

Literatura infantojuvenil na escola: finalidade e mediação

Children's and young adults literature in school: purpose and mediation

Literatura infantil y juvenil en la escuela: finalidad y mediación

Fabiane Regina Guazina¹

 0009-0008-5381-3685

Juracy Ignez Assmann Saraiva²

 0000-0003-1783-2850

RESUMO: O artigo evidencia que o ensino da literatura pode contribuir para o desenvolvimento intelectual e emocional de alunos, visto que a imaginação, desencadeada pelos textos, possibilita experienciar realidades ficcionais, que são, simultaneamente, revelação e conhecimento do real. Para comprovar esse posicionamento, o artigo apresenta uma proposta metodológica da leitura de textos literários, expressa na elaboração e aplicação de roteiros, apresentando um exemplo na forma de apêndice. Como fundamentação teórica, ele se ancora em Candido (2023), Saraiva e Mügge (2006); Saraiva, Mügge e Cunha (2013); Saraiva, Mügge e Kaspari (2017) e Bajour (2012), cujos estudos destacam que a literatura permite, ao leitor, refletir sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca. O artigo demonstra que roteiros de leitura podem servir como referência no planejamento dos professores, sendo uma oportunidade de inspiração e de desenvolvimento de estratégias que possibilitem, aos estudantes, expressar seus sentimentos e emoções decorrentes da leitura de textos literários. Em termos metodológicos, baseia-se em pesquisa bibliográfica, na qual busca compreender os efeitos gerados pela leitura de textos literários. Conclui-se que a literatura é um instrumento eficaz para a formação de leitores competentes, para a constituição de sua identidade, para a compreensão das diversidades culturais e para a inserção crítica em seu contexto.

Palavras-chave: Literatura; Ensino; Roteiros de leitura.

ABSTRACT: The article highlights that literature education can contribute to students' intellectual and emotional development, as imagination, when sparked by literary texts, enables the experience of fictional realities that simultaneously reveal and deepen

¹ Mestre em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale, professora da rede pública dos municípios de Esteio e Sapucaia do Sul, RS. E-mail: fabianeguazina@gmail.com

² Doutora em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, professora visitante no PPG em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora visitante no PPG da Universidade Federal do Ceará, bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. E-mail: juracyassmannsaraiva@gmail.com

understandings of the real world. To support this perspective, the article displays a methodological approach to reading literary texts, expressed through the creation and application of reading guides, presenting an example in the appendix. The theoretical foundation is based on the works of Candido (2023), Saraiva e Mügge (2006); Saraiva, Mügge e Cunha (2013); Saraiva, Mügge e Kaspari (2017) e Bajour (2012), whose studies emphasize that literature allows readers to reflect on themselves and the world around them. The article demonstrates that reading guides can serve as references in teachers' planning, offering inspiration and helping develop strategies that respect students' individuality, enabling them to express the feelings and emotions evoked by literary reading. In its methodological framework, the article relies on bibliographic research aimed at understanding the effects of literary reading on adolescent audiences. It concludes that literature is an effective tool for shaping competent readers, building personal identity, fostering understanding of cultural diversity, and promoting critical engagement within one's context.

Keywords: Literature; Education; Reading guides.

RESUMEN: El artículo evidencia que la enseñanza de la literatura puede contribuir al desarrollo intelectual y emocional de los estudiantes. Para respaldar esta postura, presenta una propuesta metodológica de lectura de textos literarios, expresada en la elaboración y aplicación de guías de lectura, presentando un ejemplo en forma de apéndice. Como fundamentación teórica, el artículo se basa en Candido (2023), Saraiva e Mügge (2006); Saraiva, Mügge e Cunha (2013); Saraiva, Mügge e Kaspari (2017) e Bajour (2012), cuyos estudios destacan que la literatura permite al lector reflexionar sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea. El artículo demuestra que las guías de lectura pueden servir como referencia en la planificación de los(as) docentes y como una oportunidad para el desarrollo de estrategias que pueden permitir a los estudiantes expresar sus sentimientos y emociones surgidos de la lectura de textos literarios. En términos metodológicos, el artículo se basa en una investigación bibliográfica que busca comprender los efectos generados por la lectura de textos literarios en el público adolescente. Concluye que la literatura es una herramienta eficaz para la formación de lectores competentes, para la construcción de su identidad, para la comprensión de las diversidades culturales y para su inserción crítica en el contexto en el que viven.

Palabras clave: Literatura; Enseñanza; Guías de lectura.

