



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

DENISE DA SILVA DE OLIVEIRA

**MEDIAÇÃO E SUBJETIVIDADE:**  
A AUTOFICÇÃO DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS  
COMO ESPELHO DO EU LEITOR

---

Londrina  
2024

DENISE DA SILVA DE OLIVEIRA

**MEDIAÇÃO E SUBJETIVIDADE:**  
**A AUTOFICÇÃO DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS**  
**COMO ESPELHO DO EU LEITOR**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sheila Oliveira Lima.

Londrina  
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

O48m Oliveira, Denise da Silva de .  
Mediação e subjetividade : a autoficção de Bartolomeu Campos de Queirós como espelho do eu leitor / Denise da Silva de Oliveira. - Londrina, 2024.  
212 f. : il.

Orientador: Sheila Oliveira Lima.  
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2024.  
Inclui bibliografia.

1. Mediação de leitura - Tese. 2. Subjetividade leitora - Tese. 3. Autoficção - Tese. 4. Bartolomeu Campos de Queirós - Tese. I. Lima, Sheila Oliveira. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

DENISE DA SILVA DE OLIVEIRA

**MEDIAÇÃO E SUBJETIVIDADE:  
A AUTOFICÇÃO DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS COMO  
ESPELHO DO EU LEITOR**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sheila Oliveira Lima.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sheila Oliveira Lima  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilu Martens Oliveira  
Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná – UTFPR

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Edina Panichi  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréia da Cunha M. Santana  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Vanderleia da Silva Oliveira  
Universidade Estadual do Norte do Paraná -  
UENP

Londrina, 26 de fevereiro de 2024.

Aos meus pais, por tanto amor.

Ao meu esposo, Luccas, farol na tempestade.

## AGRADECIMENTOS

Aos participantes da pesquisa, professores e estudantes, que colaboraram com suas histórias e momentos de compartilhamento de leituras.

Agradeço à Professora Sheila, minha orientadora, por sua disposição em acompanhar-me nessa jornada de pesquisa. Sua atenção e disponibilidade, aliadas a um olhar científico rigoroso e a uma preocupação constante com a qualidade do conteúdo, foram fundamentais.

Às professoras da banca, pelas importantes contribuições na qualificação e pela disposição em participar da banca de defesa. Expresso minha gratidão à Professora Marilu pelo apoio inestimável durante toda minha trajetória na pós-graduação. Seu auxílio foi crucial para o desbravamento de novos caminhos, permitindo-me descobrir Bartolomeu e a riqueza de sua obra.

Aos professores do PPGEL, pelo conhecimento compartilhado durante as disciplinas cursadas.

À Priscila, grande amiga e irmã de coração, e ao meu afilhado Abelardo, estendo meu agradecimento por compreenderem minhas ausências e por celebrarem cada uma de minhas conquistas, por menores que fossem.

Aos colegas da FACCREI e da UTFPR-CP, agradeço pelo apoio constante e pela atenção dispensada ao longo de minha jornada, mesmo diante das inerentes turbulências cotidianas.

Aos meus alunos, presença constante em minha vida, agradeço pelos anos de aprendizado mútuo e pelas trocas valiosas. Testemunhar suas conquistas, mesmo a distância, fortalece minha vocação como professora.

Estendo meus agradecimentos a todos os amigos e colegas que cruzaram meu caminho: aqueles que, inadvertidamente, afastei pelas minhas ausências, e aos que continuaram a torcer por mim, apesar dos meus silêncios e das tantas faltas. Assim como fiz na minha dissertação, agradeço aqueles que “acreditaram ou desacreditaram”, e continuo agradecendo-os.

Por fim, ao meu esposo Luccas, sou eternamente grata pela compreensão e por tanto amor. Por entender as minhas longas ausências, por ter estado ao meu lado no cansaço, no esgotamento e quando me vi descrente, perdida, doente, quase uma estrangeira de passagem pela nossa casa. Você cuidou dos nossos doguinhos e do meu espírito. Amo você.

Minha gratidão antecipada a todos que lerem minha pesquisa. Espero que encontrem valor em conhecer e compartilhar minhas dúvidas, inquietações e descobertas.

Obrigada.

"Vem por aqui" — dizem-me alguns com os olhos doces  
Estendendo-me os braços, e seguros  
De que seria bom que eu os ouvisse  
Quando me dizem: "vem por aqui!"  
Eu olho-os com olhos lassos,  
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)  
E cruzo os braços,  
E nunca vou por ali...

[...]

Não, não vou por aí! Só vou por onde  
Me levam meus próprios passos...  
Se ao que busco saber nenhum de vós responde  
Por que me repetis: "vem por aqui!"?  
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,  
Redemoinhar aos ventos,  
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,  
A ir por aí...

[...]

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,  
Ninguém me peça definições!  
Ninguém me diga: "vem por aqui!"  
A minha vida é um vendaval que se soltou,  
É uma onda que se levantou,  
É um átomo a mais que se animou...  
Não sei por onde vou,  
Não sei para onde vou  
Sei que não vou por aí!" (Régio, 2005, p. 129).

## RESUMO

OLIVEIRA, Denise da Silva de. **Mediação e subjetividade: a autoficção de Bartolomeu Campos de Queirós como espelho do eu leitor**. 212 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

Conduzida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, com ênfase em Linguagem e Educação, esta tese examina a leitura como uma atividade inerentemente subjetiva, ressaltando a importância de um ensino de leitura que valorize a individualidade do leitor. Focada nos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a pesquisa procura entender como a singularidade leitora pode ser realçada nessa etapa educacional. O objetivo é explorar as interações a partir de conceitos de mediação literária sob o prisma da subjetividade leitora, a partir das obras de Bartolomeu Campos de Queirós – **Ciganos, Indez, Ler, escrever e fazer conta de cabeça, O olho de vidro do meu avô, Por parte de pai e Vermelho amargo** –, examinadas à luz da autoficção. A metodologia combina abordagens dedutivas e indutivas, facilitando a análise e interpretação dos dados ao longo da investigação. Inclui-se uma revisão bibliográfica sobre a escrita do eu e a fortuna crítica de Queirós, além de discutir teorias pertinentes ao ensino de leitura. A pesquisa detalha também a realização de uma oficina de leitura literária com alunos do 8º e 9º anos em uma escola estadual de Cornélio Procópio. Os resultados sugerem que uma mediação de leitura a qual implique mais efetivamente o leitor promove um envolvimento profundo no ato de ler, ampliando a autonomia leitora e o engajamento com os textos a partir de suas experiências pessoais e expectativas.

**Palavras-chave:** mediação de leitura; subjetividade leitora; autoficção; Bartolomeu Campos de Queirós; oficina de leitura.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Denise da Silva de. **Mediation and subjectivity: the autofiction of Bartolomeu Campos de Queirós as a mirror of the reader's Self**. 212 f. Thesis (Doctorate in Language Studies) - State University of Londrina, Londrina, 2023.

Conducted in the Graduate Program in Language Studies at the State University of Londrina, with an emphasis on Language and Education, this thesis examines reading as an inherently subjective activity, highlighting the importance of a reading teaching approach that values the individuality of the reader. Focused on students in the final years of Elementary Education, the research seeks to understand how reader singularity can be emphasized at this educational stage. The goal is to explore interactions based on literary mediation concepts through the lens of reader subjectivity, using the works of Bartolomeu Campos de Queirós – **Ciganos**, **Indez, Ler, escrever e fazer conta de cabeça**, **O olho de vidro do meu avô**, **Por parte de pai**, and **Vermelho amargo** – examined in the light of autofiction. The methodology combines deductive and inductive approaches, facilitating the analysis and interpretation of data throughout the investigation. It includes a literature review on the writing of the self and the critical fortune of Queirós, in addition to discussing theories relevant to reading teaching. The research also details the conduct of a literary reading workshop with 8th and 9th-grade students at a state school in Cornélio Procópio. The results suggest that a reading mediation that more effectively implicates the reader promotes a deep involvement in the act of reading, expanding reader autonomy and engagement with texts based on their personal experiences and expectations.

**Keywords:** reading mediation; Bartolomeu Campos de Queirós; autofiction; reader subjectivity; reading workshop.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Capa do livro <b>Vermelho amargo</b> .....	127
<b>Figura 2</b> – Página 8 da obra <b>Vermelho amargo</b> (modificada) .....	127
<b>Figura 3</b> – Regras de Convivência .....	148
<b>Figura 4</b> – Materiais disponibilizados.....	155
<b>Figura 5</b> – Diários customizados pelos participantes da oficina .....	155
<b>Figura 6</b> – Capa de <b>Indez</b> .....	170
<b>Figura 7</b> – Fotografia de um dos diários .....	174

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Apontamentos sobre biografias e fortuna crítica de Queirós .....	131
<b>Quadro 2</b> – Entrevistas com Bartolomeu Campos de Queirós .....	132
<b>Quadro 3</b> – Obras de Bartolomeu Campos de Queirós – em ordem alfabética.....	133
<b>Quadro 4</b> – Obras selecionadas para o estudo – em ordem cronológica .....	135
<b>Quadro 5</b> – Práticas de mediação de leitura da oficina .....	141
<b>Quadro 6</b> – Perfil do grupo entrevistado .....	149
<b>Quadro 7</b> – Síntese sobre apontamentos discentes quanto às histórias de infância e a leitura.....	151
<b>Quadro 8</b> – Preocupações dos participantes na escrita dos diários .....	160
<b>Quadro 9</b> – Impressões dos alunos registradas nos diários de leitura .....	164
<b>Quadro 10</b> – Trechos da obra e impressões dos participantes da oficina. ....	166
<b>Quadro 11</b> – Entrevistas de Queirós. ....	169
<b>Quadro 12</b> – Registros dos participantes. ....	172

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
CIG	<b>Ciganos</b>
OOV	<b>O olho de vidro do meu avô</b>
PPP	<b>Por parte de pai</b>
IND	<b>Indez</b>
LEF	<b>Ler, escrever e fazer conta de cabeça</b>
VAM	<b>Vermelho amargo</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 INCURSÃO PELOS CAMINHOS LABIRÍNTICOS DA LINGUAGEM .....</b>	<b>19</b>
2.1 ENTRE(LINHAS): A COMPLEXIDADE E A UNIVERSALIDADE DA LEITURA.....	23
2.1.1 Jornada Subjetiva da Leitura.....	31
2.1.2 Subjetividade Leitora e Literatura: Ponto de Intersecção entre Meandros	33
2.2 CAMINHOS ENTRELAÇADOS: O LEITOR NA CENTRALIDADE DA DISCUSSÃO.....	37
2.3 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: EM DIREÇÃO À FRUIÇÃO DO TEXTO.....	40
2.4 ROTAS POSSÍVEIS: A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	46
2.4.1 Oficina de Leitura .....	51
2.4.1.1 Diário de Leituras .....	52
<b>3 ESCRITURAS DO EU.....</b>	<b>56</b>
3.1 RELATO BIOGRÁFICO E AUTOBIOGRAFIA: HISTÓRIAS DE VIDA (QUASE) CONFIÁVEIS....	59
3.2 BIOFICÇÃO E ALTERFICÇÃO: INVENÇÃO, MEMÓRIA E RECRIAÇÃO .....	68
3.3 AUTOFICÇÃO: O EU COMO OBJETO E SUJEITO DA NARRATIVA .....	73
<b>4 VIVENDO A ESCRITA, ESCRREVENDO A VIDA: BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS .....</b>	<b>81</b>
4.1 EU E O OUTRO: TRILHAS TEXTUAIS DO REAL AO IMAGINADO NA OBRA DE BARTÔ .....	84
4.1.1 Ciganos.....	91
4.1.1.1 A infância e os espaços familiares .....	91
4.1.1.2 Intertextualidade.....	93
4.1.1.3 O processo de escrita .....	96
4.1.2 Indez .....	97
4.1.2.1 Antônio.....	98
4.1.2.4 Memória e Espaço .....	99
4.1.2.2 Leituras .....	100
4.1.3 Ler, escrever e fazer conta de cabeça .....	101
4.1.3.1 A escola .....	102
4.1.3.2 A vida no interior e a figura da mãe.....	104
4.1.3.3 Relações entre as narrativas.....	106
4.1.4 O olho de vidro do meu avô .....	107
4.1.4.1 O avô materno .....	108
4.1.5 Por parte de pai.....	112
4.1.5.1 O pai.....	112
4.1.5.2 O avô.....	113

4.1.5.3 Memória e distanciamento .....	116
4.1.6 Vermelho Amargo .....	117
4.1.6.1 Os irmãos .....	119
4.1.6.2 A escrita .....	121
<b>5 EM BUSCA DE UM CAMINHO DE PESQUISA .....</b>	<b>127</b>
5.1 MÃO(S) À(S) OBRA(S): A COLETA DOS DADOS <i>IN LOCO</i> .....	135
5.1.1 A oficina de Leitura.....	138
<b>6 PARTILHANDO LEITURAS: O RESULTADO E AS DISCUSSÕES SOBRE O PERCURSO INVESTIGATIVO .....</b>	<b>143</b>
6.1 OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR .....	145
6.2 AS ENTREVISTAS E SUAS REVELAÇÕES.....	146
6.3 PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO PRIMEIRO E SEGUNDO ENCONTROS .....	153
6.4 PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO TERCEIRO ENCONTRO .....	161
6.5 PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO QUARTO ENCONTRO.....	164
6.6 PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NOS DOIS ENCONTROS FINAIS.....	170
<b>7 PONTO DE CHEGADA E DE PARTIDA: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>178</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>184</b>
<b>REREFÊNCIAS DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS.....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>196</b>
APÊNDICE A: ROTEIRO UTILIZADO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS PARTICIPANTES DA OFICINA DE LEITURA.....	197
APÊNDICE B: ROTEIRO PRELIMINAR DA OFICINA DE LEITURA.....	198
<b>ANEXOS .....</b>	<b>201</b>
ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UEL .....	202
ANEXO B: MODELO DO TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) E DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....	207

## 1 INTRODUÇÃO

[...] o ato de ler se completa e gratifica o leitor, tornando-o conivente com outras vidas e outros mundos, obrigando-o a se emocionar, a repudiar, a apaixonar-se, todavia, sem nunca perder o controle consciente da situação de leitura, o que é, talvez, seu maior atrativo, pois permite um diálogo em igualdade de condições (Bordini, 1986, p. 116).

Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL, esta tese investiga a leitura como um fenômeno intrinsecamente subjetivo, social e cultural. Com ênfase na linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem e formação do professor de Língua Portuguesa e outras linguagens, o estudo explora a natureza multifacetada da leitura, reconhecendo-a como uma prática tanto individual quanto compartilhada, que revela a complexidade da tecitura textual.

O texto literário surge, a partir das considerações elencadas, como um meio enriquecedor para os leitores explorarem diversas perspectivas, vivências e culturas. A leitura literária é reconhecida não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas como uma experiência artística e cultural única. Esta abordagem permite uma interação profunda com o texto, a linguagem e a criação de realidades alternativas por meio da imaginação, propondo novos modos de vida e interações culturais.

A relevância da leitura literária na educação, especialmente na formação de indivíduos críticos e participativos, é um tema amplamente discutido por autores como Rouxel (2014), Petit (2010; 2009) e Candido (2004; 2011), por exemplo, justificando-se, portanto, a presente investigação. O estudo dialoga com essas contribuições, explorando como diferentes abordagens pedagógicas da leitura afetam a maneira como os alunos se relacionam com os textos. Reconhecendo a diversidade nas práticas de leitura nas escolas, o estudo visa a identificar e propor estratégias pedagógicas que possam explorar a forma como os alunos se implicam na leitura, promovendo uma compreensão mais aprofundada e crítica dos textos. Portanto, esta pesquisa não apenas examina a complexidade do ato de ler, mas também busca contribuir com abordagens inovadoras no ensino da leitura, almejando enriquecer a experiência educacional e fomentar o desenvolvimento de leitores reflexivos e engajados.

Nos anos finais do Ensino Fundamental (EF), a leitura literária é integrada ao

currículo de uma maneira que permite sua coexistência e interação com diversos discursos e gêneros textuais. Esta abordagem é delineada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), a qual delinea a leitura literária e de gêneros como os científicos, filosóficos e informativos. Embora essas leituras sejam distintas e requeiram diferentes habilidades dos alunos, existem pontos de interseção que podem ser explorados por professores para enriquecer a experiência educacional.

A eminente diversidade necessária no ensino de leitura literária nos anos finais do EF motiva a presente investigação, que se propõe a discutir os desafios práticos associados a essa prática pedagógica. A tese reconhece as diretrizes da BNCC e busca estabelecer conexões com outras abordagens pedagógicas, utilizando a abordagem qualitativa. A literatura é vista aqui não apenas como uma forma de arte ou um elemento cultural, mas como um evento que fomenta a interação e ressalta a humanidade compartilhada.

O foco deste estudo é, portanto, voltado para a compreensão da leitura literária como uma prática que transcende o tradicionalismo escolar e a análise, por vezes, limitada ao texto. Prioriza-se uma abordagem que valoriza a expressão das subjetividades dos leitores, suas experiências prévias, interpretações únicas e o rico espectro de significados evocados pela leitura.

A partir das experiências adquiridas pela pesquisadora durante o curso de mestrado<sup>1</sup>, que teve como foco o trabalho com os gêneros de caráter confessional a exemplo da narrativa **Vermelho amargo**, de Bartolomeu Campos de Queirós (2011), esta tese aprofunda a compreensão das interações entre a leitura literária e a subjetividade leitora implicada. A pesquisa de mestrado explorou como os gêneros confessionais, especialmente aqueles centrados na memória, podem permitir aos alunos entenderem suas identidades culturais como parte de um complexo de relações sociais, ultrapassando a ideia de uma construção identitária homogênea e estagnada. Tal abordagem se mostrou fundamental no desenvolvimento de práticas pedagógicas que colocam as experiências dos alunos no centro do aprendizado, revelando uma ampla gama de possibilidades. A pesquisadora integrou temas

---

<sup>1</sup> OLIVEIRA, Denise da Silva de. **O papel da memória na construção da identidade cultural dos alunos: diálogos entre possibilidades de leitura**. 2015. 135 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina. 2015.

relacionados à memória com os gêneros confessionais, com o intuito de trazer à tona potenciais identitários anteriormente não reconhecidos pelos alunos, utilizando textos memorialísticos (literários ou não) como guia nesse processo. Essa experiência prévia enriquece a atual pesquisa, visto que permitiu observar como os alunos não apenas se expressaram e trabalharam com conhecimentos textuais e linguísticos, mas também se envolveram em um profundo processo de autocompreensão e apreensão do mundo.

Dessa forma, as experiências de pesquisa anteriores e suas inquietações inspiraram duas questões-chave para este estudo: quais conceitos e abordagens podem enriquecer o trabalho com a leitura literária nas séries finais do EF? De que maneira as experiências de leitura e a subjetividade implicada podem contribuir para a formação de leitores? Estas perguntas direcionam a pesquisa, sublinhando sua importância e relevância. O estudo se concentra especificamente no desenvolvimento de uma oficina de leitura literária com alunos do 8º e 9º anos do EF em uma escola estadual de Cornélio Procópio, com o objetivo de explorar mediações e práticas de leitura, estabelecendo relações com outras atividades de natureza similar.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa foi explorar as interações a partir de conceitos de mediação literária sob o prisma da subjetividade leitora, utilizando como enfoque as obras de Bartolomeu Campos de Queirós – **Ciganos**, **Indez**, **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**, **O olho de vidro do meu avô**, **Por parte de pai** e **Vermelho amargo**, à luz da autoficção. A escolha dessas obras foi motivada pela riqueza de elementos autoficcionais que elas apresentam, proporcionando um campo fértil para explorar a intersecção entre realidade e ficção na experiência leitora.

Os objetivos específicos da pesquisa incluíram:

- a. observar as práticas de leitura desenvolvidas com alunos do 8º e 9º anos do EF em uma escola estadual de Cornélio Procópio, visando à elaboração de um diário de campo que registre essas experiências;
- b. conduzir uma oficina de leitura focada nas obras mencionadas de Bartolomeu Campos de Queirós, proporcionando aos alunos do 8º e 9º anos uma imersão profunda nas narrativas;
- c. desenvolver leituras interativas com os participantes, destacando os elementos autoficcionais presentes nas obras, a fim de enriquecer a compreensão e a apreciação literárias;
- d. avaliar a eficácia da mediação literária nas práticas observadas, com o

objetivo de realizar intervenções fundamentadas em indícios sobre a subjetividade leitora.

A estrutura desta tese foi planejada para atender aos objetivos propostos. Na seção 2, apresenta-se um aporte teórico fundamentando a linguagem e o fenômeno da subjetividade, com apoio de conceitos do campo dos estudos linguísticos e contribuições de postulados psicanalíticos. Além disso, a seção aprofunda a discussão sobre a leitura literária e a subjetividade leitora, tendo como base analítica Candido (2004; 2011), Jouve (2002; 2013; 2012), Petit (2010; 2013; 2009) e Rouxel (2013; 2014), principalmente. Esses autores são essenciais para destacar a centralidade do leitor e como as experiências de mundo dos sujeitos leitores manifestam-se em interpretações múltiplas e singulares, refletindo a complexidade da leitura literária como um fenômeno que vai além da mera decodificação de textos. A seção também aborda a mediação de leitura literária e o fazer pedagógico contextualizado, enfatizando a importância da interação entre leitor, texto e contexto.

A seção 3, intitulada **A Escritura do Eu**, é dedicada ao estudo dos conceitos de biografia, bioficção, autobiografia, alterficção e, em particular, a autoficção. Nela, exploram-se especialmente os postulados de Dubrovski (1977; 1988; 2011; 1989; 2014), Gasparini (2014), Lejeune (2008), Gusdorf (1991; 1992), Buisine (1991), Nascimento (2007), Colonna (2014) e Burgelin (2010). O foco é estabelecer as relações teóricas entre esses gêneros, partindo do pressuposto de que existem pontos de encontro e interconexões intrínsecas entre eles, enriquecendo, assim, a compreensão da autoficção e seu espaço na produção literária.

A Seção 4, por sua vez, dedica-se a uma análise do universo literário de Queirós, explorando as obras **Ciganos**, **Indez**, **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**, **O olho de vidro do meu avô**, **Por parte de pai** e **Vermelho amargo**. O exame enfoca a apresentação dos protagonistas, elementos textuais e extratextuais, contexto histórico e momento de escrita, interligando-os tanto a aspectos bibliográficos do autor como também com elementos ficcionais, evidenciando o caráter autoficcional na construção das narrativas.

Prosseguindo, a Seção 5 detalha o processo metodológico empregado na pesquisa. Nela são elucidados o planejamento, a coleta de dados e o tratamento das informações, abrangendo tanto as fontes teóricas quanto os dados oriundos da pesquisa de campo, com referências a Schwandt (2006), Gil (2008), Lincoln e Guba

(2006), Moraes e Galiazzi (2006) e Bajour (2012). Está presente a descrição do desenvolvimento da pesquisa participante, fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação empregada, adotando a Análise Textual Discursiva – ATD como base metodológica e a implementação de uma oficina de leitura literária com vistas ao desenvolvimento de práticas de mediação de leitura, conforme já destacado.

Na Seção 6, são apresentados os resultados e discussões derivados do material coletado, abrangendo desde as entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa até as anotações do diário da pesquisadora sobre o desenvolvimento das atividades e os registros nos diários de leitura dos participantes da oficina. A análise busca interpretar as vivências e impressões captadas durante os encontros realizados.

Por fim, as considerações finais da tese sintetizam o processo de pesquisa em sua totalidade, revisitando os pontos fundamentais do estudo. Esta seção crucial não apenas consolida as descobertas e reflexões obtidas ao longo da pesquisa, mas também contextualiza os resultados dentro do amplo espectro da leitura. Enfatiza-se a contribuição singular do estudo para o entendimento aprofundado da mediação literária e da subjetividade leitora nos anos finais do EF.

Além disso, a seção final reflete sobre as implicações práticas das descobertas, discutindo como elas podem ser expandidas para enriquecer o ensino de literatura e promoverem uma abordagem mais holística e centrada no aluno. As considerações finais também apontam para futuras direções de pesquisa, sugerindo como os pressupostos da tese podem ser explorados ou expandidos em estudos subsequentes. Desta forma, a seção final não só encapsula a jornada de pesquisa realizada, mas também abre caminhos para novas investigações e aplicações no campo da educação literária.

## 2 INCURSÃO PELOS CAMINHOS LABIRÍNTICOS DA LINGUAGEM

— Aqui está o Labirinto — disse indicando-me uma alta escrivanhinha laqueada.

— Um labirinto de marfim! — exclamei. — Um labirinto mínimo...

— Um labirinto de símbolos — corrigiu. — Um invisível labirinto de tempo. [...] Ts'ui Pen teria dito uma vez: 'Retiro-me para escrever um livro'. E outra: 'Retiro-me para construir um labirinto'. Todos imaginaram duas obras; ninguém pensou que livro e labirinto eram um só objeto (Borges, 1998, p. 47-48).

Adentrar o mundo da linguagem é como explorar um articulado labirinto de palavras e significados, uma jornada tanto complexa quanto essencial para a compreensão da experiência humana. Desde os primeiros momentos de vida, a interação do indivíduo com seu ambiente e com outros seres é marcada por experiências sensoriais intensas, fundamentais para a assimilação e o processamento de informações ambientais e sociais. Estas interações desempenham um papel crucial na neuroplasticidade e no desenvolvimento cognitivo. Por meio de influências recíprocas, o sujeito não só consolida sua identidade, mas também estabelece paradigmas perceptivos. Compreender essa consolidação e o estabelecimento de pontos de referência é vital para entender como, desde a infância, a criança começa a interagir com ambientes sociais e culturais, atribuindo significados às suas experiências e, progressivamente, evoluindo na sua capacidade de expressão verbal.

O sujeito, assim, atribui significados às suas experiências, avançando em direção à enunciação linguística e, de acordo com Petit (2010), a linguagem emerge como o principal meio pelo qual a criança articula sensações e desejos, conectando seu mundo interno ao externo. Assim, a linguagem transcende sua função de mera comunicação, influenciando significativamente a formação da criança.

Desde cedo, indivíduos são envolvidos em um ambiente repleto de expressões e significados, fornecidos por cuidadores e pela comunidade. Tais elementos linguísticos, impregnados de emoções e valores culturais, são fundamentais na moldagem da autopercepção e compreensão do entorno. Assim, a linguagem transcende a mera coleção de significantes, representando um sistema onde os signos adquirem relevância e sentido através de interações contínuas.

O indivíduo deflagra-se como participante ativo na comunicação, interpretando e reagindo de forma própria e singular. Esse fenômeno ressalta a

relação interativa e dinâmica entre a linguagem e o indivíduo, crucial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Nesse processo, a criança está em constante construção e reconstrução de sua identidade e compreensão do mundo, adaptando, interpretando e questionando os significados e valores apresentados.

