

Percursos-sentidos na leitura do literário: *Pena de ganso* pela sociopoética literária

*Pathways-meanings in literary reading: Pena de ganso
through literary sociopoetics*

DOI:10.18226/21784612.v30.e025019

Adair de Aguiar Neitzel¹
Cleuci Ozório²
Júlia Corteleti³

Resumo: Esta pesquisa tem como tema a mediação da leitura literária de obras aprovadas pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) para o ensino médio e seu objetivo é explorar – pela proposição percursos-sentidos – como se pode operar a leitura e a mediação de obras da literatura, respeitando sua função estética e artística da literatura. A obra explorada é *Pena de ganso* (2005), de autoria de Nilma Lacerda, aprovada no edital de 2021 (objeto 5). Neste estudo, estamos investigando como, por meio da metodologia da sociopoética literária, o livro de literatura pode ser mediado adequadamente em sala de aula, respeitando sua função estética e artística. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica e fez uso do método da sociopoética literária (Ozorio, 2025) para análise da obra. A fase de leitura e análise foi organizada a partir das forças da literatura que apontam a potência estética e artística da obra (Fagundes, 2024), exploradas na proposição percursos-sentidos. O aporte teórico básico, que deu sustentação à pesquisa, foi Barthes (1992; 2012; 2013; 2007), Neitzel e Ramos (2022); Fagundes (2024); Ozorio (2025), Gauthier (2012), entre outros. Como resultados, sinalizamos: a) a sociopoética literária exige um movimento de escrileitura do leitor, levando-o à reflexão sobre o texto; é uma metodologia que impulsiona o leitor a relacionar o texto lido com outros, um exercício que o leva a perceber o texto como um hipertexto; b) tendo em vista o caráter intertextual do

¹ Pós-Doc na Universidade de Paris VII (Diderot). Doutora e mestre em Literatura pela UFSC. Graduada em Letras pela UNIVILLE. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI. Líder do GP Cultura, Escola e Educação Criadora. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0096-5892>. E-mail: neitzel@univali.br; adairneitzel@gmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI. Membro do GP Cultura, Escola e Educação Criadora. Professora da rede municipal de ensino de Itapema, SC, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3870-6388>. E-mail: profcleuci@gmail.com.

³ Membro do GP Cultura, Escola e Educação Criadora. Bolsista do Programa PIBIC/CNPq. Graduada do curso de Letras da UNIVALI. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-5681-881X>. E-mail: julia.corteleti@gmail.com.

método e a mobilização do sensível e do inteligível na leitura da obra, a experiência de leitura pode contribuir para educar esteticamente o leitor, quando o mediador considera o texto literário objeto estético e artístico a ser apreciado como arte; c) esse método de leitura exige um mediador emancipador, no sentido atribuído por Rancière (2013), uma mediação que envolve a escuta do leitor, a oportunidade de diálogo e pesquisa sobre a obra, o ruminar sobre o texto, entrelaçando teoria e prática, propondo desafios e estésias.

Palavras-chave: PNLD literário. Proposições estéticas e artísticas. Sociopoética literária. *Pena de ganso*.

Abstract: This research focuses on the mediation of literary reading of works approved by the PNLD (National Textbook Program) for Upper Secondary Education, and its objective is to explore – through the aesthetic proposition *percurso-sentidos* – how the reading and mediation of literary works can be carried out while respecting the aesthetic and artistic function of literature. The work explored is *Pena de ganso* (2005), authored by Nilma Lacerda, approved in the 2021 call (object 5). In this study, we investigate how, through the methodology of Literary Sociopoetics, a literary book can be appropriately mediated in the classroom, respecting its aesthetic and artistic function. This is a qualitative and bibliographic study that employed the method of Literary Sociopoetics (Ozorio, 2025) for the analysis of the work. The reading and analysis phase was organized based on the forces of literature that point to the aesthetic and artistic potency of the work (Fagundes, 2024), explored through the *percurso-sentidos* proposition. The main theoretical framework supporting the research includes Barthes (1992; 2012; 2013; 2007), Neitzel and Ramos (2022), Fagundes (2024), Ozorio (2025), Gauthier (2012), among others. As results, we highlight: (a) literary sociopoetics requires a movement of *escrileitura* (reading-writing) on the part of the reader, leading them to reflect on the text; it is a methodology that encourages the reader to relate the text read to other texts, an exercise that enables the perception of the text as a hypertext; (b) considering the intertextual nature of the method and the mobilization of both the sensible and the intelligible in the reading of the work, the reading experience can contribute to the aesthetic education of the reader when the mediator regards the literary text as an aesthetic and artistic object to be appreciated as art; (c) this reading method requires an emancipatory mediator, in the sense attributed by Rancière (2013), a mediation that involves listening to the reader, opportunities for dialogue and research on the work, rumination on the text by intertwining theory and practice, and the proposal of challenges and *aisthesis*.

Keywords: PNLD literature. Aesthetic and artistic propositions. Literary sociopoetics. *Pena de ganso*.

Introdução: a leitura como experiência estética

Até os dois irem para a escola, esse vai ser para eles um dos grandes mistérios da vida. Mas a escola e tudo que ela apresenta faz deles pequenos homens sérios, preocupados com o que tem importância na vida (Lacerda, 2005, p. 22).

Esse fragmento de *Pena de ganso* (2005), obra disponibilizada pelo PNLD literário ao ensino médio, apresenta a escola como uma instituição que, sobretudo, propicia a formação humana, preparando os alunos para a vida. Pensá-la como uma organização que ensina por meio do ato de educar e que amplia as possibilidades de *ser é* acreditar em uma escola emancipadora, que instiga o exercício e a prática educativo e crítico, saberes que se ampliam e se modificam pela reflexão crítica, conforme Freire (1996) nos apresenta. A chama que alimenta a escola deveria ser o desejo de aprender, o que nos encaminha à concepção do ensinar como possibilidade de experienciar, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 13). Tendo em vista essa concepção, neste artigo, propomos pensar um método para se trabalhar com a leitura na escola pelo viés da fruição e da experiência estética, que envolve o *uma experiência de estrelamento* do texto como hipertexto.