Introdução

A articulação entre a literatura e o ensino se faz presente na história da educação e as configurações do processo de educação formal são responsáveis pela concepção da literatura e de sua finalidade. Para Candido (2020), a literatura é um recurso fundamental de instrução e educação para as sociedades, pois distingue os valores que ela preconiza dos que considera prejudiciais. A partir dessa distinção entre o conveniente e o censurável, evidencia-se a importância de promover a leitura de textos literários que possam enriquecer os saberes dos estudantes e possibilitar

trocas entre eles. A escolha desses textos deve basear-se, portanto, em sua qualidade estética e em sua capacidade de favorecer a compreensão do real.

No contexto escolar, a leitura do texto literário pode, pois, estimular o leitor a confrontar os conteúdos dos textos à realidade cotidiana, por meio da imersão na ficção e em seus sentidos simbólicos. Na busca desses sentidos, o leitor se depara com desafios que necessita transpor para alcançar o nível implícito do texto e com ele dialogar. Segundo Jouve (2012), o primeiro sentido está vinculado à intenção do autor, que apresenta a obra a partir da sua percepção particular de mundo, representando-a por meio do uso de ambiguidades e conotações. O segundo está relacionado à construção que ele, leitor, realiza, que é parcial e seletiva. Assim, entende-se que o texto literário se diferencia de outros textos por configurar-se como um objeto estético, cujo sentido não efetiva o pretendido pelo autor, nem o projetado pelo leitor, pois o que importa é o cruzamento, no texto, da intenção do autor e da compreensão do leitor, radicadas, ambas, na fantasia.

“A literatura não presta para nada e presta para tudo. Ela projeta o leitor a um tempo suspenso na história em que se pode indagar, sentir, sofrer, contemplar, viver realidades incomensuráveis e intangíveis” (Brito, 2015). É no momento da leitura que a imaginação do leitor pode transportá-lo para outros mundos, levá-lo a imaginar outras vidas, a sonhar outros destinos. A literatura como arte permite que o leitor crie novas condições para a vida e reflita sobre ela.

[...] a literatura é a arte da palavra – nasce do e do pleno espanto de viver; interpela continuamente a condição humana – suas emoções e desejos; e faz assim, não somente em sua forma imediata, mas em todas as formas possíveis. A arte, em uma certa medida muito significativa, se opõe ao fazer científico que se pauta pela tentativa de controlar a subjetividade e só se realiza em função dela (Brito, 2015, p. 56).

Dessa forma, a leitura do texto literário estabelece uma relação de identidade do receptor com o universo representado, mudando a quem a informação se dirige e, conseqüentemente, levando o leitor a sofrer transformações. Essa relação do texto com o leitor converge para sua situação existencial, processo que exige a ativa participação do leitor, da qual se gera o prazer da leitura.

Não é menos verdade, no entanto, que toda leitura seja produtividade e que ela gere um prazer. Mas é preciso reintegrar nesta ideia de produtividade, a percepção, o conjunto de percepções sensoriais. A recepção [...] se produz em circunstância psíquica privilegiada: performance ou leitura. É então, somente que o sujeito, ouvinte ou leitor, encontra a obra e a encontra de maneira indizivelmente pessoal (Zumthor, 2000, p. 52).

Entretanto, muitos materiais didáticos, voltados para o ensino de obras infantis e juvenis, ignoram essa relação pessoal e apresentam problemas de abordagem. Eles enfocam épocas literárias, o contexto histórico de sua produção, a biografia do autor e assim procedem por meio da leitura de fragmentos de obras. Neles, persiste a prática de utilizar textos literários canônicos como modelos retóricos, sem que haja sua vinculação com a significação textual. Consequentemente, “dissolvem-se os laços que provocam a adesão do aluno-leitor ao texto, inviabilizando a fruição estética e o posicionamento crítico” (Saraiva; Mügge; Kaspari, 2017, p. 34). Desta forma,

o posicionamento contraditório da escola em face da literatura ocorre de equívocos conceituais que podem ser exemplificados pela compreensão de que o texto literário é um objeto de estudo antes de ser objeto de uma **experiência pessoal e intransferível** (Saraiva; Mügge, 2006, p. 28, grifo nosso).

Outro equívoco recorrente é o uso de textos literários apenas para o ensino linguístico, voltado à assimilação de regras, à expansão do vocabulário ou a análises textuais, baseadas no reconhecimento de informações, que não exploram as especificidades da literatura. Esse descompasso em relação às práticas pedagógicas impede “que os alunos participem da descoberta do real que o poder imagético do texto desencadeia e do prazer da exploração dos recursos da linguagem que todo texto estético mobiliza” (Saraiva; Mügge, 2006, p. 27). Para completar a ideia, Juracy Saraiva afirma que:

A literatura, assim como outras artes, dá forma concreta a sentimentos, dilemas, angústias e sonhos, por meio de representações simbólicas, criadas pela imaginação. [...] o texto literário estabelece correspondências com a realidade factual e a produção artística, retomando o passado, antecipando o futuro [...] visto que as representações poéticas trazem fragmentos da realidade, além de dialogarem com a tradição estética (Saraiva; Mügge, 2006, p. 29).