À medida que amadurece, começa a selecionar, adaptar e, em alguns casos, contestar os significados e valores recebidos. Esta interação contínua é vital para o amadurecimento cognitivo e emocional, possibilitando a construção de narrativas pessoais e entendimento do mundo. Além disso, durante a infância, a interação da criança com textos culturais, mediada pela linguagem, proporciona vivências estéticas e literárias. Este aspecto, de acordo com Belintane (2017), sublinha a interdependência entre o desenvolvimento linguístico e a relevância da cultura oral.

Tais experiências frequentemente ultrapassam o ato de ouvir, infiltrando-se na imaginação infantil e possibilitando a exploração de mundos, personagens e cenários além da realidade tangível. A exposição a variadas expressões culturais, como contos, poesias, canções e lendas, amplia o repertório cognitivo e emocional da criança. Ela não somente assimila a informação, mas também a processa, relacionando-a com suas vivências e, frequentemente, recriando-a em suas atividades lúdicas. Essa interação com o universo literário e estético potencializa o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas, aprimorando a compreensão da diversidade cultural e humana.

Nesse sentido, ocorre a atribuição de novos significados por meio de uma abordagem lúdica à *brincadeira com palavras*. Esse processo se mostra desprovido de inibições ou limitações, caracterizado por uma constante inovação, dinamismo e interação. Ela busca, entender a complexa tessitura da sociedade, demarcada por uma cultura de escrita. Na perspectiva de Certeau (1994), essa *sociedade escriturística* não só circunda, mas também gera, em cada nova interação, uma multiplicidade de sentidos.

Nessa trama de significados, a ludicidade na manipulação das palavras emerge como uma poderosa ferramenta de exploração e descoberta. Longe de ser meramente recreativa, essa abordagem se revela como um método reflexivo, capaz de decodificar e refletir as camadas mais profundas de nossa experiência cultural. Em cada jogo de palavras, desdobra-se um espectro mais amplo de interpretações e perspectivas, incentivando uma contínua renovação na forma de perceber e interagir com o texto escrito. Assim, a cultura escriturística, longe de ser estática, é um convite

aberto à inovação e ao questionamento crítico.

Expandindo essa perspectiva, observa-se que o mundo não se limita a um conjunto de entidades objetivas analisáveis cientificamente sob uma lógica causal. Essa reflexão possibilita considerar a interação entre a realidade perceptiva e a linguagem, destacando como a compreensão do mundo é moldada tanto por aspectos científicos quanto por experiências subjetivas. Torna-se crucial, portanto, contemplar a confluência entre o mundo científico e o mundo perceptivo. Merleau-Ponty (1999) postula que o mundo percebido é frequentemente relegado a segundo plano em abordagens pragmáticas, demandando uma reflexão mais profunda para sua plena compreensão. Ela pode, portanto, ser vista como um veículo primordial para redescobrir esse mundo. Valorizar a arte não subtrai a relevância da ciência, mas propõe uma visão mais ampla.

Analogamente, assim como um pintor utiliza linhas e cores para apresentar uma perspectiva inédita, um escritor se vale de sons e símbolos para criar uma linguagem renovada. Essas ações posicionam o mundo cultural como um domínio em constante transformação histórica, onde o novo se integra ao estabelecido, inaugurando tradições que, posteriormente, se consolidarão e serão acessíveis a todos (Chauí, 2000).

Ao aprofundar a análise sobre a intersecção entre arte e percepção humana, Freud (2011) postula que as manifestações artísticas são fundamentais para a experiência humana, servindo como mecanismos de compensação frente a adversidades emocionais. Ele delinea três estratégias primordiais de enfrentamento: atividades lúdicas, gratificações substitutivas e substâncias psicoativas. A arte é categorizada como uma forma de gratificação substitutiva, representando uma ilusão em oposição à realidade. Tal ilusão é eficaz psicologicamente, em virtude do papel significativo que o imaginário desempenha na constituição da psique. No contexto literário, os textos transcendem a mera transmissão de conhecimento factual, instigando inferências e reflexões críticas, e proporcionando ao leitor uma experiência interpretativa única.

Dessa forma, a arte, ao transcender as barreiras do tangível, atua como um portal para o subjetivo, enriquecendo a narrativa da existência humana com múltiplas camadas de significado e emoção. As obras artísticas, portanto, não são apenas um reflexo da realidade, mas também uma construção ativa que remodela e redefine a percepção e a experiência. Ao se engajar com a arte, o indivíduo é convidado a uma

jornada introspectiva, explorando as profundezas de sua própria psique e emergindo com uma compreensão mais matizada de si mesmo e do mundo ao seu redor. Assim, a arte existe não apenas como um espelho da condição humana, mas também como um instrumento de transformação pessoal e coletiva.

Ao considerar o papel da linguagem na sociedade, torna-se evidente que, em contextos letrados, a leitura e a escrita são habilidades fundamentais. A proficiência nessas competências impacta o indivíduo e a sociedade como um todo, principalmente devido ao seu valor social intrínseco. A inaptidão para interagir em determinados contextos pode culminar na supressão da singularidade do indivíduo, tornando-o vulnerável a influências que não contribuam para sua emancipação e exercício pleno da cidadania. Nesse panorama, a palavra escrita se destaca como um meio crucial de comunicação e interação. Em certos contextos, seu domínio torna-se vital para assegurar a sobrevivência, dignidade e melhoria da qualidade de vida dos indivíduos.

Os caminhos labirínticos da linguagem revelam trajetórias repletas de eventos subjetivos, culturais e sociais. A palavra, nesse cenário, é a ferramenta-chave que viabiliza interações, em uma dinâmica colaborativa. É importante enfatizar que, ao conhecer um texto, o leitor tem a possibilidade de estabelecer uma conexão tanto com sua essência individual quanto com a coletividade. Petit (2009) argumenta que a experiência da leitura não isola o indivíduo do mundo exterior. Ao contrário, ela o reintegra ao mundo, mas com uma visão renovada, possibilitando uma jornada que se estende desde o íntimo do ser até as vastidões do universal.

As subseções a seguir exploram a complexidade inerente e a universalidade da leitura, ancoradas no fenômeno da subjetividade leitora e no compartilhamento de significados. Por meio da análise das múltiplas rotas da leitura, o texto desvela as camadas de enredamento que caracterizam este ato fundamental, destacando a interconexão entre a subjetividade e a comunhão de entendimentos no vasto domínio da leitura, evidenciando a complexidade e universalidade da experiência leitora. Nas próximas subseções, são explorados ainda mais esses conceitos, mergulhando nas profundezas da linguagem e seu impacto na formação do indivíduo.

## 2.1 ENTRE(LINHAS): A COMPLEXIDADE E A UNIVERSALIDADE DA LEITURA

A leitura, como atividade intrínseca à experiência humana, se manifesta em um processo que se desenrola entre as linhas de textos e contextos diversificados. A sua natureza multifacetada destaca a habilidade de ser, ao mesmo tempo, um desafio intelectual e uma experiência compartilhada. Para Jouve (2002), ela é uma atividade multifacetada que se desdobra em uma série de subprocessos inter-relacionados. Estes, por sua vez, abrangem desde dimensões neurofisiológicas, que se referem ao funcionamento visual e às funções cerebrais, até dimensões afetivas, que se conectam às emoções e ao engajamento do leitor. Portanto, o ato de ler não é uma atividade cerebral somente, mas também uma experiência profundamente emocional e subjetiva.

Nessa perspectiva, a leitura é entendida como uma conexão afetiva entre o leitor e um objeto específico, alterando a maneira como este é percebido e conferindo-lhe um caráter especial que facilita a criação de interpretações pessoais. Dentro desse quadro, cabe salientar que esse processo é visto como um processo diversificado que engloba diferentes experiências e práticas ao longo da vida, desde a infância até a idade avançada. Embora certos significados e representações sejam comumente aceitos em um contexto cultural e social mais amplo, Netzel (2021) argumenta que há significados que são únicos e pessoais, pois cada indivíduo compreende o mundo e suas relações com objetos, seres e situações de maneira distinta.

Dessa forma, as primeiras leituras, moldadas pelas vivências, percepções e interações de cada um, estabelecem o contexto e a base sobre os quais a leitura textual é edificada. O que cada pessoa absorve e interpreta em suas interações cotidianas é de valor inestimável e único, e essa singularidade enriquece e orienta sua abordagem e o entendimento do texto.

Também Freire (1984) acentua a relevância das diferentes leituras, enfatizando que a familiaridade e a compreensão do ambiente ao redor são fundamentais para uma interpretação efetiva do texto. Para o educador, "[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e, por isso, a subsequente leitura desta não pode se desvincular da contínua leitura daquele" (Freire, 1984, p. 11-12). A conhecida declaração destaca a relação intrínseca e contínua entre a compreensão do mundo e a interpretação textual.

Portanto, ao examinar a prática leitora, torna-se fundamental reconhecer e

valorizar a singularidade das vivências e percepções que cada indivíduo traz consigo, as quais não apenas moldam, mas também enriquecem sua interação com o texto. Nesse sentido, a leitura transcende a simples decodificação de palavras, configurando-se como um processo contínuo e dinâmico, incessantemente nutrido e refinado pela constante interpretação do mundo pelo leitor. Essa perspectiva conduz à consideração de aspectos que ultrapassam as dimensões cognitivas inerentes à atividade de ler, adentrando nas camadas afetivas que a leitura pode evocar. A transição do entendimento da leitura como uma atividade predominantemente mental para a apreciação de seu potencial em desencadear experiências emocionais profundas revela uma faceta adicional de complexidade, que contribui para a riqueza do processo de leitura.

A dimensão afetiva da leitura é particularmente significativa, uma vez que, durante esse processo, é frequente que os leitores rememorem situações e experiências anteriores, desencadeadas por palavras, frases ou estruturas sintáticas específicas. Essas reminiscências, capazes de evocar sensibilidades vivenciadas na infância ou em outras etapas da vida, sublinham o argumento de que a leitura oral, especialmente, pode exercer um papel fundamental na formação leitora. Isso ocorre porque tal prática engaja o leitor em uma relação intrinsecamente afetiva, emotiva e sensorial com o texto, conforme postulado por Petit (2010). Essa interação não somente expande a compreensão dos textos, mas também intensifica a ligação pessoal com as narrativas e conhecimentos veiculados por meio da leitura, evidenciando o papel central das emoções no desenvolvimento leitor.

Assim, embora as interações sociais sejam moldadas pela combinação de múltiplos fatores que definem, de forma interdependente, a percepção das circunstâncias e a expressão subjetiva diante de experiências cotidianas, o letramento, associado às modalidades escritas, destaca-se como um dos elementos de maior valorização social.

A emergência do campo de estudos do letramento nas décadas de 1970-1980 marcou o início de intensas discussões sobre o tema, ao lado de uma crescente aceitação da complexidade e da dificuldade de alcançar um consenso sobre o conceito. A controvérsia em torno da definição de letramento é evidente em posições teóricas divergentes, uma vez que pesquisadores, como Gee (2008) e Graff (1991), por exemplo, avistam o letramento como uma questão intrinsecamente social, política e ideológica. Por outro lado, Hasan (1996) e Halliday (1996) reconhecem a natureza

política, social e cognitiva do letramento, mas também apontam para o seu caráter linguístico.

A complexidade do conceito de letramento é ainda refletida na ampla gama de estudos que se enquadram nesse domínio. Para Kleiman (1995), se o foco de um estudo é comparar a capacidade de sujeitos alfabetizados e analfabetos de refletir sobre a linguagem, isso implica uma concepção de letramento ligada à capacidade metalinguística. Em contrapartida, o letramento também pode ser entendido como uma prática discursiva relacionada ao papel da escrita em diferentes comunidades e grupos sociais. Este aspecto busca explorar como as práticas e processos de letramento estão correlacionados com as habilidades valorizadas e exigidas pelas escolas, impactando o sucesso ou fracasso escolar, conforme evidenciado por estudos de Rojo (1995; 2001).

A expansão do interesse nos estudos do letramento tem elevado o termo a uma metáfora utilizada em diversas áreas para denotar variados aspectos das práticas de leitura e escrita, tais como *letramento digital*, *letramento acadêmico*, *letramento político* ou *letramento científico*, por exemplo (Barton, 1994). O autor argumenta que a chave para novas interpretações do letramento reside em contextualizar a leitura e a escrita socialmente, levando à ideia de que existem múltiplos letramentos ao invés de um letramento único, assim como também aponta Street (2003).

A diversidade de práticas de letramento é reconhecida ao se evitar a imposição de rótulos dicotômicos como alfabetizado ou não alfabetizado, letrado ou não-letrado. Tal classificação é inextricavelmente ligada aos contextos e situações específicas que moldam as necessidades e concepções dessas práticas. A definição de letramento e suas implicações para sociedades e indivíduos ultrapassa as barreiras acadêmicas e ressoa em diversos setores da sociedade contemporânea, onde a escrita é central. Assim, debates e políticas de desenvolvimento do letramento, especialmente na educação, devem considerar as condições sociais, culturais e econômicas de uma sociedade específica em um determinado momento histórico.

Os Novos Estudos do Letramento - *The New Literacy Studies* – NLS, emergem na década de 1980 e consolidam-se na década de 1990, constituindo-se como uma resposta crítica a duas premissas dominantes que, à época, eram objeto de profundo escrutínio acadêmico: (I) a hegemonia da concepção tradicional e psicolinguística de linguagem, circunscrita ao domínio estrito do código linguístico e concebida como uma capacidade psicológica individual; e (II) os axiomas que

norteavam os estudos nas três décadas anteriores, nos quais as dinâmicas *oralidade x escrita* eram interpretadas de maneira dicotômica, conferindo-se à escrita atributos cognitivos intrínsecos, sob um viés que endossava a supremacia cognitiva da escrita em detrimento da oralidade (Gee, 2015).