A leitura é uma temática cujas pesquisas têm avançado no Brasil, desde a década de 1980. Muito se discutiu sobre a escolarização adequada da literatura e a necessidade de explorar a literatura pela perspectiva estética e artística. No entanto, esse saber não é um consenso entre os professores, pois, apesar de há 40 anos discutirmos o assunto, nosso país é continental e muitas práticas inadequadas na abordagem do livro literário vão se consolidando. Muito se investiu no acesso ao livro, atendendo ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), mas ainda há de se avançar mais na formação literária dos professores como mediadores de leitura. Por isso, esta pesquisa se propõe a analisar uma obra distribuída ao ensino médio pelo PNLD, por meio do método da sociopoética literária (Ozório, 2025), uma vez que esse método não se ocupa apenas com a interpretação da obra, mas com as possibilidades que sua leitura deflagra, seja na produção de subjetividades pelo sujeito, seja no enredamento do leitor pela linguagem artística.

Nosso grupo de pesquisa vem, desde 2010, investigando metodologias de leitura literária em sala de aula sobre como mediar o texto literário em sala de aula. Uma das pesquisas foi desenvolvida por Neitzel, Steil e Barontini (2022), que afirmam que para uma escolarização adequada do literário, faz-se necessária a adoção de práticas de mediação de leitura que contribuam para que o aluno se aproxime da obra, interagindo com o texto, investindo em “suas diferentes percepções, aguçando os sentidos e propiciando um olhar mais atento, investigativo e desafiador na leitura” (Neitzel; Steil; Barontini, 2022, p. 300). Nesse movimento, o discente é convidado, por intermédio da corpografia literária, a explorar os elementos estéticos e artísticos da obra, adentrar em suas entrelinhas e entregar-se ao *afetamento* pela palavra, respeitando, assim, a função estética e artística da literatura.

Para fazer uso do método da sociopoética literária em sala de aula, é necessário entender a potencialidade artística e estética da literatura. Fagundes (2024) aborda, em sua pesquisa, os elementos estéticos e artísticos que compõem essas esferas do texto literário, discutindo as virtudes do texto pelo uso que o escritor faz da linguagem. Segundo a pesquisadora, quando o escritor, na construção do texto, utiliza recursos de linguagem que desacomodam e desafiam o leitor a receber a obra, lançando mão de elementos propositores que provoquem a interação, o envolvimento com a narrativa, “abre pistas para o leitor descobrir seu próprio caminho de significados” (Fagundes, 2024, p. 47). Nesse percurso – no jogo com as palavras –, o leitor é capaz de criar múltiplas relações de sentidos, que podem estender sua percepção e repercutir em imagens.

Uma mediação literária que explora o texto pelo viés da fruição, como exemplificam Vetter e Neitzel (2022), ao explorarem a obra *Nós* de Salim Miguel, pode mudar a situação da leitura no país. Para as pesquisadoras, “Quando a mediação convida os estudantes a se tornarem confiantes no processo de construção de sentidos e no uso da própria criatividade, eles desenvolvem o autônomo compromisso com o trabalho coletivo de leitura” (Vetter; Neitzel, 2022, p. 09), movimento que exige deles que joguem com o texto e percorram suas camadas mais profundas.

Em sua tese, Pareja (2021, p. 75) argumenta que uma boa mediação literária requer “escuta sensível, espaço de silêncio do mediador para que reverberem as vozes dos mediados”. Essa concepção implica pensar no papel de mediador: alguém que não impõe, na leitura do literário, respostas e interpretações tomadas como verdade absoluta, mas que abre espaço para que o discente dialogue com o texto, trazendo questionamentos sobre ele, tendo um encontro sensível com a obra, contemplando, apreciando, sentindo, estesiando-se com o jogo proposto pelo autor. É no jogo com o texto, ecoam suas próprias descobertas, desdobrando múltiplas facetas entranhadas na narrativa e criando uma “vivência autônoma e subjetiva do texto literário” (Pareja, 2021, p. 76). Assim, uma mediação adequada é aquela que reivindica a ação de respeitar a função estética e artística da literatura, promovendo um encontro frutivo do leitor com a obra, buscando o equilíbrio entre razão e sensibilidade, para que, na relação com o texto, produza plurissignificações.

Sobre essa questão, Barthes (2012) evidencia que esse atributo se deve ao caráter dilatatório do texto, que “pratica o recuo infinito do significado” (Barthes, 2012, p. 69). O texto literário não apenas fala, tendo em vista sua arca de palimpsestos, mas incita outras vozes – as vozes interiores do leitor – a ressoarem a partir das palavras, isto é, da linguagem que o tece. Assim, ele é composto de um grande *revozeamento*. A cada leitura, o leitor tem o poder de modificar, transformar, encontrar e criar significados a partir do que foi lido, construindo uma rede imensurável de ressignificações.

Mas como manter essa potência plural do texto literário na escola? Como mediar adequadamente o livro de literatura no ensino médio, respeitando sua função estética e artística? Petit (2023) disserta sobre como nos constituímos animais poéticos que necessitam de fabulação, além de enfatizar como construímos nossa relação com a leitura, apontando como um encontro feliz com o texto literário pode mudar a história dos futuros leitores: “Quando não se teve a sorte de dispor de livros em casa, de ver seus pais lerem, de escutá-los contar histórias, as coisas podem mudar a partir de um encontro” (Petit, 2023, p. 22).

Um encontro pode ampliar a ideia de que é possível ter outro tipo de relação com os livros, como lembra Petit (2023).

Partimos do pressuposto de que se o professor oferecer mediações emancipadoras, que promovam a leitura como jogo, no sentido atribuído por Barthes (2007; 2013), pode influenciar a relação que o leitor constrói com a literatura, promovendo encontros, como assinala Petit.

Essa visão da literatura revela uma percepção da leitura do literário como proposição estética e artística, que provoca o leitor a *fazer uma experiência* com a leitura. “Provocação” é a palavra-chave quando falamos de arte. “Estar provocado” a fazer uma experiência com o livro é fundamental. Se o livro não provoca, ele apenas diz, tornando-se uma declaração. E, de acordo com Susan Sontag (2020), a arte nunca é uma declaração porque a palavra artística é do campo do simbólico. Sontag defende que uma obra literária é uma experiência, não uma resposta a uma pergunta. Portanto, se a obra é construída de forma a provocar uma experiência ao leitor, as chances de ele se tornar um leitor produtivo são maiores.

Tendo isso em vista, propomos a leitura e a mediação do literário usando o método da sociopoética literária, por meio da proposição percursos-sentidos, a qual possibilita questionamentos e deslocamentos ao leitor, instigando novos olhares e oportunizando experiências estéticas que o nutram, posto que “A nutrição estética é a entrada na obra pelos sentidos, aquela que nos possibilita perspectivar” (Pareja; Neitzel, 2023, p. 6).