Portanto, as obras literárias a serem escolhidas pelo professor devem provocar “um conhecimento inusitado, construído pela sensibilidade e que transcende a significação de seu objeto para instaurar novos sentidos” (Saraiva; Mügge, 2006. p. 28). Sob esse aspecto, é necessário considerar que

[...] ao instituir mental e imaginativamente o universo criado pelo autor, o leitor transpõe para o texto o sistema de referências que constituem a sua percepção de mundo e seu conhecimento da literatura. Por conseguinte, assim como o ato produtor que deu origem ao texto, o ato de recepção é um fenômeno comunicacional que integra três protagonistas: texto-leitor-mundo. **Ele exige a participação ativa do leitor, que deve transitar dos princípios constitutivos próprios do texto para o contexto extraliterário; do mundo da significação textual para o sentido do mundo; da leitura crítica para a avaliação estética do texto** (Saraiva; Mügge, 2006. p. 35-36, grifo nosso).

Saraiva, Mügge e Kaspari (2017) define que a formação do leitor exige o desenvolvimento de sua consciência crítica, que demanda do professor a seleção de um texto que atenda às seguintes condições: ser representativo, original e relativo a “um homem, um mundo, um ponto de vista”; expressar o mundo de sua produção, simbolizado em sua estrutura; constituir uma tentativa de comunicação com o aluno-leitor, que deverá realizar as operações de constatar, cotejar e transformar; conter uma mensagem aberta ao diálogo, pois “a leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento do ser do leitor” (Saraiva; Mügge; Kaspari, 2017, p. 35).

Desta forma, o processo educativo deve considerar a interação do leitor com o texto literário, pois ele não apenas interpreta o conteúdo apresentado, mas também projeta suas próprias experiências e perspectivas, enriquecendo a leitura com um significado pessoal. Consequentemente, o papel do educador torna-se essencial não só pela seleção de obras adequadas, mas também pela promoção de um ambiente que estimule a expressão individual e a reflexão crítica. Assim, a experiência da leitura não se limita a compreensão do que foi lido, mas auxilia o leitor na construção de sentidos e lhe possibilita a formação de um repertório literário significativo. Nessa perspectiva, a prática pedagógica pode promover um aprendizado intenso e uma conexão genuína com a literatura, permitindo que os jovens leitores desenvolvam uma apreciação rica e crítica dos textos e do mundo.



Abordagem humanizadora no ensino da literatura

As mudanças ideológicas indicam que a sociedade contemporânea produziu novas formas de pensamento que não se enquadram em exigências sociais ultrapassadas. A globalização gerou transformações no comportamento da sociedade e ocasionou mudanças dos valores e das representações sociais, que se refletem nas propostas ideológicas transmitidas em alguns livros de literatura infantil e juvenil na atualidade. Neste contexto, algumas narrativas, ao explorarem temáticas de emoções e sentimentos, promovem o desenvolvimento da consciência social, com o intuito de oferecer segurança emocional e um senso de pertencimento. Teresa Colomer (2017, p.19-20) sustenta que textos para crianças e jovens devem ser de literatura e ser tratados como tal. Ela resume as principais funções desses textos em três pontos: iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade; desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso e oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações.

Para a pesquisadora, o imaginário humano pode ser configurado pela literatura, a partir do repertório de imagens, símbolos e mitos que são usados frequentemente para entender o mundo e as relações entre pessoas. Já a exposição da linguagem, por meio das narrativas literárias, ajuda as crianças a descobrirem que existem palavras para descrever o exterior, para nomear o que acontece em seu interior e para falar sobre a própria linguagem (Colomer, 2017). A literatura exerce uma terceira função social, pois confirma o mundo que as crianças já conhecem (como a vida cotidiana) e, ao mesmo tempo, expande sua imaginação e aprimora suas capacidades de percepção do que está além dos seus limites. De acordo com Mello (2001), o universo imagético que se estabelece por meio do texto literário impulsiona o leitor a ativar a imaginação e a desconstruir as relações lógicas da linguagem do dia a dia.

Para fomentar a leitura de textos literários, o professor deve implementar projetos sistemáticos que combinem a leitura com a execução de atividades. Tais atividades são cruciais para a interpretação textual e para aprimorar a eficácia dos

processos de leitura e escrita. É igualmente importante que o(a) professor(a) selecione uma variedade de produções literárias. Esta diversidade não só expande o repertório cultural do aluno, mas, crucialmente, prioriza a fruição literária, entendida como um conceito que "não se restringe, portanto, à definição de prazer ingênuo, mas integra um esforço intelectual" (Saraiva; Mügge; Kaspari, 2017, p. 24).