Em sentido análogo, articulado por Street (2003, p. 1, tradução nossa), os Novos Estudos do Letramento delineiam um campo investigativo emergente que

[p]rocura ressignificar a compreensão acerca da natureza do letramento, desviando a ênfase tradicionalmente atribuída à aquisição de habilidades, para focar o letramento enquanto uma prática social. Tal perspectiva engendra o reconhecimento de letramentos múltiplos, que se manifestam de maneira diversificada no tempo e no espaço, e as relações de poder que permeiam tais práticas. Os NLS, portanto, não estabelecem postulados definitivos acerca do letramento e das práticas sociais correlatas, optando, em contrapartida, por problematizar o que é reconhecido como letramento em contextos espaciais e temporais específicos, e indagar quais letramentos são hegemônicos e quais são marginalizados ou subversivos<sup>2</sup>.

Nesse sentido, os NLS, apresentam uma visão mais ampla do letramento, propondo uma análise que incorpora o contexto social de suas práticas. A ênfase na pluralidade de letramentos e na interação destes com estruturas de poder destaca sua complexidade e a necessidade de uma abordagem que reconheça a natureza multifacetada e dinâmica. A proposta, portanto, abarca uma discussão mais inclusiva e equitativa sobre o letramento, o que pode ter implicações significativas para a forma como as políticas educacionais e as práticas pedagógicas são desenvolvidas e implementadas.

Essa perspectiva proposta pelos NLS convida a uma problematização e uma contextualização mais aprofundadas do letramento. Ao se concentrar nas diversas práticas de letramento, tanto hegemônicas quanto marginalizadas, NLS encoraja uma compreensão mais profunda e uma avaliação mais crítica, servindo como um convite para reavaliar e reimaginar como o letramento é concebido e valorizado em diferentes contextos sociais e educacionais. A ênfase nos aspectos sociais e culturais do letramento prepara o terreno para uma investigação mais detalhada sobre como esses fatores influenciam a leitura individual.

---

<sup>2</sup> “Represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985). This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking “whose literacies” are dominant and whose are marginalized or resistant”.

Para complementar essa visão social do letramento, a abordagem de Jouve (2002) sobre a leitura enriquece a discussão ao adentrar na complexidade do ato de ler, reconhecendo suas múltiplas dimensões interativas. Ao desdobrar a leitura em instâncias neurofisiológica, argumentativa, simbólica, cognitiva e afetiva, o autor oferece uma visão holística que transcende uma interpretação simplista, focando na subjetividade e experiência individual do leitor. A instância neurofisiológica ressalta a interação entre o aparelho visual, as funções cerebrais e a memória. A dimensão argumentativa reflete a interação dialógica entre o leitor e o texto, enquanto a simbólica aponta para a criação de sentido dentro do contexto cultural do leitor. A cognitiva enfatiza a habilidade de transmutar palavras em significados, e a afetiva ilustra a importância das emoções e do engajamento do leitor na experiência de leitura. Assim, enquanto NLS nos oferece uma visão ampliada do letramento em seu contexto social, Jouve (2002) aprofunda a compreensão da leitura no nível individual e subjetivo, complementando e expandindo a discussão sobre a relação entre texto e leitor.

A atividade de leitura se manifesta por meio de subprocessos interligados, abrangendo desde metas, conhecimento prévio do leitor, tarefas de identificação e designação de funções aos símbolos, até análises comparativas e estabelecimento de relações que facilitarão a interação entre leitor e texto. Desse modo, a leitura se delinea como um processo que se correlaciona a condições que englobam visão, percepção e processamento neural, porém em simultaneidade com condições psíquicas. Apenas com uma predisposição do indivíduo em canalizar essas funções para o aprendizado e possuir um grau de criatividade para preencher as lacunas textuais, é que tal processo se torna possível.

Ler pode, conseqüentemente, conduzir à rememoração de vivências do indivíduo leitor, alcançando suas sensibilidades oriundas da infância ou de outras etapas vivenciais, experimentadas em sua interação com sujeitos, objetos, espaços, sensações e emoções. Assim, o ato de ler se associa à reexperiência e à reativação de vivências subjetivas, dado que o engajamento do indivíduo com os textos é edificado em uma relação afetiva, emotiva e sensorial. Quando as leituras orais são incorporadas a esse processo têm o potencial de exercer um papel crucial na formação do leitor (Petit, 2010).

Sob tal perspectiva, a leitura é vinculada a uma conexão afetiva entre o indivíduo e um objeto específico, modificando a forma como este é contemplado,

conferindo-lhe uma distinção e facilitando a construção de sentidos singulares. É plausível, portanto, vincular a leitura, em um entendimento abrangente, a diversas percepções e práticas que se manifestam desde a tenra infância até a velhice. Tais significados são esboçados no domínio coletivo, com determinados consensos sobre as representações em uma dimensão cultural e social. Entretanto, alguns significados são exclusivos, pois a compreensão do mundo e as interações entre objetos, seres e circunstâncias se revelam de maneira distinta para cada indivíduo.

A leitura do texto verbal escrito não transcorre de maneira natural, sendo, assim, ela é caracterizada por sua complexidade e seu desenvolvimento necessita de compartilhamento, relacionado tanto a um ensino estruturado, que mobilize conhecimentos prévios, instâncias físicas e psicológicas do indivíduo, em suas singularidades, quanto a interações sociais e manifestações culturais.

Ao analisar o reflexo da leitura sobre o leitor, Jouve (2002, p. 129) afirma:

[o] impacto da leitura na existência do sujeito é, pois, mais real do que se imagina. Pode assumir formas menores (a lembrança da leitura nos dá a coragem de quebrar alguns códigos), mas também formas extremas. Sabe-se que *Tristão e Isolda* modificou o equilíbrio amoroso de várias gerações, que certas almas atormentadas do romantismo foram se suicidar no túmulo de Rousseau, que o *Werther* de Goethe levou adolescentes a se dar a morte, e que um jovem russo realmente cometeu os dois crimes fictícios de Raskolnikov. É de fato a 'significação' da obra – definida como a passagem do texto para a realidade – que faz a leitura uma experiência concreta

Portanto, verifica-se uma profunda interação entre o ato de ler e o existir humano, destacando a realidade tangível deste impacto que transcende a mera cognição para influenciar as emoções e comportamentos dos indivíduos. A leitura é apresentada não apenas como um ato de decifração simbólica, mas como um vetor de influência significativa, capaz de induzir desde mudanças sutis até repercussões extremas na vida das pessoas. A referência a fenômenos históricos e literários, como o efeito provocado por **Tristão e Isolda** nas concepções amorosas de gerações, ou as reações intensas evocadas pelas obras de Rousseau, Goethe e Dostoiévski, ilustra a capacidade da leitura de transcender a barreira textual e manifestar-se na realidade concreta. Esse impacto é atribuído, segundo o autor, à significação da obra, que é percebida como a transição do texto para a realidade, transformando a leitura em uma experiência concreta e vivencial. Sob esta perspectiva, a leitura é reconhecida não apenas como um processo interpretativo, mas também como um fenômeno social e existencial com o potencial de reconfigurar percepções e comportamentos humanos

em um espectro amplo e profundo.

Piegay-Gros (2002) adentra em um questionamento profundo sobre a natureza do impacto da leitura na vida do leitor, propondo uma indagação crucial: seria a leitura uma janela para a vivência da alteridade ou um espelho de autoafirmação? Essa indagação desemboca na reflexão sobre a transcendência do eu durante a leitura. O ato de ler é descrito como um mergulho que promove uma suspensão relacional entre o leitor e o mundo exterior, uma espécie de reclusão voluntária onde o leitor se despe de sua identidade habitual e submerge na intimidade textual.

A leitura, nesse contexto delineado, manifesta-se como um ato de efêmera transcendência do leitor, uma suspensão temporária da identidade autóctone que habilita o leitor a uma incursão ao universo alheio, delineado pelo texto. Essa suspensão, frequentemente acompanhada por uma predisposição à solitude, enfatiza a natureza introspectiva e reveladora da leitura, um domínio onde o leitor se posiciona em descoberta, assumindo uma postura divergente daquela ordinariamente manifestada ao mundo. Por meio da leitura, ocorre um deslocamento do leitor, uma perda momentânea no texto e, simultaneamente, um afastamento dos demais no contexto circundante.

Piegay-Gros (2002) encapsula a essência deste processo ao descrevê-lo como uma violência simbólica aos desejos e lógicas alheias, pois ao ler o leitor se distancia, ainda que momentaneamente, das demandas e expectativas do mundo circunjacente. A leitura, assim, demonstra ser um ato de introspecção e de exploração da alteridade, esboçando um cenário onde o leitor se desembaraça das vinculações de sua identidade e do mundo exterior para explorar, por meio do texto, um universo distinto, facilitando uma jornada de autodescoberta e de apreensão da diversidade humana. A análise do teórico desvela uma dimensão profunda e multifacetada da leitura, na qual o distanciamento do mundo externo não apenas denota um olvido temporário do entorno, mas uma transcendência do Eu, imergindo nas intrincadas tramas da ficção.

Este processo, conforme delineado, é um convite à estranheza, uma viagem ao universo ficcional que, apesar de desvincular o leitor de sua imediata realidade, guia-o a uma jornada introspectiva de reencontro ou metamorfose subjetiva. Ler pode agir como um veículo que transporta o leitor para além do imediato, introduzindo-o ao pensamento do outro, enquanto simultaneamente o reconduz a si mesmo, enriquecido e talvez transformado pelas indagações e reflexões instigadas pela interação com o texto.

Conforme elucidado por Jouve (2002), a jornada de leitura perfaz um processo contínuo, no qual o leitor busca, inicialmente, uma confirmação de suas concepções, um eco de seus pensamentos, uma vez que ela perfaz “[...] uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação” (Jouve, 2002, p. 18). Essa busca por similitude é mais evidente em textos teóricos ou *bestsellers*, que, muitas vezes, ressoam com um público já predisposto a determinadas ideias ou visões de mundo. No entanto, o confronto com o diverso, com o dissonante, incita aquele que lê a uma jornada experiencial distinta. O desafio do diferente propicia um distanciamento reflexivo, permitindo ao indivíduo uma evasão momentânea de sua cognição habitual para, posteriormente, retornar a si com uma nova compreensão. Esse movimento não visa apenas a confirmar quem ele era, mas a descortinar quem se tornou por meio da interação com o pensamento alheio.

A dimensão transformadora da leitura é um consenso entre Jouve (2002) e Piegay-Gros (2002), ambos destacando a experiência de alteridade como um veículo para a introspecção e a metamorfose subjetiva. Jouve (2002) realça que o valor do texto lido não reside no que o indivíduo reconhece de si mesmo nele, mas no que pode ser descoberto sobre o Eu através dele. Esse processo de descoberta é potencializado pela reverberação do pensamento do outro, um eco que ressoa profundamente no âmago do leitor. Piegay-Gros (2002), por sua vez, reitera essa visão, afirmando que a leitura, ao desviar o pensamento para o alheio, proporciona um retorno reflexivo ao Eu.

A leitura literária, foco primordial da investigação, surge como um terreno propício para o desenvolvimento da interpretação leitora, originando-se de um campo de imanência, no qual o leitor se depara, de maneira isolada, com a obra literária. As ações de absorver a obra e de construir seu próprio entendimento, embora inicialmente possam ser percebidas como uma forma de isolamento, na verdade representam uma jornada introspectiva e altamente pessoal. A leitura, ao induzir o leitor a uma atividade introspectiva, não só o encoraja a explorar a alteridade, mas também proporciona uma oportunidade de reflexão sobre si, facilitando, assim, uma potencial transformação no âmbito subjetivo. Tal processo, ao estabelecer um diálogo entre o conhecido e o desconhecido, revela-se como um instrumento para a compreensão aprofundada da complexidade da existência humana e da incessante busca por compreensão e significado. Esses argumentos serão explorados de forma mais detalhada nos subtópicos subsequentes.

### 2.1.1 Jornada Subjetiva da Leitura

Os textos escritos, enquanto representantes tangíveis das visões de mundo e experiências individuais, desempenham um papel crucial como mediadores em um complexo conjunto de interações. Eles podem funcionar como elos que conectam o leitor à superfície linguística do texto, às ideias transmitidas, ao autor, ao universo delineado e às emoções reveladas. O texto, portanto, vai além de sua materialidade linguística e se transforma em uma ponte que conecta diversas subjetividades. Ao interagir com um texto, o leitor não apenas decifra palavras e conceitos, mas também se conecta, em algum nível, com o pensamento do autor, com o contexto apresentado e com os sentimentos expressos.

Na prática interpretativa, a leitura inicia um processo dinâmico e iterativo de construção e negociação de significados. Nesse processo, o leitor, atuando como um agente ativo, estabelece um diálogo interpretativo com o texto. Esse intercâmbio dá origem a novas compreensões e perspectivas, influenciadas tanto pela intenção comunicativa do autor quanto pelo repertório cognitivo e cultural do leitor. Portanto, a interação com o texto ultrapassa a simples decodificação linguística, evoluindo para um ato colaborativo de criação de sentido. Cada leitura é, assim, uma experiência única e subjetiva. O texto escrito, então, transcende a função de mero veículo de informação, servindo como estímulo para o questionamento crítico, reflexão aprofundada e transformação intelectual do leitor. Isso contribui para a expansão de sua compreensão sobre a complexidade da experiência humana e suas variadas manifestações.