Para exemplificar como efetuar a mediação literária por esse método, escolhemos a obra *Pena de ganso*. Esse exercício apontará aos professores uma possibilidade de mediar textos literários em sala de aula, observando a estilização da obra, assim como suas possibilidades de fuga e contravenções. Entendemos que a mediação de leitura é o travejamento desse movimento de exploração do texto no ambiente escolar e que essa prática é delineada pela concepção do mediador sobre a função estética e artística da criação literária. Esse método respeita o caráter polissêmico do texto e instiga o jogo das multiplicidades que todo objeto artístico evoca. A seguir, vamos conhecer um pouco mais sobre a sociopoética literária e os percursos-sentidos.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa é qualitativa e de natureza bibliográfica, considerando que o objeto de investigação é um livro de literatura para o ensino médio, aprovado no edital do PNL D 2021. A obra intitula-se *Pena de ganso*, de autoria de Nilma Lacerda. Para a análise, fez-se o uso do método da sociopoética literária. Segundo Ozorio (2025), “O termo sociopoética (raiz latina *socius* = parceiro, companheiro e do grego *poiesis* = criação) aponta para uma produção artística que se faz na alteridade, isto é, com o outro” (Ozorio, 2025, p. 23). De acordo com a pesquisadora, esse método considera a leitura do literário

criação, produção, movimento de coautoria e se faz na interlocução com o autor e toda a arca de palimpsestos que é invocada no ato de escrita, uma leitura relacional, que nos estimula a ler vários textos em função de um outro (Ozorio, 2025, p. 23).

Assim, a sociopoética literária salienta as possibilidades de relação entre leitor e obra, explorando sua arca de palimpsestos e as relações possíveis de serem tecidas a partir do texto. Nessa lógica, a leitura pelo viés desse método compreende o texto como material plural, aberto, dinâmico.

Ozorio e Neitzel (2025) ressaltam que esse método de leitura apresenta alguns princípios que foram delineados por Gauthier (2012), em sua obra intitulada *O oco do vento*, que são: o confeto e o rizoma. As autoras acrescentam que ele se presta para a “[...] análise de obras literárias que exige um pesquisador e leitor produtivo, com uma atitude investigativa de leitura que a reconheça como um organismo vivo, pululante, que se dobra e se desdobra na leitura” (Ozorio; Neitzel, 2025, p. 590-591), mobilizando saberes sensíveis e inteligíveis que educam esteticamente o leitor.

O referido método de análise prevê a interpretação da obra por meio da proposição estética percursos-sentidos, elaborada pelas pesquisadoras Daniela Schneider, Lívia Lempek, Rafaela Monteiro Alves, Mariana Silva e Isadora Brum, do Grupo de Estudos e Pesquisa AFEE (Arte, Formação e Experimentações Estéticas), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com inspiração na produção visual de Ana Amorim, nominada *Simplified Map* (2005). Essa proposição foi produzida para uma pesquisa em rede

com 24 universidades da América Latina, que tem a Universidade Presbiteriana Mackenzie como executora.

A partir dela, nosso grupo de pesquisa elaborou um protocolo para a leitura do literário, a ser proposto como procedimento de análise de obras literárias. O percurso foi realizado seguindo a exploração de elementos perceptíveis através dos cinco sentidos: visão, audição, olfato, tato e paladar. A partir dessa experimentação, Ozorio (2025) descreve o método em sua pesquisa de mestrado. A seguir, apresentamos os elementos que compõem a proposição estética percursos-sentidos, elaborada por nós.

Figura 1 – Percursos-sentidos.

Percursos-sentidos

Selecione trajetos de leitura. Disponha-se a experimentá-lo por meio de uma atitude de atenção com intenção. Para cada dia, experimentará um dos sentidos. A ideia é perceber a obra literária como objeto estético e artístico.

01 - percurso-ver
Percorra o texto literário para ativar a atenção no olhar. Sua intenção deve concentrar-se naquilo que está lá, invisível muitas vezes, aquilo que normalmente não é visto na primeira leitura. Quais invisibilidades fazem parte desta leitura? Compartilhe algum fragmento da obra e emita seu juízo estético.

02 - percurso-ouvir
Percorra o itinerário da obra para ativar a atenção no ouvir. Sua intenção deve concentrar-se naquilo que faz referências aos sentidos da audição. Quais sons e silêncios compõem a obra? Compartilhe algum fragmento e emita seu juízo estético.

03 - percurso-farejar
Percorra o itinerário cotidiano escolhido para ativar a atenção no olfatar. Sua intenção deve concentrar-se naquilo que está para ser farejado. Quais cheiros compõem o teu caminhar? Compartilhe algum fragmento da obra e emita seu juízo estético.

04 - percurso-tocar
Percorra o itinerário escolhido para ativar a atenção no tatear. Sua intenção deve concentrar-se na forma como as superfícies te convidam ao toque. Quais asperezas e maciezas da obra te permitem sentir o texto literário? De que modos o toque é convite ou dissuasão? Compartilhe algum fragmento da obra e emita seu juízo estético.

05 - percurso-saborear
Percorra o itinerário da obra para resgatar a atenção nos sentidos do paladar. Quais sabores tem esse caminho literário que compõe a obra? O que te alimentou? Compartilhe algum fragmento da obra e emita seu juízo estético.

Fonte: Adaptado pelas autoras, tendo em vista a proposição do Grupo de Estudos e Pesquisa AFEE (2022).

Sobre esse método, Ozorio (2025) esclarece que ele contribui para que o leitor, ao percorrer os trajetos de leitura, apurando cada um dos sentidos, evoque seu repertório cultural e artístico, desvelando “lexias, textos outros que de alguma forma se relacionam, dialogam com o texto literário tutor” (Ozorio, 2025, p. 23), resgatando, assim, vivências passadas e as entrelaçando com suas concepções atuais, reconhecendo as dobras presentes no texto.

Nesse método, diante do texto literário, criam-se lexias, que, segundo Barthes, são as aberturas, as fugas e dobras que o texto possibilita a partir das experiências do leitor, e, por isso, cada um pode se enveredar por percursos diferentes. Como fizemos uso da proposição estética percursos-sentidos, selecionamos os fragmentos do texto *Pena de ganso* de acordo com os cinco sentidos. A produção de lexias depende do contexto de cada leitor; ela pode ser a remissão a um filme, a uma memória afetiva, a um livro, a um fato, enfim, a muitas redobras do texto.