A fruição literária, portanto, precisa ser entendida como um processo que exige tanto o envolvimento emocional quanto a análise crítica do texto. Os docentes podem encorajar os alunos a explorar as camadas mais profundas da poesia e da ficção, ajudando-os a discernir e refletir sobre os aspectos estruturais, semânticos e estéticos do texto. Dessa forma, a leitura se torna uma experiência integradora que promove a formação de leitores mais atentos e capazes de conectar a literatura com suas próprias vivências e com a realidade social ao seu redor. Consequentemente, a prática de leitura de textos literários em sala de aula deve considerar as experiências anteriores do aluno-leitor, respeitando sua subjetividade e sua maneira de ler. Visto que

Ninguém permanece impunemente exposto muito tempo ao contato de obras literárias; tanto é verdade que toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares. Não raro, durante uma sessão de análise literária, uma exclamação, uma hesitação, uma súbita concentração, um sorriso, um silêncio, a explosão de uma emoção manifestam discretamente as reações subjetivas de leitores reais (Rouxel; Langlade; Rezende, 2013, p. 20).

A leitura subjetiva é um procedimento adicional no ensino de textos literários, que permite ao leitor estabelecer uma conexão entre a realidade ficcional presente no texto e o mundo real.

Essa perspectiva didática em que a implicação do sujeito dá sentido à prática de leitura, é, ao mesmo tempo, signo de apropriação do texto pelo leitor e condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra literária (Rouxel; Langlade; Rezende, 2013). A diversidade decorre do estatuto artístico do texto, que confere ao seu receptor a capacidade de visualizar-se como um outro e encontrar respostas para seus conflitos pessoais.

Além disso, o leitor possui a liberdade da compreensão que pode ser atribuída às lacunas ou à pluralidade de sentidos expressos no texto. Essa pluralidade de

leituras ocorre pela singularidade de cada leitor, devido a sua experiência de vida, seu contexto histórico e social, seus valores éticos e estéticos. Entretanto o texto impede uma liberdade plena. Sendo assim:

[...] a leitura do texto literário é um exercício que pressupõe comportamentos antagônicos: por um lado, ela exige do leitor a fidelidade à intenção do texto que determina o ponto de partida das interpretações, deixando, porém, uma margem para a imprevisibilidade; por outro, ela prevê a liberdade de interpretação do leitor e a influência de sua historicidade no ato que realiza (Saraiva; Mügge, 2006, p. 37).

Com efeito, a leitura do texto literário se configura pela experiência individual do leitor. Esse processo revela a complexidade da relação entre texto e leitor, na medida em que, enquanto oferece uma estrutura e um conjunto de pistas para a compreensão, o texto também deixa um espaço para que o leitor projete suas próprias perspectivas e vivências. Dessa forma, a interpretação literária se torna um diálogo entre o que é escrito e o que é lido, um processo interativo que valoriza a diversidade de experiências e a riqueza das múltiplas interpretações. O texto literário torna-se um meio a partir do qual o leitor explora e ressignifica sua realidade, criando um espaço de reflexão e descoberta pessoal, ao mesmo tempo em que se revela como processo criativo que tem a linguagem verbal como materialidade.

É fundamental que o planejamento para o incentivo à leitura literária contemple momentos de escuta ativa. Isso se deve ao processo de interação subjetiva com o texto, tornando essencial permitir que os alunos expressem os significados e as ressonâncias que a obra literária provoca neles.

A escuta nas práticas de leitura enfatiza que “o professor-mediador deverá estar atento às intencionalidades e aos desdobramentos que surgirão após a leitura dos textos literários” (Bajour, 2012, p. 20). A autora destaca a relevância que deve ser dada à voz do leitor, pois, segundo ela, a tradição escolar não costuma colocar em primeiro plano o compartilhamento das leituras realizadas pelos alunos.

Bajour (2012, p. 27) também defende a importância da seleção de textos que irão integrar o trabalho com a leitura em sala de aula. A autora afirma que se deve priorizar a eleição “de textos efetivamente literários, abertos e polissêmicos, da melhor qualidade, que sejam capazes de provocar o leitor das mais diferentes

maneiras e evitem caminhos demasiadamente facilitadores e pedagógicos” (Bajour, 2012, p. 27). O(a) professor(a) precisa assumir-se como agente do processo e consciente da eleição dos textos literários em sua prática, pois a escuta se inicia a partir da seleção dos textos.