A abordagem teórica adotada para analisar a subjetividade leitora incorpora conceitos da Psicanálise, conforme evidenciado nas teorias de Freud (2011) e Lacan (1998). A pesquisa utiliza esses conceitos psicanalíticos fundamentais para enriquecer a discussão, promovendo um entendimento mais completo do fenômeno da subjetividade na leitura. É importante notar que, embora a Psicanálise forneça um arcabouço teórico, a análise não se concentra nos métodos psicanalíticos específicos. Em vez disso, o foco é explorar como a subjetividade do leitor se manifesta e se entrelaça com o texto. Durante a leitura, o indivíduo não se limita a absorver informações: ele se engaja em um processo reflexivo que o conecta com as profundezas de sua psique, enquanto interage com as estruturas sociais e culturais

que o rodeiam.

Assim, o texto se transforma em um espaço de encontro e interação, onde o sujeito tem a oportunidade de confrontar e reestruturar sua própria subjetividade. Esse processo facilita a reflexão sobre a identidade e a posição do indivíduo no mundo, tornando a leitura uma experiência profundamente significativa e transformadora.

A abordagem psicanalítica, conforme delineada por Freud (2018) e ampliada por Lacan (1998), atribui grande relevância à formação do sujeito, enfatizando a influência dos processos subjacentes na formação da subjetividade. A teoria freudiana introduz o conceito de inconsciente não como um mero apêndice da consciência, mas como uma entidade com sua própria estrutura e leis, exercendo um papel decisivo na subjetividade.

Este entendimento do inconsciente desafia as noções convencionais de autonomia e autoconsciência, movendo a compreensão do ser humano para uma esfera onde os limites do autoconhecimento e do controle são constantemente questionados (Freud, 2018). Lacan (1998) expande essa visão, reinterpretando os conceitos freudianos via influências filosóficas e linguísticas (Torezan; Aguiar, 2011). Ele propõe que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, e que o sujeito é um efeito do significante, localizado em uma ordem simbólica que permeia sua existência e experiência.

A cultura, o pensamento e a linguagem são vistos como interdependentes, influenciando-se mutuamente e moldando a maneira como o indivíduo interpreta e interage com o mundo (Birner, 1999). Logo, o sujeito é percebido não só como um receptor passivo de estímulos linguísticos e culturais, mas também como um participante ativo na construção de significados, engajando-se continuamente na gestão e elaboração dos símbolos que recebe e na produção de seu próprio discurso (Torezan; Aguiar, 2011).

Assim, a Psicanálise destaca a linguagem como um elemento central na constituição do sujeito, ressaltando sua influência em vários aspectos da experiência humana e enfatizando as dimensões simbólicas e históricas na formação da identidade. A interação entre linguagem e sujeito é crucial para compreender a complexidade da experiência humana, conforme discutido por Freud e Lacan.

Dentro desse quadro multifacetado, a leitura emerge como um diálogo silencioso, uma interação entre o eu do leitor e o outro, representado pelo autor e pelas ideias no texto. Este intercâmbio é enriquecido pelas camadas de significado no

texto, pelos contextos culturais e históricos que o cercam, e pelos afetos que ele evoca. Portanto, a leitura não é um ato passivo; é uma interação ativa que desafia o leitor a se envolver profundamente com o texto, permitindo-lhe explorar as facetas de sua própria subjetividade e entrar em contato com a subjetividade do outro, representada pelo texto.

### 2.1.2 Subjetividade Leitora e Literatura: Ponto de Intersecção entre Meandros

No subtópico precedente, foi delineada a concepção de leitura como um processo interativo multifacetado, que se manifesta tanto no âmbito da aquisição de informações quanto no terreno da literatura. A abordagem teórica deste estudo é marcada por sua abrangência inclusiva, defendendo que a capacidade de transitar livremente entre os estratos sociais, assegurando os direitos culturais e a possibilidade de interação com diversas modalidades de leitura, constitui um elemento essencial para a afirmação da identidade do sujeito. Nesse contexto, a literatura é reconhecida como um diálogo intersubjetivo que possibilita a compreensão em níveis que proporcionam caminhos de compreensão que vão além da utilidade imediata das palavras na comunicação cotidiana.

A definição de literatura, amplamente debatida no domínio dos estudos literários, é aqui vista sob o prisma de Candido (2011, p. 176), que a conceitua de forma abrangente.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Vista desse modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.

Esta conceituação desempenha um papel fundamental na presente tese, na medida em que engloba tanto as expressões literárias reconhecidas como canônicas quanto as diversas formas de expressão oriundas da cultura popular. Estas últimas são particularmente notáveis por evocarem recordações emocionais vinculadas à infância ou a outros momentos marcantes na trajetória dos sujeitos. A relevância dessa abordagem inclusiva reside na sua capacidade de validar as experiências

textuais preexistentes dos indivíduos, sem que haja a necessidade de uma proficiência avançada em leitura ou de um contato prévio com obras literárias em sua forma mais erudita.

Ao considerar a literatura como uma expressão artística veiculada por meio de textos, a abordagem adotada na tese propõe uma postura inclusiva, resistindo à marginalização de formas narrativas mais próximas da tradição oral do que da escrita. Como argumenta Candido (2004), a literatura é vista não apenas como um direito inalienável, mas também como um mecanismo para promover a equidade social e cultural. O autor defende que democratizar o acesso à literatura é crucial para o exercício pleno dos direitos humanos, dada a sua influência significativa no combate às disparidades sociais e culturais.

O estudioso também destaca que a literatura, ao transcender barreiras socioeconômicas e culturais, serve como um meio para a articulação da identidade, história e valores de diversas comunidades. Por meio dela, vozes variadas, especialmente as de grupos historicamente marginalizados, ganham amplificação e reconhecimento, fomentando o diálogo intercultural e a compreensão mútua.

Assim, o acesso à experiência artística não deve ser visto como um privilégio exclusivo, mas como uma necessidade intrínseca à condição humana. A disponibilidade de bens culturais é fundamental para o equilíbrio e bem-estar psíquico da sociedade. Em determinados contextos, a leitura pode desempenhar um papel terapêutico, auxiliando indivíduos a lidar com traumas e adversidades, conforme apontado por Petit (2010), que defende o acesso universal à literatura e a importância dos espaços de mediação ficcional e simbólica.

O texto literário atua como um veículo pelo do qual se acessa e articula a experiência humana. Ele desempenha um papel fundamental na interação do indivíduo consigo mesmo, com seu entorno e com os outros. A literatura, por meio da evocação de mundos possíveis e da elaboração de narrativas, fornece ao leitor um conjunto de ferramentas simbólicas para estruturar e atribuir significado à experiência vivida. As narrativas literárias ajudam a moldar e delinear o que inicialmente se apresenta de forma difusa no imaginário coletivo e individual, possibilitando uma “[...] construção de si mesmo” (Petit, 2013, p. 39).

Esse processo representa uma jornada contínua de interpretação e reinvenção, na qual o sujeito, ao interagir com o texto, é convidado a refletir, questionar e, eventualmente, transformar sua percepção da realidade. Assim, a literatura emerge

não apenas como um reflexo da vida, mas também como um campo ativo de experimentação e descoberta pessoal e coletiva.

A experiência leitora, considerando a natureza alteritária e dialógica da subjetividade humana, é inerentemente mediada. Desde a infância, a criança é introduzida ao mundo das histórias por meio da narração ou da apresentação de um livro. Essa mediação é essencial para o ato de ler, uma prática que, mesmo antes da escrita, já existia, pois o mundo sempre foi percebido como uma sequência de signos a serem decifrados (Foucault, 1999). Logo, a mediação desses signos e significados é crucial, atuando como um elo entre o sujeito e a compreensão do mundo.

A literatura, portanto, serve como mediadora entre o caos do mundo e a ordem da compreensão humana, permitindo que o indivíduo se veja como parte de uma narrativa maior, conectando-o a uma comunidade de sentidos e experiências compartilhadas. A experiência literária, dessa forma, propicia a abertura para a vivência subjetiva, conforme postulado por Bondía (2002). Isso ocorre porque as dimensões narrativa e poética, ao transpassarem o ser, atingem o íntimo e o particular, facilitando o processo de simbolização, tal como elucidado por Petit (2013). Tal simbolização está vinculada à construção que o indivíduo realiza de si mesmo ao longo de sua constituição subjetiva. Nesse âmbito, Petit (2013, p. 40) relata "[...] como a leitura possibilitou-lhes o encontro com seus mundos interiores e, conseqüentemente, a capacidade de se tornarem mais autônomos em seus destinos" (Petit, 2013, p. 40). Revela-se, portanto, um processo de autodescoberta que transforma o sujeito, o qual adquire meios para melhor interpretar os eventos externos a si mesmo.

Cabe afirmar que a literatura se estabelece não apenas como um refúgio da realidade, mas como uma ferramenta para o enriquecimento e expansão da conjuntura pessoal do leitor. A imersão na leitura oferece ao indivíduo a oportunidade de remodelar sua percepção do cotidiano, reconsiderar sua história pessoal e, potencialmente, reformular seu papel na trama da vida humana. A experiência da leitura literária, assim, emerge como um estímulo à reflexão profunda e ao alargamento da consciência, proporcionando um espaço no qual o indivíduo pode continuamente se reinventar e reorientar.

Petit (2013) estabelece uma discussão sobre o papel da leitura, especialmente a literária, na elaboração da subjetividade. Por meio de estudos com jovens usuários de bibliotecas e análises de relatos de leitores e escritores, a autora

identifica experiências subjetivas comuns de leitura. Ela destaca a criação de um espaço íntimo pelo leitor, um refúgio que também permite a desterritorialização. Esse espaço gerado pela leitura constitui um recinto psíquico essencial para a elaboração ou reconquista da posição de sujeito. A leitura, portanto, é uma ação ativa, na qual o indivíduo se apropria do texto, interpretando-o e projetando seus desejos, fantasias e angústias.

A análise de Petit (2013), ilumina aspectos distintos da experiência leitora, destacando que, além dos processos de identificação com personagens, existe uma tendência dos leitores em adotar uma postura seletiva, conectando aspectos da narrativa com suas experiências pessoais. Essa abordagem fragmentada sugere que a leitura constitui uma forma de busca por simbolização e significado pessoal. Divergindo de perspectivas que enfatizam a autodescoberta direta através da leitura, a autora foca em como a leitura pode oferecer um espaço de autonomia e reflexão. A autora expressa interesse em "[...] descrever como [...], crianças e adolescentes, mulheres e homens elaboram um espaço, de liberdade a partir do qual podem dar sentido a suas vidas, e encontrar, ou voltar a encontrar a energia para escapar dos impasses nos quais eles se sentem encurralados" (Petit, 2013, p. 31). Em suma, ressalta a capacidade da leitura em fornecer um refúgio criativo e um meio de resiliência psicológica. A estudiosa também discorre sobre como a leitura permite a experiência de um tempo próprio, distanciado do cotidiano, onde a fantasia prevalece, contribuindo para a criatividade e a interpretação do mundo. O ato de ler, assim, possibilita a suspensão do tempo cronológico e a criação de uma temporalidade alternativa.

Ao tecer as conexões entre os teóricos Bondía (2002) e Petit (2013), fica evidente que ambos convergem para uma compreensão da leitura como uma experiência profundamente transformadora, que transcende a mera absorção de conteúdo para se tornar um processo de reconfiguração da experiência subjetiva do indivíduo com relação a espaço, tempo e linguagem. Bondía (2002) ressalta a natureza transformadora da experiência subjetiva, sublinhando que a imersão em narrativas literárias propicia ao leitor uma oportunidade única de transcender os limites convencionais da espacialidade psíquica e da vivência temporal. Complementando essa visão, Petit aprofunda a discussão ao destacar como a leitura literária atua como uma ferramenta poderosa de simbolização e subjetivação, não apenas redefinindo a percepção do leitor sobre espaço e tempo, mas também permitindo-lhe atribuir novos

significados a esses conceitos fundamentais. Assim, a leitura emerge não somente como um ato de engajamento com o texto, mas como um processo dinâmico de subjetivação, no qual o leitor, ao navegar pelas páginas de uma obra, é convidado a remodelar e ressignificar sua própria experiência do mundo. Portanto, ao interligar as contribuições de Bondía (2002) e Petit (2013), fica claro que a leitura literária é um vetor significativo de transformação pessoal, marcando e redefinindo a maneira como o indivíduo experimenta e interpreta a realidade circundante, num processo contínuo de descoberta e reinvenção de si.

No âmbito das experiências leitoras subjetivas, que propiciam o encontro com obras literárias e com uma variedade de universos e personagens, observa-se a construção de uma memória de leituras e a influência do impacto subjetivo destas sobre o indivíduo. Tal impacto, de natureza imaterial e elusiva à quantificação, incorpora-se à estrutura subjetiva do ser. Embora sua mensuração desafie os métodos tradicionais de avaliação, os efeitos manifestam-se nas sutilezas da percepção e interpretação do mundo, bem como na maneira pela qual o mundo é apresentado aos demais.

## 2.2 CAMINHOS ENTRELAÇADOS: O LEITOR NA CENTRALIDADE DA DISCUSSÃO

Desde a década de 1980, observa-se uma crítica significativa ao conceito de leitor enquanto entidade virtual em diversas vertentes teóricas. Em 1986, Picard contestou o conceito de leitor implícito proposto por Iser (1996), formulado em 1984, bem como o modelo de leitor coletivo de Jauss (1979), ao introduzir a noção do leitor real em sua análise. Esta abordagem redireciona o foco da recepção literária do plano teórico para um âmbito mais tangível, empregando uma estrutura psicanalítica fundamentada nas obras de Winnicott (1975) e Freud (2011). A estrutura visa explorar como a leitura literária pode desencadear mecanismos de defesa psíquica, incluindo a sublimação. Contudo a metodologia adotada por Picard (1986), conforme citada por Jouve (2002), apesar de ser pioneira, manteve-se predominantemente teórica e careceu de uma base empírica sólida, restringindo-se a interpretações autorais.