O exercício poético de leitura que trouxemos foi realizado pelas pesquisadoras autoras deste artigo. Todos os fragmentos foram selecionados por nós e, a partir deles, acionamos nossas memórias e criamos as lexias. Entre um percurso e outro, apresentamos reflexões sobre esse método. Na sala de aula, o professor mediador e seus alunos farão outros percursos. A seguir, vamos apresentar os resultados de nossa incursão pela narrativa *Pena de ganso*, tendo como objetivo a formulação de lexias seguindo os percursos-sentidos.

Adentrando no universo da obra *Pena de ganso*

Ela viu, então, que o mar era azul-escuro, mas no fim do dia, quando voltavam do passeio e o céu estava coberto de nuvens, o mar era negro, ela viu. Uma coisa talvez pudesse ser muitas coisas, como a galinha, que foi franga, que foi pinto, tem uma hora em que não se sabe direito o que vai ser ainda, uma hora em que as coisas ficam escondidas (Lacerda, 2005, p. 28).

Aurora era uma menina curiosa e sonhadora, cujo primeiro vislumbre da vida se deu em meio ao arcabouço de um navio, enquanto a mãe navegava em retorno às terras brasileiras. Desse acontecimento, nutriu-se uma paixão pelo mar. Entre manhãs, tardes e noites, por fim, pegava-se imaginando tudo o que poderia

haver naquela vastidão que tanto a encantava, deleitando-se em apreciá-la minuciosamente, para garantir que nada lhe passasse despercebido. Mesmo de longe, ansiava pelo que poderia vir a ouvir, sentir e descobrir a cada encontro, observando aquele corpo aberto, que parecia nunca ter fim e que a despertava para o desejo de desbravá-lo cada vez mais adentro daquilo que lá nele poderia haver, também adentro de si. Aos olhos da menina, o mar representava muito mais do que uma extensão de água salgada: era um abrigo de descobertas.

O texto literário para o leitor é como o mar para Aurora: um abrigo de descobertas. Espaço muitas vezes de desconforto, porque a leitura desacomoda, provoca, inquieta, está aberta a possibilidades de sentir, de criar e de ressignificar. É onde, certamente, “uma coisa talvez pudesse ser muitas coisas” (Lacerda, 2005, p. 28) – esse lugar é o texto literário.

Acerca das amplas possibilidades de significar e ressignificar, Barthes (2012) afirma que o texto é irreduzível e convida à disseminação de sentidos e interpretações, sendo, portanto, plural, aberto às ideias e aos pensamentos que reverberam do próprio leitor. O autor ainda evidencia que cada leitura é “tecida de citações, de referências, de ecos: linguagens culturais [...], antecedentes ou contemporâneas, que o atravessam de fora a fora numa vasta estereofonia” (Barthes, 2012, p. 70), um entrelaçamento de vozes e sentidos presentes no texto, que, por vezes, estabelecem um vínculo com a bagagem cultural do indivíduo, sensível e inteligível, construída ao longo do percurso por ele vivido.

Em sua pesquisa, Ozorio (2025, p. 71) explora algumas vozes presentes no texto por meio do movimento de desvelar *lexias*, explicitando o conceito da palavra apoiada em Barthes (1992), o qual “considera a *lexia* uma unidade de leitura sucinta, um fragmento de um texto, um parágrafo e até mesmo uma frase, constituída por múltiplos significados e possibilidades” (Ozorio, 2025, p. 71). Assim, a produção de *lexias* corresponde a um processo de produção de intertextualidades a partir da obra lida, um pensar que possibilita desvendar e explorar alguns dos diversos sentidos presentes no texto.

A seguir, vamos adentrar na obra *Pena de ganso*, estrelando o texto em lexias. A cada citação da obra escolhida, apresentaremos três lexias. O número de lexias é infinito, pois cada leitor faz relações intertextuais diferentes. Escolhemos seguir os percursos guiados pelos sentidos: ver, ouvir, farejar, tocar e saborear. Esses sentidos guiaram a seleção dos fragmentos.

Percurso-ver

Como todos os espectadores, volta para casa contaminada pelas imagens de sonho, imagens de um outro mundo, em que as pessoas são livres para viver aventuras maravilhosas. Por isso, sabe agora muito bem que é um filme conhecido que passa por dentro dos seus olhos, um filme sem aventuras, mas do qual ela é protagonista (Lacerda, 2005, p. 78).

Lexia 1: Filme *Alice no País das Maravilhas* (2010) – A crise da transição para a vida adulta. A juventude vislumbra a imaginação e o sonhar que o adulto viu perder devido a uma série de compromissos e obrigações. Estar contaminada pelo sonho afasta a postura de seriedade, comportamento característico da maturidade. Viver aventuras maravilhosas, com imagens de um outro mundo, como um filme que se passa dentro de nós evoca as peripécias de *Alice no País das Maravilhas*.

Lexia 2: Redes sociais – A idealização da vida perfeita. A vida exposta em imagens e vídeos nas redes sociais idealiza um cotidiano perfeito, dos sonhos, em que somente os bons momentos são compartilhados e os conflitos são ocultos. O acesso à vida do outro leva a comparações com a nossa própria, podendo gerar obsessão ou frustração pelo desejo de ter uma vida como aquela. Ver nem sempre nos permite conhecer.

Lexia 3: “A estória de Lélío e Lina” (2001), de Guimarães Rosa. Lélío, por meio do discurso de Rosalina, é afetado pelo conhecimento e pela intelectualidade da mulher, tornando-se um homem mais cultivado a partir das experiências vividas com a mulher no “desflor”. Os dois personagens vivem a experiência da partilha. Em *Pena de ganso*, vemos Henriqueta que é letrada, sabe das coisas e, apesar de jovem, mostra-se envelhecida, ao contrário de Lina, que é idosa e se mostra jovem. A família de Aurora não vê seu desejo pela escrita como um acontecimento que tenha espaço

naquele lugar; assim, também se mostra a relação de Lélío e Lina: viva, mas fora de lugar. O visto e o vivido entrelaçados, formigando novas histórias, matéria vertente do viver.

O exercício de extrair um fragmento do texto que evidencia o percurso-ver associando-o a memórias diversas, é um movimento de aprendizagem transversal, que mobiliza processos cognitivos, perceptivos e criativos. Esse método elege a escrita como espaço de escrita de si, lugar da experiência vivencial, que pensa na estetização da vida, como enfatiza Reis (2024). Nesse percurso de leitura e de escrita, ligações entre arte, estética e experiência de mundo são elaboradas a partir da escuta do texto, condição para a experiência estética, pois, como afirmam Reis e Hentchen (2025, p. 26), “é preciso escutar o que a coisa envolvida na experiência tem a dizer”.