A partir da escuta atenta, é possível que professores(as) promovam uma ponte entre o mundo das palavras e o mundo cotidiano dos estudantes, a fim de que eles desenvolvam a habilidade de falar sobre livros artisticamente. A leitura compartilhada promove encontros e desencontros, nos quais o mediador guia os docentes para a manifestação de respostas ou para a provocação de novas indagações. Entretanto, a escuta do(a) professor(a)-mediador(a) necessita ser alimentada com teorias que potencializem adequadamente as interpretações de seus alunos, valorizando

os modos pelo qual cada leitor entra em contato com metáforas, perspectivas inusitadas, alterações temporais, elipses, etc., pode ser uma situação para que essas descobertas sejam colocadas em diálogos com algumas denominações técnicas. Trata-se de uma maneira de transmitir culturas e pôr à disposição saberes técnicos sobre a arte que não pretende ser “a verdade” acerca dos textos (Bajour, 2012, p. 40).

Consequentemente, o uso da teoria estimula os leitores a refletirem sobre os textos e promove a capacidade de relacioná-los a suas inquietações ou interrogações sobre a própria vida. “Desse modo, a escuta é estendida não só ao que é expresso em palavras, mas também aos signos transmitidos” (Bajour, 2012, p. 44). Portanto, uma prática pedagógica que visa à formação de leitores requer um planejamento comprometido com o texto literário e com todos os participantes da experiência de leitura.

Metodologia de leitura: proposição de roteiros

A compreensão da finalidade da literatura e o objetivo de tornar seu ensino mais participativo possibilita que os alunos-leitores desenvolvam uma compreensão complexa dos textos literários e do mundo que eles representam. Nesse sentido, a metodologia da proposição de roteiros favorece a leitura de textos literários, pois

envolve o aluno “em um processo de autoconhecimentos e de revelação da malha social, induzindo-o a posicionar-se criticamente diante dela e diante dos procedimentos expressivos da linguagem” (Saraiva; Mügge; Kaspari, 2017, p. 13). Sob outro aspecto, os roteiros suprem a carência de materiais que auxiliam o(a) professor(a) no planejamento de aulas que promovam a interação texto-leitor.

A concepção de leitura, em que a metodologia para elaboração de roteiros se baseia, confere fundamental importância à relação texto-leitor. Nessa, ressaltam-se “as coordenadas espaço temporais, a aceitação da natureza artificial e ficcional do texto, as implicações históricas que sobre ela recaem e a ação que exerce sobre o leitor” (Saraiva; Mügge, 2006, p. 42). Portanto, concebendo a leitura como experiência pessoal, a metodologia apoia-se no exercício gradual de uma leitura compreensiva, interpretativa e crítica, e seus fundamentos teóricos estabelecem os alicerces que sustentam uma relação prazerosa e, ao mesmo tempo, analítica do leitor com o texto, a qual se reflete em sua recepção.

A metodologia de roteiros de leitura de textos literários organiza-se em etapas distintas e sucessivas, que se apoiam no caráter estético dos textos e compreendem atividades diversificadas. Na primeira etapa, a da *leitura compreensiva*, realiza-se a leitura integral do texto para identificar as pistas iniciais para captar sua significação. Caso a leitura do texto seja considerada difícil, o aluno-leitor deve ser convidado a reproduzir a leitura até que consiga responder à pergunta: *O que o texto diz?*

Em seguida, o professor propõe um trabalho de análise para que o aluno-leitor consiga responder aos elementos do texto que fundamentam a interpretação. O processo da *leitura analítica* é determinado pela especificidade da composição do texto a ser explorado: em um texto narrativo, por exemplo, analisam-se a estrutura das ações, a caracterização das personagens, a localização espaço-temporal, a comunicação entre narrador e narratário, as posições ideológicas e o uso das modalidades do discurso. As ações de comparação, fragmentação, inter-relação das partes constitutivas do texto são próprias da leitura analítica, que visa identificar os processos comunicacionais da significação. “Nesse processo, a significação é esquematizada, na medida em que a análise responde à questão: *Como o texto diz aquilo que diz?*” (Saraiva; Mügge, 2006, p. 49).

O segundo momento é a *leitura interpretativa*, na qual o leitor deve confrontar o resultado da análise crítica dos componentes textuais à significação atribuída ao texto em sua leitura compreensiva. Portanto, essa etapa conjuga a compreensão prévia do texto às possibilidades de significação projetadas pela análise.

Na sequência ou na terceira etapa, o leitor deve estabelecer uma relação entre texto e o contexto, respondendo à pergunta: *Qual é o sentido do texto?* Nessa correlação, ele encontra respostas para questões que o afligem, e a reflexão sugere-lhe a possibilidade de criar um outro texto, o texto do leitor.