O questionamento de Picard gerou duas consequências notáveis para este estudo: primeiro, um rejuvenescimento no âmbito pedagógico, fomentando uma reflexão sistemática sobre a formação de leitores literários; segundo, o avanço teórico acerca do leitor real, alicerçado em conceitos de leitura subjetiva e do sujeito enquanto

leitor. Essas ideias ganharam proeminência no debate acadêmico francófono e nas políticas educacionais. Pesquisas contemporâneas estão voltadas para a análise empírica dos processos de leitura, em consonância com a Estética da Recepção.

Apesar de eventuais contradições, a contribuição de Picard (1986) estabelece um marco teórico relevante. É essencial evitar uma visão hierárquica e considerar sua proposta sob uma ótica dialética, como sugerido por Dufays (2013). A estrutura triádica do leitor, proposta por Picard (1986) e revisada por Jouve (2002), facilita a compreensão do equilíbrio entre distanciamento e engajamento na leitura literária, destacando a importância do mecanismo de identificação na interpretação de obras ficcionais e o investimento subjetivo como fator crucial na construção de significados.

Cada leitor estabelece uma relação bidirecional com a leitura, influenciada pela subjetividade e pelo outro. Jouve (2013) enfatiza que a subjetividade é intrínseca à leitura em todas as suas facetas. O autor também destaca que a leitura é um ato de inserção do sujeito na construção de sentido, sendo a leitura de um texto também uma autoleitura.

Nesse sentido, a ênfase recai sobre a relação afetiva entre o leitor e o texto, destacando-se a relevância do mediador e do ambiente na configuração de uma experiência de leitura satisfatória. Ressalta-se que até uma obra literária de grande destaque pode falhar em suscitar uma reação positiva se a mediação não facilitar um vínculo afetivo com o leitor. Da mesma forma, torna-se desafiador evocar emoções em um leitor potencial quando este se encontra em um ambiente adverso ou sob circunstâncias distrativas.

Essa perspectiva sobre o impacto do ambiente e do mediador na experiência de leitura conduz à reflexão proposta por Eco (2003) sobre a natureza do leitor. Conforme o autor, o leitor estético engaja-se não apenas com o conteúdo, mas também com a estrutura textual e a geração de significados, ultrapassando uma identificação superficial e formando conexões mais profundas. Em contraste, o leitor semântico, ou de primeiro nível, concentra-se primariamente no enredo e nos aspectos textuais concretos. Assim, a distinção entre os níveis de leitura emerge do prazer derivado tanto do conteúdo quanto da estrutura textual.

Para se tornar um leitor de segundo nível, é necessário primeiro ser competente no primeiro nível (Eco, 2003). A leitura de primeiro nível enriquece a dimensão lúdica do texto, e a releitura favorece a complexidade dos textos literários, conforme Jouve (2002). O leitor que alcança o segundo nível possui vantagens em relação ao leitor de

primeiro nível, pois desenvolve a habilidade de discernir como as verdades são construídas discursivamente. Esse leitor também é capaz de identificar a inter-relação entre forma e conteúdo, um elemento crucial para qualquer leitor competente. A observação dessa relação proporciona uma análise crítica dos textos e do mundo, ampliando a consciência linguística do leitor e permitindo sua fluência em diversos discursos.

Contudo, é essencial reconhecer que não existe um leitor exclusivamente de segundo nível. O texto é inicialmente concebido para ser lido em sua sequência temporal, e sua dimensão lúdica é enriquecida pela leitura de primeiro nível. Jouve (2002) enfatiza que certos efeitos de sentido só são perceptíveis durante a releitura, enquanto Iser (1996) destaca a importância da segunda leitura para esclarecer o sentido estabelecido na primeira leitura. Atingir o segundo nível é resultado de um processo contínuo de desenvolvimento de competências, principalmente por meio da releitura, conforme corroborado por Jouve, em alinhamento com as perspectivas de Eco e Iser.

Embora a leitura sequencial respeite fielmente as regras estabelecidas, ela nem sempre se revela como a mais enriquecedora. A narrativa transcende a mera sequencialidade, transformando-se em uma entidade multidimensional, não apenas uma superfície plana, mas um complexo volume. É nessa profundidade que se descobrem conexões ocultas, perceptíveis somente em uma segunda leitura. Este reconhecimento conduz à ideia de que a releitura é não apenas adequada, mas essencial para apreciar plenamente a complexidade dos textos literários. Conforme Jouve (2002) argumenta, em obras literárias bem elaboradas a releitura não é meramente preferível, mas uma necessidade para uma compreensão plena.

A ascensão da pragmática, notada por Jouve (2002), vai além do campo literário e abrange toda a linguística, ressaltando a interação como um elemento chave na criação de significados. O receptor, ao contrário das concepções anteriores, atua ativamente na construção de significado, trazendo para o texto seu próprio repertório linguístico, textual e de mundo.

Em sentido análogo, Rouxel (2014) sugere que na leitura o leitor se apropria do texto, reconfigurando-o com elementos de sua própria história e cultura, criando o que é metaforicamente chamado de "[...] texto do leitor". Nesse sentido, é importante ressaltar a natureza dinâmica e interativa da leitura. O processo vai além de uma simples decodificação de palavras e frases; ele representa uma jornada pessoal e

única, na qual o leitor se envolve ativamente com o texto. Esta interação não é unilateral, mas uma troca em que o texto oferece um caminho e o leitor traz sua bagagem pessoal, composta por experiências, conhecimentos e emoções.

Assim, a leitura torna-se uma experiência viva, evolutiva e profundamente enriquecedora, tanto intelectual quanto emocionalmente. Cada texto lido pode ser um convite para uma nova aventura, uma nova oportunidade de explorar mundos desconhecidos, confrontar ideias, expandir horizontes e, em última análise, refletir sobre a própria identidade e lugar no mundo.

Além disso, a discussão sobre os diferentes modelos e teorias de leitura sublinha a complexidade e a riqueza inerentes à prática da leitura. Enquanto atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional, ela também desempenha um papel crucial na formação de indivíduos reflexivos, críticos e empáticos. Ao destacar a função do leitor no processo de significação, reforça-se a ideia de que a literatura não é apenas uma forma de arte, mas um instrumento vital para a compreensão e interpretação do mundo circundante.

### 2.3 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: EM DIREÇÃO À FRUIÇÃO DO TEXTO

Para Candido (2004), a literatura é considerada uma necessidade humanizadora universal que, mais do que moldar sentimentos, potencializa a experiência vivida e o trabalho com a imaginação e a criatividade do indivíduo, contribuindo assim para o equilíbrio psíquico e social. Essa interpretação alinha-se com as reflexões de Bajour (2012), Colomer (2007), Lajolo (1982), Reyes (2012) e Zilberman e Silva (2008), que advogam uma abordagem à literatura que transcenda os objetivos puramente pedagógicos ou recreativos. Essas perspectivas enfatizam a literatura como uma manifestação linguística rica e multifacetada.

Lajolo (1982, p. 7) adverte contra a redução da literatura a suas funções utilitárias, afirmando que "[...] literatura não se faz com boas intenções, não tem compromissos com modismos, não é para dar lições de vida, e muito menos para reforçar conteúdos escolares. Literatura é linguagem". Assim, enquanto a literatura engaja o leitor em experiências significativas e estimula a criatividade, é fundamental reconhecer sua autonomia e valor intrínseco como expressão artística e linguística.

Pode-se argumentar que a dimensão educativa da literatura ganha destaque em sua manifestação como arte linguística. A apreciação de sua forma, conteúdo e a

conexão com as emoções e experiências dos leitores são aspectos que podem contribuir para seu impacto humanizador. Ao conceber a leitura e a literatura como direitos fundamentais, propõe-se evitar uma visão excessivamente idealizada dessas práticas, ao passo que se valoriza uma abordagem mais crítica e pragmática. Sugere-se então que a incorporação da leitura literária nas escolas possa não apenas fomentar a prática da leitura, mas também oferecer ferramentas valiosas para que os estudantes desenvolvam competências linguísticas significativas.

A efetividade desse processo educativo parece depender, em grande medida, da atuação do educador, que idealmente transcende o papel de simples promotor da leitura, assumindo a função de mediador literário. Esse profissional estaria engajado e capacitado para impactar positivamente na formação e humanização dos leitores por meio da literatura. Este perfil de educador, que se assemelha ao descrito por Reyes (2012, p. 28), enfatiza a importância de um envolvimento profundo com o processo de leitura.

Um professor de leitura é, simplesmente, uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores. E para fazer seu trabalho não deve esquecer que, para além de professor, é também um ser humano, com zonas de luz e sombra, com uma vida secreta e uma casa de palavras que têm sua própria história. Seu trabalho, como a literatura mesma, é risco e incerteza. Seu ofício privilegiado é, basicamente, ler. E seus textos de leitura não são apenas os livros, mas também os leitores. Não se trata de um ofício, mas de uma atividade de vida. Não figura em dicionários nem nos textos escolares, tampouco no manual de funções, mas pode ser ensinado. E essa atitude será o texto que os alunos irão ler. Quando saírem do colégio e esquecerem datas e nomes, poderão recordar a essência dessas conversas de vida que se teciam entre as linhas. No fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar.

Assim, torna-se imperativo redimensionar o foco, passando da mera disponibilização de livros e utilização da literatura como instrumento didático, ou mesmo da promoção do gosto pela leitura e do prazer associado a ela, para um entendimento mais aprofundado da experiência de fruição do texto literário. Compreender a leitura literária como um processo que vai além do entretenimento, implicando um envolvimento crítico e reflexivo com o texto, emerge como um caminho promissor.

Tal perspectiva está em sintonia com Barthes (1987), que diferenciou os textos de prazer, aqueles que confortam e estão alinhados com a cultura estabelecida, dos textos de fruição, que desafiam e desestabilizam as bases históricas, culturais e

psicológicas do leitor. O autor argumenta que a literatura pode funcionar em múltiplos níveis, tanto reafirmando quanto subvertendo normas culturais e expectativas dos leitores.

A mediação da leitura, que transcende a intermediação entre livro e leitor, implica uma série de ações estratégicas e intencionais. Segundo Reyes (2014), os mediadores deveriam adotar uma abordagem adaptável e reflexiva, evitando limitar-se a um roteiro pré-definido. Eles atuam como facilitadores dos encontros entre livros e leitores, criando condições ideais para essa interação. Além de serem leitores sensíveis e perspicazes, que apreciam a leitura, buscam compartilhar essa paixão, organizando ambientes propícios e compreendendo as necessidades e expectativas de seus leitores, construindo assim pontes significativas que incentivam a leitura contínua.

De forma similar, Bajour (2012) destaca a importância da escuta ativa no papel do mediador de leitura. Para a autora, é fundamental que o mediador se posicione como um sujeito ativo no processo de leitura, capaz de captar nuances não só no texto, mas também nas expressões, silêncios, olhares e gestos dos leitores em formação. Essa capacidade de escutar além das palavras é crucial para criar e fortalecer as conexões entre o texto e o leitor, bem como entre os próprios leitores. A autora enfatiza que a interpretação de um texto literário é uma atividade coletiva e que o papel do mediador vai além de simplesmente facilitar a expressão individual, promovendo um diálogo autêntico, onde diferentes perspectivas são compartilhadas e exploradas. A escuta é considerada, dessa maneira, como uma postura ideológica, refletindo o compromisso do mediador com o enriquecimento da experiência de leitura para todos os participantes.

Ser mediador de leitura, portanto, requer uma disposição para acolher e valorizar a complexidade das diversas perspectivas, mesmo que divergentes. O papel do mediador envolve facilitar um equilíbrio entre a liberdade individual de expressão e o direito coletivo de participação, adotando estratégias que fomentem o diálogo e a troca de ideias na construção coletiva dos significados dos textos. Uma mediação eficaz da leitura deve ocorrer em um ambiente de compartilhamento, onde existam oportunidades para ler e discutir os textos, permitindo aos participantes socializarem as interpretações e compreensões que desenvolveram.

Nesse processo, as relações entre o conteúdo do texto e as ideias e interpretações pessoais dos leitores são fundamentais. Como aponta Colomer (2007),

esse compartilhamento de leituras é uma prática social que enriquece a experiência de todos os envolvidos, estabelecendo um vínculo entre a recepção individual do texto e sua interpretação dentro de uma comunidade cultural mais ampla.

[...] compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la (Colomer, 2007, p. 147).

O papel do mediador de leitura é fundamental não apenas como um leitor experiente e engajado, mas também como alguém que está profundamente imerso em uma ampla variedade de textos de diferentes gêneros discursivos. Na mediação da leitura literária, a eficácia do mediador está intrinsecamente ligada à importância e diversidade que ele atribui à leitura e à literatura. Este entendimento forma a base para todas as atividades voltadas à promoção da leitura e à formação de leitores. A competência de um mediador como leitor é crucial para demonstrar o valor da leitura e da literatura para aqueles que estão no processo de descobrir seus benefícios, tanto no âmbito pessoal quanto no social.

Ser um leitor competente é, igualmente, essencial para que o mediador possa liderar discussões profundas e significativas sobre a leitura, considerando-a uma forma de arte. Isso implica explorar os aspectos da linguagem e a estrutura do texto, elementos que contribuem para o impacto sobre o leitor. O mediador usa o próprio texto como ferramenta para suscitar ou responder a questões, orientando os leitores na construção de suas interpretações e argumentações. É importante ressaltar que o objetivo vai além do aprofundamento em aspectos teóricos da literatura ou de sua história. Como leitor experiente, o mediador deve considerar os elementos que compõem a construção do texto artístico e como eles afetam de maneiras variadas as ideias e experiências dos leitores.

