano da identificação dos elementos da narrativa e do levantamento de hipóteses. Requer a compreensão que a mediação é a arte que desvela. Essa dificuldade ainda é frequente, pois docente e alunos precisam percorrer as trilhas incertas da plurissignificação.

Assim, reconhecer-se no outro, como faz a personagem ao dobrar os joelhos até o chão para tocar Linda, é o que podemos fazer, para que juntos construamos pontes, colaborando para que o texto literário não só adentre a sala de aula, mas que lá possa ser acolhido nas suas potencialidades. A Literatura é a arte que humaniza o homem.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. Linda, uma história horrível. In: MORICONI, Ítalo (organizador). O**s cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação n. 01/2021 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2023. Brasília: MEC, 2022.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, 2012. DOI: 10.20396/remate. v0i0.8635992. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992. Acesso em: 5 abr. 2026.

CANDIDO, Antonio. O Direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global Editora, 2003.

DANTAS, Goimar. Ponte para o pote de ouro: quem são os mediadores de leitura e qual sua missão. In: DANTAS, Goimar. **A arte de criar leitores:** reflexões e dicas para uma mediação eficaz. São Paulo: Editora Senac, 2019, p. 46-71.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto. Alegre: L&PM, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. **Revista Digital do LAV**, v. 11, n. 2, p. 103-120, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33898/0. Acesso em: 13 jun. 2026.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. 6. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

NEITZEL, Adair de Aguiar; BRIDON, Janete; WEISS, Cláudia Suéli. **Mediações em leitura:** encontros na sala de aula. R. Bras. Est. Pedag. [online], v. 97, n. 246, p. 305-322, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v97n246/2176-6681-rbep-97-246-00305.pdf. Acesso em: 26 jul. 2026.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009a.

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

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009b.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2019.

RAMOS, Flávia Brocchetto; SANGALLI, Dúlcima. Vozes entre arbustos: Leitura literária com acadêmicas do curso de Biblioteconomia. **Signo**, v. 51, n. 100, p. 62-75, 2026. DOI: 10.17058/signo.v51i100.20902. Disponível em: https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/20902. Acesso em: 22 set. 2026.

STECANELA, Nilda. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 344-356, 2016. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/20997. Acesso em: 21 jul. 2026.

YUNES, Eliana. Leituras Com Partilhadas, Leitores Multiplicados. **PERcursos Linguísticos**, v. 4, n. 8. Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística: Vitória, 2014.