A quarta etapa da metodologia de roteiros de leitura de textos literários denomina-se *transferência* ou *aplicação da leitura*. Nessa etapa, o leitor deve expandir sua experiência de leitura e relacioná-la às manifestações do presente e do passado e integrá-la a outros campos de expressão artística ou de conhecimento (Saraiva; Mügge, 2006). Esse procedimento contribui para motivar o aluno a encontrar respostas para os seguintes questionamentos: *Que diálogo há entre o texto e contexto estético-histórico-cultural atual e o do momento da sua produção?*

A relevância do planejamento pautado na metodologia de roteiros de leitura justifica-se, pois ela contribui para formação de leitores a partir do aprimoramento de sua competência linguística, estabelece uma relação prazerosa entre o leitor e o texto, além de relacionar o texto à experiência de mundo do leitor. A aplicação dessa fundamentação metodológica, que se sustenta no referencial teórico anteriormente expresso, está demonstrada no apêndice, que sucede o artigo.

Considerações finais

O artigo destaca o papel fundamental da literatura: ela não só estimula a imaginação do leitor, mas também o leva a refletir sobre dilemas e situações-problema. A solução desses desafios, por sua vez, depende da compreensão que o sujeito desenvolve sobre si e o meio em que está inserido.

Esse investimento no nível do simbólico destaca que abordagens focadas na eficácia e no desempenho dos estudantes em relação à leitura devem considerar suas individualidades. O docente da Educação Básica, sobrecarregado pelas frequentes demandas e cobranças e, muitas vezes, sem o suporte necessário para

suas atividades, precisa de referências para o ensino de literatura que sejam claras e adequadas a esse nível de ensino.

Ressalta-se, assim, a importância de identificar as dificuldades do professor na elaboração de planos de aula que considerem as realidades e necessidades dos alunos, dificuldades que podem ser minimizadas pela elaboração de roteiros de leitura. Esses podem sintetizar os conteúdos, previstos no planejamento escolar, proporcionar, ao educador, momentos de inspiração, desafiá-lo a desenvolver novas ferramentas de trabalho e, sobretudo, integrar professor e alunos por meio de ações marcadas pela afetividade.

O artigo assume que a literatura pode se tornar interessante para os alunos, desde que a escolha dos textos seja adequada e condizente com seus interesses; que a proposição de roteiros de leitura de textos literários deve contemplar temáticas que auxiliem na formação da identidade dos estudantes; que as atividades propostas oportunizem momentos de escuta sobre as emoções despertadas a partir da leitura. Nessa perspectiva, postula-se que a leitura de textos literários é uma experiência enriquecedora, desde que fundamentada em uma abordagem significativa e atraente ao olhar dos estudantes.

O conto “Entre a Espada e a Rosa”, cuja exploração é exemplificada no apêndice, provoca uma reflexão sobre as identidades e sobre realidades culturais diferentes. Além disso, ele apresenta uma temática que se conecta com o público adolescente ao abordar questões sobre amadurecimento pessoal, conflitos de interesses entre jovens e adultos, formação da subjetividade e relações amorosas. Portanto, por meio de sua concepção, o roteiro visa dar voz aos estudantes e permitir que eles expressem suas opiniões, sentimentos e emoções. Além disso, as atividades propostas contribuem para construção de novos conhecimentos linguísticos e culturais.

A aplicação de roteiros, neste e em outros cenários pedagógicos, evidenciou que a leitura de textos literários, quando intermediada por proposições que estabelecem um engajamento com os discentes, é capaz de mitigar consideravelmente a ansiedade destes durante a realização das atividades. Tal fenômeno se deve ao fato de que tais proposições promovem maior confiança para

a partilha de saberes e uma predisposição mais espontânea para a procura de elucidações, caso se façam necessárias.

O roteiro, conforme expresso no exemplo, também proporciona um espaço para que os alunos expressem suas emoções e sentimentos, além de expandir sua perspectiva sobre temas essenciais, como a liberdade e o respeito aos direitos das mulheres. Portanto, o planejamento de práticas pedagógicas – pautado na seleção adequada de textos e na metodologia de roteiros de leitura – contribui para a construção da identidade dos leitores, favorece a solução de seus problemas afetivos, desenvolve sua competência leitora, amplia seu conhecimento cultural, porque estabelece uma relação prazerosa entre o leitor e o texto. Nesse sentido, o princípio do prazer constitui uma forma de perenizar uma prática que, frequentemente, é menosprezada pelos jovens leitores.

Referências

- AIDAR, L. Cores e seus significados. *Significados*, [Matosinhos], [2024]. Disponível em: <https://www.significados.com.br/cores-2/>. Acesso em: 12 maio 2024.
- BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas*: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução: Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BRITO, L. P. L. *Ao revés do avesso*: leituras e formação. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CAETANO, E. Por que as mulheres muçulmanas usam hijab?. *Brasil Escola*, [São Paulo], [2024]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/por-que-as-mulheres-muculmanas-usam-hijab.htm>. Acesso em: 5 maio 2024.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2023.
- COLASANTI, M. Entre a espada e a rosa. In: COLASANTI, M. *Entre a espada e a rosa*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992. p. 23-28.
- COLOMER, T. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução Laura Sandroni. 1. ed. São Paulo: Global, 2017.
- MARQUES, P. E. V. Elmos Medievais: esperança, inteligência, pudor. *Medieval Imago*, Arroio do Sal, 13 maio 2020. Disponível em: <https://medievalimago.org/2020/05/13/elmos-medievais-esperanca-inteligencia-pudor>

/ . Acesso em: 12 maio 2024.