Bajour (2012) realça este ponto, enfatizando a importância de abordar os textos de forma crítica e aprofundada, sem necessariamente recorrer a jargões técnicos. O valor reside nas maneiras pelas quais cada leitor interage com os elementos literários, como metáforas, perspectivas inovadoras, variações temporais e outros. Para a autora, é fundamental que o mediador facilite esse engajamento, ajudando os leitores a explorarem e compreenderem a complexidade e a riqueza dos textos literários. Dessa forma, o mediador promove uma experiência de leitura mais enriquecedora e

transformadora, na qual os leitores não apenas consomem o texto, mas também se envolvem ativamente com ele, contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades de análise, interpretação e apreciação crítica.

É possível falar dos textos de forma profunda e crítica sem fazê-lo em “jargão”. No entanto, essa visão não subestima os modos particulares que cada teoria tem para designar os procedimentos das diversas artes. Ao contrário, uma escuta sensível, que valorize os modos pelos quais cada leitor se refere ao contato com metáforas, perspectivas inusitadas, alterações temporais, elipses etc., pode ser uma situação para que essas descobertas sejam colocadas em diálogo com algumas denominações técnicas. [...] A teoria é mobilizada a partir daquilo que os leitores dizem sobre os textos, e não de antemão: quando ela precede a leitura, condiciona e fecha sentidos (Bajour, 2012, p. 40).

A seleção cuidadosa de textos literários é um aspecto crítico na função do mediador de leitura, salientando a importância de optar por obras de qualidade elevada, que sejam abertas e polissêmicas. Essas características são fundamentais para desafiar e engajar os leitores de maneira significativa. É essencial que o mediador esteja atento aos preconceitos que podem influenciar essa escolha, compreendendo que leitores de diferentes idades e estágios de desenvolvimento são capazes de apreciar textos com estruturas e linguagens complexas. O foco deveria residir nas capacidades e potenciais dos leitores, em vez de suas limitações percebidas.

Esta seleção não deve ser confinada a critérios rígidos como faixa etária, tema, gênero ou tipo de discurso. Frequentemente, tais critérios atendem mais a propósitos extraliterários e são voltados para a aplicabilidade em contextos educacionais específicos. Em contrapartida, a escolha deve levar em consideração o contexto social e cultural dos leitores, bem como sua potencial vulnerabilidade, visando expandir o espectro de leituras possíveis e significativas.

Em todas as suas ações, o mediador de leitura opera com intencionalidade, a qual repercute significativamente na forma como os textos são selecionados e abordados. A competência de navegar com êxito nessa dinâmica complexa é o que caracteriza um mediador de leitura eficaz, capaz de enriquecer a experiência de leitura para todos os participantes.

No contexto escolar, a mediação de leitura compartilha objetivos com o ensino, mas é crucial manter um equilíbrio cuidadoso para não adotar uma abordagem excessivamente didática da leitura literária. Frequentemente, os objetivos de

aprendizagem são muito restritivos, ou então a promoção da leitura se concentra superficialmente apenas no prazer de ler. Ambas as abordagens podem ser contraproducentes: tratar a leitura como uma tarefa estritamente ligada ao estudo pode torná-la penosa, enquanto uma ênfase excessiva no prazer e na animação pode levar à espetacularização da leitura, onde o verdadeiro valor do livro e do ato de ler é eclipsado.

Um dos desafios educacionais contemporâneos reside na integração eficiente entre os objetivos pedagógicos e o estímulo à leitura literária, com o intuito de construir uma base literária sólida entre estudantes e membros da comunidade escolar. O objetivo é enriquecer as práticas de leitura no âmbito escolar, alinhando-as mais estreitamente com as práticas sociais de leitura. A mediação de leitura exige o domínio de conhecimentos específicos e a sistematização das ações de mediação de forma crítica e reflexiva, transcendendo a adesão estrita a documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), cujas orientações sobre mediação literária podem ser insuficientes.

A promoção da literatura no ambiente educacional transcende a mera inculcação de um amor indiscriminado por livros. As escolas, ao fornecerem condições para o desenvolvimento de discernimento crítico, capacitam os estudantes a compreenderem e decidir suas próprias relações com a literatura. Isso envolve cultivar uma apreciação informada e crítica, além de promover habilidades para uma análise reflexiva dos discursos, inclusive o literário.

Nas práticas de leitura literária, é essencial que as abordagens pedagógicas e as incursões em outras formas artísticas ou textuais complementem e enriqueçam a centralidade do texto literário. A integração de diferentes linguagens artísticas e tecnológicas deve intensificar a compreensão literária, sem afastar ou minimizar a importância da literatura, como salienta Bajour (2012). A análise crítica e comparativa de diferentes expressões artísticas relacionadas ao texto literário amplia a percepção dos estudantes sobre as interconexões entre as várias formas de arte.

Adicionalmente, a formação adequada dos mediadores de leitura é um aspecto crucial e requer um investimento contínuo em desenvolvimento profissional que se integre à rotina diária dos educadores. Programas abrangentes, que promovam conhecimento teórico sólido, reflexão e debate, são essenciais para capacitar os mediadores a adotarem abordagens inovadoras e críticas na leitura e escrita, conforme sugere Castrillón (2012).

Dessa forma, a abordagem da leitura literária nas escolas é caracterizada por um envolvimento crítico e reflexivo, incentivando nos estudantes a capacidade de pensar, sentir e compreender o mundo de forma complexa e matizada. A mediação de leitura, como elo entre a literatura e os leitores, é vital nesse processo e deve ser conduzida de maneira a integrar harmoniosamente as diversas formas de expressão artística, apoiando e enriquecendo a experiência literária central. Ao adotar essa perspectiva holística, educadores e mediadores de leitura têm a oportunidade de fomentar uma transformação significativa na experiência educacional dos estudantes, preparando-os para serem leitores competentes, pensadores críticos e cidadãos conscientes e engajados.

#### 2.4 ROTAS POSSÍVEIS: A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos anos finais do EF, a relevância da mediação de leitura se amplifica significativamente. Considerando a base teórica previamente estabelecida acerca da subjetividade, é pertinente reconhecer a leitura como um processo crucial para a construção da subjetividade e a expansão da capacidade dos alunos de interagir com o mundo. Essa concepção sublinha a necessidade de uma abordagem pedagógica que incorpore a subjetividade dos leitores.

Conforme já apontado por Jouve (2013) e Rouxel (2013), a experiência leitora é intensamente moldada pela subjetividade individual, particularmente em gêneros como o romance, que fomentam a criação de imagens mentais e ressonâncias emocionais, enraizadas nas memórias pessoais do leitor. Assim, surge a necessidade de revisão das práticas de leitura escolares, frequentemente marcadas por uma abordagem objetiva e distanciada das vivências subjetivas, visando promover uma interação mais profunda e significativa com os textos.

Rezende (2018), no artigo “Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas”, analisa as práticas de leitura literária no ambiente educacional. A autora observa que, apesar de a leitura literária ser um componente reconhecido no cenário escolar, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e relacionada à história da literatura no ensino médio, sua implementação frequentemente não atinge seu potencial pleno. Destaca-se a falta de

momentos dedicados à leitura efetiva, à fruição e à apreciação estética, elementos fundamentais para a experiência literária.

Adicionalmente, Rezende (2018) aponta que, na segunda metade do EF, a presença da leitura literária é frequentemente ofuscada por outras disciplinas curriculares, restando, em muitos casos, somente atividades de interpretação e compreensão textual nos materiais didáticos. Essa abordagem limitada, segundo a autora, falha em capturar a verdadeira essência da literatura.

A prática da leitura literária nas escolas deve, portanto, transcender a mera identificação de elementos narrativos e a instrumentalização de conteúdos gramaticais. A autora defende uma abordagem pedagógica que promova um envolvimento profundo dos estudantes com as obras, estimulando experiências estéticas e enriquecedoras. Logo, a leitura literária é concebida como uma prática educativa essencial para despertar o prazer estético e crítico, componentes cruciais para a formação integral do indivíduo.

Confrontando o desafio de sustentar e revitalizar o entusiasmo pela leitura, especialmente nos anos finais do EF, é perceptível uma tendência atual que prioriza uma abordagem fragmentada e excessivamente analítica. Essa perspectiva, frequentemente focada na classificação de autores e obras e na história e cronologia da literatura, como observado por Rezende (2013), pode ser considerada limitada. O que comumente se classifica como leitura, em muitos casos, seria mais adequadamente descrito como ensino de literatura. A autora se concentra especificamente nessa distinção, explorando como a literatura é apresentada e abordada em contextos educacionais. Portanto, é vital uma análise crítica das práticas pedagógicas em relação à literatura, buscando estratégias que não apenas ensinem sobre literatura, mas que também engajem os alunos em uma experiência de leitura rica e subjetiva, um ponto de vista alinhado com a estética da recepção.

Segundo Zilberman (1991), a abordagem convencional tende a tratar a literatura de forma restritiva, frequentemente apresentando os textos em forma de excertos ou trechos isolados, com ênfase nas mudanças históricas, em vez de promover uma experiência estética completa. O desafio é, portanto, integrar uma abordagem didático-metodológica que valorize a interação entre leitor e texto, enfatizando a experiência pessoal do leitor, como proposto por Jouve (2012). Esta metodologia reconhece a leitura como um espaço intermediário de construção contínua da identidade, um lugar de confrontação pessoal e de crescimento. A

questão central é como incorporar essa dimensão no ensino, transformando a leitura literária na escola em uma jornada de descoberta pessoal e coletiva.

Nesse momento decisivo dos anos finais do EF, é imprescindível reconsiderar a abordagem da mediação da leitura literária. O foco deve se expandir para além do desenvolvimento de habilidades literárias, incluindo também o crescimento da identidade e sensibilidade dos alunos. O professor atua como um elo crucial entre a experiência de leitura prescrita pela escola e as vivências pessoais dos alunos, desafiado a ultrapassar os limites do ensino convencional de literatura e adotar metodologias inovadoras que promovam a interação, a reflexão e o apreço estético. O objetivo é cultivar nos estudantes uma relação mais profunda e rica com a literatura, enriquecendo assim sua compreensão da vida.

A leitura se configura como um espaço de encontro e interseção, um território onde o Eu do leitor se encontra com o outro do texto, promovendo um diálogo entre o sujeito que lê e o sujeito que escreve. Nesse espaço, as imagens da imaginação se cruzam com a realidade expressa pela linguagem, tornando-se um laboratório para a construção contínua da identidade. O desafio reside em integrar essa profunda autoconfrontação no processo educativo.

Jouve (2012) afirma que a leitura é uma jornada abrangente, resgatando experiências, sonhos e memórias, e se atualizando a cada nova interação com o texto. Ela projeta o leitor em direção a futuras transformações e descobertas. Em cada interação com o texto, o leitor não apenas absorve conhecimentos, mas também forma novas imagens, ideias e aspirações, contribuindo para a humanização proposta por Candido (2004). Assim, é imperativo que a educação literária nas escolas promova essa interlocução profunda e significativa entre o leitor e o texto, incentivando uma leitura ativa e transformadora.

A emergência do sujeito leitor no contexto escolar, conforme descrito por Rouxel (2013), representa um desafio contínuo para educadores. Observa-se que, particularmente nos anos finais do EF, o espaço para a subjetividade dos estudantes e a intersecção entre conhecimento e experiência (Bondía, 2002) tende a diminuir progressivamente. Nesse cenário, o conhecimento científico, muitas vezes percebido como neutro e desvinculado de sua produção, sobrepõe-se às experiências pessoais dos alunos com a literatura.

Tal abordagem pode limitar de maneira significativa o tempo dedicado à leitura integral de textos extensos e às práticas mediadoras que incentivam uma interação

mais profunda com a literatura. Essa tendência à busca de uma verdade objetiva sobre os textos, negligenciando a relação intrínseca entre texto e leitor, compromete a *leitura implicada* proposta por Rouxel (2013) e a *atitude interpretativa* sugerida por Colomer (2007), reforçando a ideia de que os significados emergem de um processo dinâmico e criativo entre leitores, textos e o mundo.

Diante dessas reflexões, emergem questionamentos cruciais: Qual é o papel da literatura no ensino? Como a literatura é percebida e ensinada nas escolas? Como ensinar literatura sem transformá-la em algo inatingível ou reduzi-la a uma mera ferramenta para ensinar estruturas linguísticas? Quais metodologias podem realçar as nuances e os significados dos textos literários? Uma estratégia eficaz para abordar estas questões envolve a introdução de práticas de escrita subjetiva, nas quais os estudantes expressam-se em primeira pessoa, relacionando suas experiências pessoais à leitura. Esse método visa a integrar a literatura como uma experiência estética (Zilberman, 2009), valorizando a subjetividade do leitor (Rouxel, 2012) e a importância da mediação no processo de leitura (Colomer, 2007; Souza, 2016). Além disso, enfatiza a escrita como uma forma de conhecimento (Frugoni, 2017) e a sala de aula como um espaço para o diálogo literário (Bajour, 2012), reconhecendo o direito à literatura como um direito humano fundamental (Candido, 2004).

Consequentemente, a mediação da leitura literária emerge como um processo ativo de construção de significados, refletindo e moldando a formação do sujeito leitor. Assim, a literatura transcende o papel de mero objeto de apreciação estética, tornando-se fundamental para o desenvolvimento interpretativo e adaptativo dos estudantes. Entretanto, é essencial reconhecer que, apesar da abertura dos textos a diversas interpretações, nem todas são igualmente válidas. Os “[...] direitos do texto”, conforme Eco (2015, p. 26) salienta, impõem limites à interpretação, os quais não devem ser confundidos com os direitos do autor.