Esse cruzamento de lexias é construído de forma cartográfica, e seu processo é tão relevante quanto o produto final. Ele aponta territórios de inquietações, caminhos, lugares e sentidos percorridos, linhas de fuga, sinalizando os lugares habitados por nós. Nessa perspectiva, o texto se mostra como um rizoma em diversas direções, evidenciando “princípios de conexão e heterogeneidade”, tendo em vista que de qualquer ponto se conecta a outros (Deleuze; Guattari, 2019, p. 22). A cartografia preza a multiplicidade e ao possibilitar que cada leitor faça seu trajeto, tornando-se mais sujeito à experiência. Deleuze e Guattari (2019) destacam que um rizoma se constitui segundo o princípio de ruptura assignificante, isto é, formas heterogêneas de textos se cruzam, como linhas de fuga. Assim, a leitura se constrói na explosão dessas formas heterogêneas, podendo as lexias serem sons, conceitos, imagens, palavras, objetos.

E, nesse movimento, passa-se a compreender as estruturas do texto. Barthes (1992, p. 19) nos diz que é necessário “observar a reversibilidade das estruturas de que o texto é tecido”. Tais estruturas não obedecem a uma sequência rígida e imutável, pois a leitura se dá numa certa progressão, que acontece para estrelar o texto e não o condensar. Compreendemos que essa ação, quando realizada pelas vias estéticas, pode afetar o leitor, que, por sua vez, se permite ser afetado pela obra ao perceber sua multivocidade. Ler é um exercício de escuta do texto, por isso, vamos ao percurso-ouvir.

Percurso-ouvir

Aurora não conseguia entender, mas parece que aquela leitura dava à mãe alguma espécie de certeza ou de autorização que estava fora do alcance da compreensão dela. Tinha também a leitura do almanaque, feita uma vez ou outra, depois do almoço, nas tardes de domingo, a cozinha já arrumada, a casa sossegada, o cacarejo lento das galinhas ciscando a terra do fundo do galinheiro. A voz do pai enchia a sala de jantar e era abafada, de repente pelo apito do trem, pelo ronco do trem que passava, bem ali ao lado deles, e o trem trazia o mar. Trazia o mar, e Aurora pensava se a vida não estava correndo fora dos trilhos por uns instantes. (Lacerda, 2005, p. 33-34)

Lexia 1: O ritual da leitura – O pai representa o costume, a religião e a austeridade da norma. Em *Pena de ganso*, a imponência do pai se faz na leitura do almanaque, ritual que reforça a autoridade da figura masculina como chefe da família, portador da voz que decifra os signos, decide, é aquele que dá o veredito. A voz do pai se mistura com o apito do trem e o som do mar. “Pai”, “trem”, “mar”, substantivos masculinos pujantes e dominadores. O trem leva e traz destinos, o mar atemoriza pela sua magnitude e profundidade, o pai indica o permitido e o não permitido. E é nesse entre-lugar, entre o conhecido e o desconhecido, que germina o desejo de Aurora por liberdade.

Lexia 2: *As crônicas de Nárnia: o Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa – Príncipe Caspian e a última batalha* (2009) – Vida efêmera. O apito do trem como metáfora. O trem é o ponto de partida nas reviravoltas da fase da vida dos irmãos Pevensie, estando presente quando vão à Nárnia. E assim como por ele inicia, por meio dele, a vida de três dos irmãos, se finda. Nos trilhos da vida, somos passageiros.

Lexia 3: *Orgulho e preconceito* (2018), de Jane Austen – Preconceitos sociais em evidência. Os sons da natureza, a casa sossegada, o ressoar de instrumentos sendo tocados, o recitar de poemas e poesias. A delicadeza na melodia da rotina caseira como critério de avaliação, de verificação sobre adequação ou inadequação da família. Os mesmos preconceitos são vivenciados em *Pena de ganso*, principalmente quando as peripécias de Aurora para aprender a escrever vêm à tona. O silêncio na casa é eloquente.

Esse movimento com o texto literário, pela produção de lexias, evoca desdobramentos múltiplos, é uma abordagem que evidencia sua visão como prática artística. Compreende-se que ler não leva a um único achado, mas à vastidão. E, pela reflexão, estabelecemos uma rede associativa de elementos que, de alguma forma, dialogam entre si. As relações de contiguidade que estabelecemos entre os textos evidenciam que os sentidos que o leitor atribui a eles dependem da sua dimensão vivencial, anterior à leitura. Quanto mais o leitor sofre experiências estéticas, mais ele tem condições de reelaborar os sentidos, de vivenciar a fruição que se produz a partir de seu conhecimento de mundo, do exercício do pensamento e da experiência sensível do cotidiano.

Sontag (2020, p. 41) defende que uma obra de arte “é, antes de mais nada, um objeto que modifica nossa consciência e sensibilidade”, nos levando a pensar sobre o que nos rodeia. O texto literário, portanto, propõe uma experiência: ao se relacionar com o objeto artístico, jogar com ele e ser provocado a pensar e a realizar muitas idas e vindas a outros textos, o leitor desenvolve o impulso lúdico e se educa esteticamente.

Fagundes (2024) enfatiza que as conexões (os vaivéns que o texto literário provoca) são individuais, particulares, íntimas de cada leitor, e esse movimento se dá porque o texto é um organismo vivo: “Tal como as pessoas, o texto tem vida e muda de acordo com quem o lê. Ao ler um texto literário, cada um tem sua percepção, e a obra, que é única, se transforma em múltiplos textos” (Fagundes, 2024, p. 50). As lexias produzidas são reverberações do texto em nós, leituras que compõem narrativas diversas, possíveis de serem reescritas. Assim, a tríade conhecimento de mundo, experiência estética e comportamento criativo do leitor são fatores diferenciadores desse método de leitura que reforça a pluralidade do texto.

Percorso-farejar

Os outros domingos apresentavam um impedimento de cada vez, e *Pele de Asno* acabou ficando para sempre parada naquele domingo em que o príncipe a viu pelo buraco da fechadura. O cheiro de mar que acompanhava os domingos de Aurora, ao ir para a casa dos tios, uma provocação que saía de casa com ela e a fazia voltar de cada vez com algum pequeno tesouro, foi enfraquecendo,

perdendo a brisa, o peixe de prata, a alga, a concha –
perdendo o sal (Lacerda, 2005, p. 57).