JOUVE, V. *Por que estudar a literatura?* Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

MELLO, A. M. L. de. Lírica e poesia infantil. In: SARAIVA, J. A. (org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SARAIVA, J. A.; MÜGGE, E. (org.). *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SARAIVA, J. A.; MÜGGE, E.; CUNHA, S. M. dos S. (org.). *Cultura e Identidade: reflexão, leitura e escrita*. Porto Alegre: Mosca, 2013.

SARAIVA, J. A.; MÜGGE, E.; KASPARI, T. *Texto literário: resposta ao desafio da formação de leitores*. São Leopoldo: Oikos, 2017.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

Recebido em: 31 ago. 2025
Aprovado em: 08 dez. 2025

Revisor(a) de língua portuguesa: Silvia Helena de Freitas Ruiz
Revisor(a) de língua inglesa: Bruna Oliveira Braz
Revisor(a) de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho



Apêndice

Sequência didática que aplica a reflexão crítica do artigo ao conto “Entre a espada e a rosa” de Marina Colasanti³, voltada para alunos do 8º. Ano do Ensino Fundamental.

ATIVIDADE INTRODUTÓRIA À RECEPÇÃO DO TEXTO

ATIVIDADE I: Estimulando a memória afetiva

1. Para motivar o aluno à leitura, o professor faz perguntas que têm por objeto os contos de fadas, como por exemplo, as seguintes:

a) Você gosta de histórias de príncipes e princesas? Histórias que começam com “Era uma vez...”? Lembra de algumas dessas histórias?

Feita a introdução, o professor entrega uma folha impressa com o texto para que o aluno faça uma leitura silenciosa. Em seguida, lê o texto de forma expressiva, enfatizando trechos importantes e explorando a entonação da voz para distinguir as diferentes significações.

LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA

ATIVIDADE II: Familiarizando-se com a linguagem da narrativa

Feita a leitura, o professor convida o aluno a demonstrar sua compreensão da narrativa por meio da execução das tarefas que seguem.

1. **Leia o enunciado retirado da narrativa e, a seguir, assinale a resposta correta.**

“Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz ‘quero’”? (p. 23)

a) Com a pergunta, é possível entender que:

() A hora de casar é quando a pessoa está apaixonado (a), pois o coração bate mais forte quando encontra a pessoa amada.

() A hora de casar significa que a pessoa já tem idade suficiente para assumir esse compromisso.

b) Segundo o narrador, o pai escolhe a hora de casar.

Pinte o vestido cujo enunciado esclarece a afirmação do narrador:

³ Colasanti (1992).



Significa que o pai deve escolher a data para a cerimônia de casamento.



Significa que o pai decide quando e com quem a princesa deve casar.

2. Responda às perguntas.

- Por que o pai da princesa queria que ela casasse?
- Quais eram os critérios do rei para alguém ser noivo da princesa?
- Por que a princesa não estava de acordo com as condições impostas pelo pai a respeito do seu casamento?
- O que a princesa fez quando decidiu que não aceitaria as condições do pai? Qual a mudança que ela sofreu?

3. Realize as atividades que seguem.

- Devido à decisão da filha, o pai ordenou que ela saísse do palácio. Copie do texto o trecho em que aparece essa afirmação.
- Assinale as emoções que a Princesa sentiu quando o pai a expulsou do palácio:



4. Observe os significados que são sugeridos pela cor vermelha para responder à questão que vem a seguir:

A cor vermelha transmite muita energia e simboliza a paixão e o amor e também é associada ao poder e à violência. Para os cristãos têm ligação com o “pecado” e a tentação. Em outro contexto ideológico, é símbolo do espírito revolucionário e de lutas contra a injustiça⁴.

Quando a princesa decidiu sair do palácio, ela

“[...] fez uma trouxa pequena com suas joias, escolheu um vestido de veludo cor de sangue” (p. 24).

5. Responda: por que a princesa escolheu um vestido dessa cor?

6. Releia os parágrafos 8, 9 e 10 e complete as frases com informações que

⁴ Aidar ([2024]).

explicam o que aconteceu com a Princesa depois que ela saiu do castelo em que morava.

Na primeira aldeia não aceitaram os serviços da Princesa, porque.....

Na segunda aldeia, também não a aceitaram, porque.....

Então, para ser aceita, a Princesa decidiu que precisava de.....

Nesse período de sua vida a Princesa se sentiu.....