Lexia 1: Nutrição estética – A mobilização dos sentidos é a porta de entrada para o atravessamento pela arte. Ao nutrir-se esteticamente, o sujeito é afetado e provocado a expandir fronteiras de pensamentos, concepções e visões. A nutrição estética é “contemplanção ativa e dinâmica, viva, movida pela reflexão sobre o objeto apreciado, resultado da interação do sujeito com a obra” (Neitzel; Ramos, 2022, p. 37). Aurora se nutria das histórias escutadas na casa dos tios e o cheiro de mar a acompanhava.

Lexia 2: “Sinônimos”, de Zé Ramalho (música): “Num aroma de amores pode haver espinhos / É como ter mulheres em milhões e ser sozinho”. Essa mesma solidão é vivida por Aurora, que perde o faro do cheiro do mar que a acompanhava. Assim como na música, o aroma vai perdendo sua essência quando o desencanto toma conta de nós. O cheiro do mar – outrora tão presente na alma – agora se esvaía, mas o faro não se perde, apenas adormece.

Lexia 3: *Onda*, de Suzy Lee – Uma narrativa visual que conta o encontro da menina com o mar. O som das ondas e do vento é expresso pelas linhas e cores. O cheiro do mar e a brisa a acompanham. Farejamos a coragem da menina em desvendar o desconhecido e a presença do adulto que a olha de longe, sem interferir, encorajando-a. Um diálogo silencioso, feito de gestos, cheiros, traços e respingos, compõe essa narrativa sem estabelecer fronteiras entre o medo e o fascínio.

Conceitos, músicas e livros são trazidos à baila ao lermos esse fragmento e com eles reforçamos que muitas são as camadas que compõem a narrativa do texto literário, constituindo seu caráter plural. Uma pluralidade que se revela por meio das remissões que fazemos, das lexias construídas. Barthes (1992) discorre sobre a pluralidade da obra, descrevendo o movimento de estrelar o texto, desvelando-o numa série de lexias, que expressam as diversas unidades de sentido nele presentes, que por vezes requerem um aguçar dos sentidos e da atenção do sujeito para encontrá-las, entranhadas em meio ao “discurso deslizante da narração” (Barthes, 1992, p. 18). Realizar o exercício de produção de lexias, portanto, significa possibilitar que o leitor veja o texto de forma mais profunda, ultrapassando sua superfície, permitindo que lance sobre

o texto um olhar atento, percorrendo-o numa análise progressiva. Esse exercício pode levá-lo a reconhecer o caráter plural do texto e seu viés estético e artístico.

Acerca dessa questão, Ozorio (2025) acrescenta que, ao realizar esse movimento, o sujeito desenvolve-se um leitor crítico, reflexivo e produtivo. Além de mobilizar sua proficiência linguística por meio das associações com outros textos, amplia sua percepção do lido, caminhando para a formação de “uma visão mais ampla e habilidades de análise mais aprimoradas” (Ozorio, 2025, p. 46). Entendemos que esse exercício amplia seu horizonte de compreensão sobre o texto, fortalece sua bagagem cultural e possibilita a experiência estética.

Segundo Reis e Hentchen (2025, p. 5), “A experiência estética comporta um plano que diz respeito à criação e outro que diz respeito à fruição”. Esse movimento de produção de lexias, a partir de fragmentos, possibilita ambos os planos porque tanto a fruição quanto a experiência estética exigem uma relação apreciativa e crítica com o texto; a produção de lexias leva o leitor à uma *escreitura*, uma escrita pela leitura, termo utilizado por Kristeva (1974). Reis e Hentchen (2025) reforçam que, diante de uma produção simbólica, sugestiva e provocativa, o sujeito alarga sua elaboração do mundo, pilar para uma educação emancipatória, ética e estética, pois aciona uma agência no sujeito, em uma abordagem sensível do educar e do aprender. Assim, esse movimento de abertura do texto pelas lexias convida o leitor a colocar “em suspensão sua representação habitual e a olhar para o desconhecido, para um caminho que ainda não foi experienciado” (Reis; Hentchen, p. 7).

Percurso-tocar

Mas a mãe não ensinava a – o dedo de Aurora deslizou sobre a pedra cinza-esverdeada da mesa – como saber o jeito de fazer o desenho de uma letra, de saber quantas letras se devem botar numa palavra – dúzia ou meia-dúzia? O dedo continuou sobre a pedra, foi andando, andando, parecia enfeitiçado, será que estava escrevendo “eu sou Aurora”? Será que ela podia aprender a escrever com o dedo?” (Lacerda, 2005, p. 59)

Lexia 1: Filme *Titanic* (1997) – Ao fim da criação da pintura de Rose – interpretada por Kate Winslet –, Jack mergulha seu dedo

na tinta e cria a sua assinatura o delineando sobre a tela. O prazer que Jack sente se aproxima da sensação experienciada por Aurora. Ambos tocam a tinta por prazer e encontram fruição ao contemplar a criação que acabam de produzir. É por meio do toque que a tinta provoca, desloca e causa sensações nos personagens.

Lexia 2: *A criação de Adão* (1511), de Michelangelo – A pintura localizada no teto da Capela Sistina remonta à ideia de que a criação (vida) se dá pelo toque de Deus. E pelo toque há uma aproximação entre criador e criatura. O traço de Aurora é, também, a primeira oportunidade de ensaiar a escrita, a sua primeira criação que dá vida ao seu desejo, até então reprimido por seus pares. O dedo é a parte do corpo que se abre para os sentidos; é por ele que o mundo penetra em Aurora.

Lexia 3: *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Junior – Leitura do mundo pelo corpo. O contato, o toque, as sensações de sentir nas mãos, no olhar, nos ouvidos e em cada uma das outras extensões do corpo, era o que reverberava a compreensão do mundo por Belonísia, que perdeu a fala quando criança. O corpo como “biblioteca-casa”, que lê e que abriga os conhecimentos, experiências e memórias de vida. O dedo molhado de tinta é uma via de acesso ao interior das personagens e que impulsiona para dentro da alma um desejo de aprender, reiterado na frase dita por Aurora: “o que é isso, o que é que acontece entre a tinta, o dedo da gente, um traço” (Lacerda, 2005, p. 59).