7. Releia o trecho:

Vestida como um guerreiro, a Princesa conheceu um jovem Rei que se tornou seu companheiro de batalhas. Ficaram amigos, entretanto, um dia, ele ficou furioso com o guerreiro, isto é, com a princesa, e ordenou que tirasse o elmo.

a) Reflita sobre o motivo por que o Rei ficou zangado. A seguir, descreva esse motivo e justifique sua opção copiando um trecho do texto:

8. Leia o trecho abaixo para responder às perguntas a seguir:

“Pois não podia saber que à noite, trancado o quarto, a princesa encostava seu escudo na parede, vestia o vestido de veludo vermelho, soltava os cabelos, e diante do seu reflexo no metal polido, suspirava longamente pensando nele” (p.26).

a) Quais eram os sentimentos da Princesa em relação ao jovem rei?

b) O que ela via refletida no metal polido, isto é, no espelho, quando vestia seu vestido vermelho?

9. Releia o trecho:

O jovem Rei ordenou que a Princesa tirasse o elmo e mostrasse seu rosto.

“Sem resposta, ou gesto, a Princesa deixou o salão, refugiando-se no seu quarto. Nunca o Rei poderia amá-la, com sua barba ruiva” (p. 26).

Quadro 1: Emoções da Princesa

a) Pinte os retângulos que referem as emoções que a Princesa sentiu:		b) Segundo as emoções que você marcou, é correto afirmar que:
Bem-estar	Frustração	
Gratificação/realização pessoal	Tristeza	
Alegria	Revolta	
Surpresa	Constrangimento/desconforto	
Orgulho	Medo/ansiedade	
Satisfação	Impotência	

Fonte: Produção das autoras.

10. Faça um desenho da imagem da Princesa.

11. O final do conto foi como você esperava? Explique sua opinião, escrevendo um parágrafo.

TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DA LEITURA

ATIVIDADE III: Reescrevendo a narrativa a partir de outra modalidade textual

O professor apresenta a imagem de elmos utilizados pelos cavaleiros na Idade Média, explica como e por que eram usados e comenta sobre o material com que eram produzidos.

Figura 1: Elmos Medievais



Fonte: Marques (2020).

1. Responda às questões:

- a) Qual foi a principal razão para que a Princesa decidisse usar o elmo?
- b) Ela se sentia desconfortável ao usar esse capacete?
- c) Ela conseguia esconder quem ela realmente era por baixo do elmo?
- d) O que você sentiria caso fosse obrigado a esconder seu rosto de outras pessoas?
- e) Você já ouviu falar sobre culturas em que as mulheres são proibidas de mostrar seu rosto ao sair de casa?

ATIVIDADE IV: Comparando a narrativa a textos de gêneros jornalísticos

O/a professor/a conversa com os alunos sobre o fato de a Princesa ter decidido usar o elmo, fazendo perguntas para levá-los a refletir sobre a situação representada no conto e sua possível transferência para a realidade.

A seguir, o professor convida os alunos a se informarem sobre a imposição da burca às mulheres, por meio de textos jornalísticos.

1. Assista à notícia sobre o uso da burca, intitulada “O Talibã ordena que mulheres voltem a usar burca no Afeganistão o uso da burca” disponível no link abaixo: <https://www.youtube.com/watch?v=QVdvV1wUCvM>.

3. Observe e preencha o quadro abaixo:

Quadro 2: Comparação entre o elmo e o *hijab*

Depois da análise do conto “Entre a espada e a rosa” e das leituras sobre o uso do <i>hijab</i> , assinale um X nas afirmações que se identificam com as imagens representadas ao lado ⁵ .		
Fabricado em ferro.		
Produzido em tecido.		
Protege contra ferimentos.		
Esconde os olhos.		
Está relacionado com questões religiosas.		
Usado especialmente por homens.		
Usado especialmente por mulheres.		
Uso opcional.		
Esconde a identidade e a personalidade feminina.		

Fonte: Produção das autoras.

4. Após ter preenchido o quadro, responda às perguntas:

- Qual a característica que a burca e o elmo possuem em comum?
- Relembrando o conto “Entre a espada e a rosa”, explique por que a Princesa precisou usar o traje de guerreiro e esconder o rosto usando o elmo?

5. De que forma o uso da burca e do elmo pela Princesa revelam questões de identidade, proteção e imposição social? Quais as semelhanças entre esses acessórios?

6. Imagine viver sob uma máscara constante, sem poder mostrar quem você realmente é, nem por dentro, nem por fora. Redija um parágrafo sobre como isso afetaria seus sentimentos, sua autoestima e suas relações com os outros.

Realizadas as atividades do roteiro, cabe ao professor avaliar, junto com os alunos, a seleção do conto, a propriedade das questões propostas e a contribuição da leitura para uma maior compreensão deles próprios e da realidade.

⁵ Caetano ([2024]).