O texto literário, ao evocar outros textos, evidencia como a leitura do ficcional pode gerar cartografias moventes, resgatando sua dimensão como forma de conhecimento capaz de contribuir para um desenvolvimento perceptivo e cognitivo. Barthes (1992, p. 13) nos ensina que “Interpretar um texto não é dar-lhe um sentido (mais ou menos fundamentado, mais ou menos livre), é, pelo contrário, apreciar o plural de que ele é feito”. Um texto potente viabiliza tal apreciação e exige do leitor um comportamento criativo, um cruzamento de perspectivas e um entrelaçamento de conceitos e ideias.

Muitas são as possibilidades diante de um texto, há várias formas de lê-lo, assim como de mediá-lo. Se entendemos que a obra literária, por seu caráter metafórico e simbólico, tem a função de produzir espasmos e tensões no leitor e se compreendemos que a

mediação implica uma postura dialógica, de instigar o leitor a ter muitas ideias sobre o lido, a sociopoética literária é um método de leitura que propõe uma descolonização epistemológica, no sentido atribuído por Gauthier (2012), que não reduz o conhecimento, mas o amplia, trazendo formas de saber diversas, e esse exercício alarga as possibilidades de se exercitar a crítica. Cada lexia é uma hipótese levantada pelo leitor que, ao ser descrita de forma coerente, convalidável, mobiliza a sua percepção, seus sentidos, e aprimora sua atividade cognitiva; esse exercício o coloca em posição ativa de leitura, de produtor de conhecimento.

A força desse exercício poético está na desterritorialização dos sentidos: cada grupo leitor abstrai e cria hipóteses segundo seu contexto cultural e, a partir delas, sentidos são agregados ao texto, conferindo a eles – leitor e texto – autenticidade. Esse movimento fecundo confere ao texto uma propriedade orgânica e, ao leitor, uma responsabilidade autoral. E a interpretação passa a ser um movimento transitório e provisório, não definitivo, passa a ser relacional e experimental, pois depende da experiência na leitura, a qual é única e individual.

Percorso-saborear

Tarde demais. Aurora não evitou que o ovo escorregasse no vazio – logo um dos maiores! –, se estatelasse no chão. Moleque já metendo a língua para lamber e se pondo a ganir com o pontapé que Estefânia deu nele. A gema enorme, uma poça amarela no chão, a clara como um visgo da vida, tudo sendo bebido pela terra, junto dos pés de Aurora. O silêncio irremediável. Nunca mais que mãe e filha falariam disso, não falariam disso como pouco falavam do mar (Lacerda, 2005, p. 28).

Lexia 1: livro *Vidas secas* (2024), de Graciliano Ramos – Instinto de sobrevivência. Fabiano e sua família, no clamor pelo saciar da fome, entregam-se à necessidade de ingerir um membro da própria família: o papagaio. A fome desperta os instintos mais íntimos e radicais do ser humano. Saborear é uma ação que exige apreciação e, por isso, necessita de lentidão, pois o prazer demanda aproveitar cada gosto e textura; desfrutar intensamente uma experiência.

Lexia 2: pintura *Ovo cósmico*, de Vladimir Kush – Incógnita do(s) surgimento(s). Uma partícula que saboreia sua expansão no vazio? Um universo que bebe de outro para se originar? O ser humano saboreando o poder de criar teorias, hipóteses e possibilidades, de e para o início de tudo. Há diversos começos para tudo. Haverá, também, o fim de tudo? Ou seriam diversos fins para o todo? Esses questionamentos são possíveis porque a arte produzida por Kush nos apresenta uma metáfora visual, que provoca pelo seu aspecto surreal e onírico. Qual o sentido do ovo que é bebido pela terra em *Pena de ganso*?

Lexia 3: *O ovo e a galinha* (2009), de Clarice Lispector – Se, no romance *Pena de ganso*, temos uma cena mais nítida acerca do ovo que é sorvido pela terra, por um descuido de Aurora; no conto de Clarice, os sentidos estão em suspenso. As relações entre o ovo e a galinha são tecidas e destecidas, paradoxos são formulados e tensões são estabelecidas. Diz Clarice (Lispector, 2009, p. 12): “De repente olho o ovo na cozinha e só vejo nele a comida”. Não há espaço nessas narrativas para o leitor saborear o ovo, o que há é mistério, um convite à reflexão.

As lexias surgem da capacidade relacional do sujeito, ou seja, das ligações que o leitor é capaz de realizar durante a leitura, sejam elas com suas experiências pessoais ou com outros textos – como filmes, pinturas, esculturas, músicas, entre outras linguagens –, que compõem o repertório particular do indivíduo e pelos quais ele faz conexões e assaltos que tornam a leitura mais expansiva. Dessa forma, a multivocidade das lexias incita uma leitura na qual o leitor atua como coautor, produzindo uma rede de significados que desconstroem a estrutura tradicional do texto. Barthes (2013, p. 32), em sua obra intitulada *O prazer do texto*, menciona que, ao ler o texto, o sujeito é “arrastado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa”, para descobrir o que há no íntimo do jogo de palavras. Assim ocorre no desvelar das lexias, visto que, para que o leitor crie associações com outros textos e outras obras de arte, trazendo as suas próprias ideias e percepções, é necessário pensar e olhar além daquilo que está explícito, refinar os sentidos, aproximar-se e, por fim, adentrar a obra e suas dobras.

Essa é uma metodologia ativadora da aprendizagem porque, por meio dela, provoca-se o leitor a estabelecer conexões, ativar suas

memórias, expressar suas descobertas, produzir novos textos. Um movimento que entendemos ser de metaforização, uma vez que “a simbolização é também criação de teorias acerca do simbolizado” (Reis; Hentchen, 2025, p. 18).

Esse exercício evidencia uma estreita ligação entre leitura, escrita e atividade criativa, produção que pode ser individual ou coletiva, mas que passa pela experiência com a linguagem. A produção de *lexias* revela a dimensão metafórica da literatura, abrindo espaço para pensarmos a leitura para além da visão, um processo mais amplo, que envolve ouvir, tocar, farejar e saborear, aproximando-a da modalidade sensorial.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo explorar – pela proposição estética “percursos-sentidos” – como se pode operar a leitura e a mediação de obras literárias, respeitando a função estética e artística da literatura. Para atingi-lo, fizemos uso do método da sociopoética literária, que foi sistematizado pela pesquisa de Ozorio (2025), aplicando este método na leitura da obra *Pena de ganso*.

Como resultados, sinalizamos: a) a sociopoética literária exige um movimento de *escrileitura* do leitor, levando-o à reflexão sobre o texto; é um método que impulsiona o leitor a relacionar o texto lido com outros, um exercício que o leva a perceber o texto como um hipertexto; b) tendo em vista o caráter intertextual do método e a mobilização do sensível e do inteligível na leitura da obra, a experiência de leitura pode contribuir para educar esteticamente o leitor, quando o mediador considera o texto literário objeto estético e artístico a ser apreciado como arte; c) esse método de leitura exige um mediador emancipador, no sentido atribuído por Rancière (2013): uma mediação que envolve a escuta do leitor, a oportunidade de diálogo e pesquisa sobre a obra, o ruminar sobre o texto, entrelaçando teoria e prática, propondo desafios e estesia; d) a formação de leitores do literário na escola depende de vários fatores, entre eles, a potência estética do texto literário escolhido, a mediação do professor e o método de análise da obra.

Para estrelar o texto, segundo o método que propomos nesta pesquisa, é necessário que o mediador o compreenda como material dinâmico, plurissignificativo, que se dobra nas mãos do escritor e se

desdobra nas mãos do leitor, gerando um processo de coautoria. Sabemos que, na leitura intertextual, o leitor se aprofunda na compreensão, pois não é possível fazer o movimento de *estrelamento* sem compreender e interpretar. Apesar de o método nos levar à percepção do texto pelo viés analítico e interpretativo, esse não é o foco; antes, visamos à ampliação de nossa visão acerca do texto e do ato de leitura como processo artístico de linguagem.

A leitura, por meio desse método, pode ser entendida como um conjunto de orientações abertas que respeitam a pluralidade do texto, mas também uma provocação que instiga a confrontação que o leitor pode operar diante dele. É sempre um convite para uma interlocução, um exercício poético *no e pelo* texto, um movimento de autonomia intelectual que pode enriquecer as aulas de língua portuguesa.

Referências

ALICE no País das Maravilhas. Direção de Tim Burton. Burbank, EUA: Walt Disney Pictures, 2010.

AUSTEN, J. *Orgulho e preconceito*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo, SP: Martin Claret, 2018.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. 3. ed. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2012.

BARTHES, R. *S/Z – uma análise da novela de Honoré de Balzac*. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1992.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburgl. 6. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2013.

BARTHES, R. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo, SP: Cultrix, 2007.

BUONARROTI, M. *A criação de Adão*. C.1511. Afresco. Capela Sistina, Cidade do Vaticano, 1911.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo, SP: 34, 2019.

FAGUNDES, Daiane. *Literatura como objeto estético e artístico: uma imersão ao mar profundo e fervilhante das palavras*. 2024. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC, 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, J. *O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais*. Curitiba, PR: CRV, 2012.

KUSH, V. *Ovo cósmico*. Óleo sobre tela, 200 x 150 cm.

KRISTEVA, J. *Semiótica: introdução à semanálise*. Tradução de Lúcia Helena França Fraz. São Paulo, SP: Perspectiva, 1974.

LACERDA, N. *Pena de ganso*. São Paulo, SP: DCL, 2005.

LISPECTOR, C. O ovo e a galinha. In: MONTERO, Teresa. (org.). *Clarice na cabeceira*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2009.

LEWIS, C.S. *As crônicas de Nárnia*. Tradução de Paulo Mendes Campos e Silêda Steuernagel. 2. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2009.

NEITZEL, A. A.; STEIL, I.; BARONTINI, M. Corpografias na leitura do literário. *Revista Teias*, [on-line], v. 23, n. 70, jul./ago. 2022.

NEITZEL, A. A.; RAMOS, F. B. A leitura do literário como experiência artística e estética. In: CARVALHO, Mário de Faria; BRACCHI, Daniela Nery; PAIVA, André Luiz dos S. (org.). *Estéticas dissidentes e educação*. 1. ed. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2022. p. 1-384.

OZÓRIO, C. *A educação estética pela leitura do literário*. 2025. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC, 2025. No prelo.

OZÓRIO, C.; NEITZEL, A. A. Proposições estéticas na leitura do literário: por uma sociopoética na análise de obras. In: Seminário de literatura infantil e juvenil – SLIJ, 10, 2024, Florianópolis, SC. *Anais* [...]. Florianópolis, SC: UFSC, 2024.

PAREJA, C. J. M. *A mediação da leitura do literário no Ensino Superior*. 2021. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC, 2021.

PAREJA, C. J. M.; NEITZEL, A. A. Mediar é preciso: desafios na leitura do literário. *Revista Antares: Letras e Humanidades*, Caxias do Sul, RS, v. 16, n. 36, 2023.

PETIT, M. Somos quizá ante todo animales poéticos. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, RS, v. 29, p. 1-25, 2024. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/11727/5901>. Acesso em: 10 jan. 2026.

PETIT, M. *Leituras: do espaço íntimo para o espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo, SP: 34, 2013.

RAMOS, G. *Vidas secas*. São Paulo, SP: Via Leitura, 2024.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

ROSA, J. G. A estória de Lélío. In: ROSA, J. G. *No Urubuquaquá, no Pinhém*. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2001. p. 175-310.

REIS, G. *A experiência estética como uma prática de cuidado de si no cotidiano da educação infantil*. 2024. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/download/40BE35BA0796EFD06318C9010AB80F.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2025.

REIS, G.; HENTCHEN, L. C. (Re)Anunciação de sentidos: metáfora e agência na abordagem de Reggio Emilia e no texto literário. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, RS, v. 30, e025011, 2026. DOI: <https://doi.org/10.18226/21784612.v30.e025011>. Acesso em: 18 jan. 2026.

SONTAG, S. *Contra a interpretação e outros ensaios*. 1. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2020.

TITANIC. Direção de James Cameron. Produção de James Cameron e John Landau. Los Angeles, EUA: Twentieth Century Fox; Hollywood, USA: Paramount Pictures, 1997. 195 min.

VETTER, L.; NEITZEL, A. de A. Nós, de Salim Miguel: mediações de leitura no Ensino Médio. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 28, 2022, e44012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/44012/34809>. Acesso em: 10 jan. 2026.

VIEIRA JUNIOR, I. *Torto arado*. São Paulo, SP: Todavia, 2019.

ZÉ Ramalho. Sinônimos (ao vivo). Intérpretes: Zé Ramalho part. Chitãozinho & Xororó. Compositores: César Augusto, Cláudio Noam, Paulo Sérgio. Rio de Janeiro, RJ: Sony Music Entertainment Brasil, 2005. 1 faixa sonora.

**Submetido em 10 de janeiro de 2026.
Aprovado em 15 de março de 2026.**