Nesse contexto, o educador assume um papel crucial, mediando a relação entre texto e leitor e assegurando que as interpretações respeitem os limites impostos pelo texto, sem anular a subjetividade do leitor. Destaca-se a necessidade de o educador enfatizar que, embora a interpretação de um texto seja influenciada por fatores culturais, individuais, experiências de vida e leitura, e pelas expectativas do leitor, existe um limiar para a validade das interpretações.

Dessa forma, a função do professor como mediador do processo de leitura é de suma importância. Equipado com um conhecimento literário aprofundado e, acima

de tudo, sendo ele mesmo um leitor ávido, o professor emerge como uma ponte crucial entre a leitura do aluno e a experiência educacional da leitura. Ele transcende a posição de um mero receptor passivo do texto, atuando como um intérprete ativo. A compreensão pessoal do educador sobre o texto é informada por uma série de fatores, incluindo a idade dos alunos e as expectativas da instituição educacional (Rouxel, 2013). Assim, o professor não só guia os alunos na descoberta dos textos, mas também molda a maneira como eles se engajam e interpretam a literatura, alinhando esta experiência com os objetivos pedagógicos mais amplos.

Portanto, a adoção de uma abordagem pedagógica dialética na educação literária, imergindo o estudante em um contexto enriquecido por reflexões críticas sobre a leitura pode subsidiar um trabalho mais amplo. O educador, nesse sentido, deve fomentar discussões acerca das diferentes formas de leitura, o valor estético dos textos, os critérios que definem uma obra como literária, e a importância de se valorizar tanto os clássicos quanto outras formas literárias. Candido (2004) argumenta que uma obra literária é uma entidade autônoma, cujo valor está na singularidade com que integra elementos da realidade em uma nova expressão artística. O papel do professor é crucial para guiar os alunos na exploração desses elementos, auxiliando-os a desenvolver uma compreensão mais aprofundada dos textos.

Em relação à literatura infantil e juvenil, por exemplo, Colomer (2003) destaca a importância da experiência pessoal e da compreensão leitora. Tal princípio é particularmente pertinente no gênero que mistura elementos autobiográficos com ficção, onde a interseção entre a realidade vivida e a imaginada pelo autor se torna mais evidente. A comunicação literária nesse estilo convida a uma resposta subjetiva e intensamente pessoal do leitor.

A autora também enfatiza a necessidade de conhecimento formal da literatura para uma educação literária eficiente, algo que é especialmente relevante na análise desse gênero, pois a compreensão das convenções literárias enriquece a interação leitor-texto. Assim, ao explorar esse estilo literário no contexto educacional, a mediação do professor é essencial para orientar os alunos através das nuances desta categoria literária, promovendo a formação de leitores competentes e sensíveis, aptos a discernir entre as camadas de realidade e ficção.

Ao se debruçar sobre textos que mesclam vida real e ficção, a literatura pode servir como ponte entre o conhecimento de mundo dos alunos e novos saberes. Pela natureza híbrida destes textos, oferece-se um campo fértil para explorar a interseção

da instância social, cultural e subjetiva. Esta subseção ressaltou a relevância das experiências prévias dos estudantes, que são especialmente significativas na abordagem de textos que fundem a realidade do autor com a ficção.

Assim, a tese, conforme delineado, investiga como essa categoria literária pode atuar como um recurso didático na contextualização de experiências e na expansão das interpretações dos estudantes, abarcando tanto a leitura da palavra escrita quanto a leitura do mundo. Por meio desse gênero literário, os alunos são incentivados a refletir sobre suas próprias experiências e identidades, relacionando-as com as narrativas complexas e introspectivas apresentadas nos textos.

#### 2.4.1 Oficina de Leitura

Conforme delineado por Chambers (1993), a importância do diálogo na formação de leitores é primordial, destacando-se a necessidade de espaços dedicados à comunicação e interação entre alunos e professores. Tais espaços, denominados aqui como **Oficinas de Leitura**, devem ser estruturados de modo a permitir que os estudantes compartilhem suas experiências de leitura, facilitando assim a construção coletiva de novos significados a partir dessas experiências. A dinâmica proposta por Chambers (1993) enfatiza a leitura como uma atividade social e colaborativa, em contraste com a concepção tradicional de uma atividade isolada e introspectiva.

Portanto, essa proposta emerge como um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas. Nela os estudantes são incentivados a expressar suas percepções, promovendo um intercâmbio de ideias que enriquece a experiência de leitura de cada indivíduo. Esta metodologia alinha-se com as teorias contemporâneas de aprendizagem colaborativa, que salientam a importância do diálogo e da troca de perspectivas no processo educacional.

A estruturação de uma oficina implica a criação de um ambiente onde o diálogo aberto é não apenas incentivado, mas também estruturado de maneira a garantir a participação ativa de todos os alunos. Isso requer uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade de interpretações e experiências, reconhecendo a leitura como um processo dinâmico e multifacetado. Além disso, é essencial que o educador atue como um facilitador, guiando as discussões e assegurando que se mantenham produtivas e respeitadas.

Giroto e Souza (2011) assinalam que as oficinas de leitura se configuram como propostas didáticas para o desenvolvimento de um trabalho sistemático no qual “[...] o docente planeja o ensino das estratégias de leitura. As oficinas começam com o professor lendo em voz alta e mostrando como leitores pensam enquanto leem”. Dessa forma, o contato com o texto perpassa o desenvolvimento cognitivo e interpretativo dos estudantes. A leitura em voz alta, como estratégia pedagógica, não apenas facilita a compreensão textual, mas também pode ser vista como um catalisador para o desenvolvimento de habilidades analíticas e críticas. Essa metodologia permite que os alunos não apenas absorvam informações, mas também aprendam a questionar, interpretar e fazer inferências baseadas no texto, promovendo uma compreensão mais aprofundada.

A flexibilidade metodológica da oficina permite que o docente atue como mediador do processo de leitura, atuando na inclusão de diferentes perspectivas e abordagens pedagógicas que são essenciais para enriquecer a experiência de leitura e promover um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo.

#### 2.4.1.1 Diário de Leituras

No âmbito desta pesquisa, a estratégia da criação de diários de leitura é empregada como um meio de facilitar práticas de leitura literária mediadas e para o registro de impressões. A utilização de diários permite que os participantes documentem suas reflexões, interpretações e reações emocionais às obras lidas. Esta prática é fundamental para o desenvolvimento da leitura, pois facilita uma conexão emocional com os textos, contribuindo para a formação de vínculos com as obras.

É imperativo que o professor mediador fomente a competência estética dos leitores, criando mecanismos que permitam expressar as reações e questionamentos provocados pelo texto. Conforme sugerido por Rouxel (2014), a implementação de períodos de leitura silenciosa, tanto em sala de aula quanto fora dela, é essencial para que os alunos possam fruir a obra antes de refletir sobre os efeitos percebidos. A autora propõe que a elaboração de diários e cadernos de leitura é uma técnica eficaz para observar o ato da leitura e capturar as subjetividades e interrogações do leitor, visando à construção de sua personalidade através das interpretações que fazem dos personagens e da apreciação do mundo ficcional.

Essa metodologia propicia um diálogo entre o texto da obra e o texto produzido

pelos alunos, promovendo uma competência reflexiva. Como Rouxel (2014, p. 28) destaca, “[...] a leitura subjetiva em sala de aula não se limita às emoções, ela se apoia na experiência estética para dar sentido ao texto e engajar uma reflexão sobre a sua própria pertinência”.

A leitura literária desafia os estudantes a compreender e interpretar textos de natureza complexa, contribuindo para o desenvolvimento integral de suas habilidades e competências. Contudo, a dificuldade em compreender e interpretar textos literários pode ser um obstáculo para muitos alunos, desestimulando a continuidade da leitura. Uma oficina de leitura literária, dessa forma, com enfoque na mediação, surge como uma alternativa para tornar essa atividade mais atraente e proveitosa.

Machado (1998, p. 26) define o diário de leituras como um

[...] texto no qual o leitor vai registrando, à medida que lê, da forma mais livre possível, sua compreensão, suas impressões pessoais, sentimentos, seus problemas de compreensão diante do texto que está lendo, as relações que vai estabelecendo entre os conteúdos do texto e seus conhecimentos e experiências pessoais, suas concordâncias e discordâncias.

Portanto, o diário se configura como um registro valioso da jornada leitora do estudante, servindo como um testemunho íntimo e revelador de sua interação com a obra literária. Ele torna-se uma ferramenta compartilhada com o professor, permitindo que este acompanhe detalhadamente o processo de recepção da obra, observando todas as suas nuances e os esforços individuais na construção de significado.

É importante ressaltar que a liberdade na escrita do diário, mencionada por Machado (1998), está inserida dentro de um contexto pedagógico específico. Isso implica que a escrita pessoal dos estudantes é delineada por contornos e critérios estabelecidos, essenciais para que se sintam seguros ao expressar suas leituras subjetivas, reflexões e questionamentos. Esta delimitação, contudo, não restringe a participação dos alunos, mas visa envolvê-los ativamente em todo o processo educativo, incluindo a construção de acordos coletivos para cada fase da atividade, respeitando as particularidades e o nível de autonomia de cada grupo.

Nesse contexto, a discussão sobre a liberdade na escrita de diários, conforme abordada por Machado (1998), oferece uma oportunidade significativa de explorar as potencialidades do diálogo entre a subjetividade dos estudantes e os objetivos pedagógicos delineados por práticas educativas estruturadas. A valorização da expressão individual dentro de parâmetros educacionais estabelecidos não apenas

fomenta um senso de pertencimento e envolvimento por parte dos alunos, mas também promove o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas essenciais à formação autônoma do pensamento.

Nessa intersecção entre a liberdade expressiva e a estruturação pedagógica, emerge a relevância de aprofundar na compreensão de como esses diários, enquanto ferramentas pedagógicas, podem atuar como vetores na promoção da leitura crítica e da escrita reflexiva. Através da escrita diária, os alunos são convidados a mergulhar em suas experiências, percepções e questionamentos, construindo um diálogo contínuo com o conteúdo aprendido e suas vivências pessoais. Esse processo, por sua vez, reitera a importância da leitura como uma prática interpretativa e significativa, capaz de transcender a simples decodificação de textos, alinhando-se à proposta de uma educação que valoriza a construção de saberes significativos e pertinentes à realidade dos estudantes.

Gomes (2023) explora diferentes modalidades para o registro em um diário de leitura, destacando que resumos, citações, paráfrases e outros textos de natureza mais técnica ou acadêmica geralmente constituem os primeiros passos dos estudantes na jornada de compreensão textual. Esses elementos estruturantes servem como base inicial para uma compreensão mais aprofundada da obra literária. Paralelamente, a autora ressalta a importância da expressão de sentimentos, comentários e marcas de identificação pessoal como uma forma de escrita mais autoral e subjetiva. Essa expressão geralmente se inicia com o reconhecimento de emoções despertadas por eventos ou personagens da narrativa, evoluindo para comentários pontuais ou a busca por elementos de identificação pessoal.

Gomes (2023, p. 1) também observa que “[...] é bastante comum que as(os) alunas(os) explorem o jogo dialógico ficcional estabelecido no ‘meu querido diário’. Quanto mais elas(es) assumem esta conversa, inclusive, mais profundos costumam ser os sentidos construídos”. Além disso, as reflexões frequentemente incluem referências a discussões em sala de aula ou comentários de colegas e professores, enriquecendo o processo associativo e interpretativo.

Para otimizar o uso dos diários de leitura como recurso pedagógico, é vital que eles façam parte de uma metodologia de leitura que seja processual e colaborativa, envolvendo a determinação das seções do livro a serem lidas coletivamente e as técnicas de leitura a serem adotadas. É também crucial acolher com empatia as incertezas e perguntas iniciais dos alunos sobre esta abordagem, respondendo-as por

meio de um diálogo aberto e garantindo a participação dos estudantes em todas as fases do projeto.

Ademais, ajustar as atividades às idades específicas dos alunos e ao grau de complexidade do material de leitura é essencial. Isso implica estar atento às diferentes necessidades e contextos dos grupos, ajustando a periodicidade das atividades, o tipo de registro requerido e o conteúdo, sempre considerando as capacidades e limitações do contexto educacional em que se inserem. Assim, os diários de leitura se tornam não apenas um meio de documentar a jornada leitora, mas também um instrumento pedagógico valioso para aprofundar a compreensão e o engajamento dos alunos com a literatura.

### 3 ESCRITURAS DO EU

Tudo é escrita, ou seja, fábula. Mas para que nos serve a verdade que tranquiliza o honesto proprietário? A nossa verdade possível tem de ser invenção, ou seja, escritura, literatura, pintura, escultura, agricultura, piscicultura, todas as turas deste mundo. Os valores, turas, a santidade, uma tura, a sociedade, uma tura, o amor pura tura, a beleza, tura das turas (Cortázar, 1999, p. 73).

Conforme Cortázar (1999) sugere, a escrita é uma forma de criação que ultrapassa os limites da comunicação factual, servindo como uma fábula que enriquece a experiência humana. Essa perspectiva coloca a escrita como um meio expressivo e artístico, crucial na exploração da identidade individual. A Seção 3 da tese investiga as diversas formas de escrituras do Eu<sup>3</sup>, entendidas aqui como o uso da escrita para expressar a jornada da identidade subjetiva de um indivíduo.

O ato de escrever sobre si mesmo remonta às primeiras expressões artísticas da humanidade, como as inscrições rupestres, que Diez (2019) e Contiero (2022) identificam como marcos iniciais da representação do Eu e do outro. Essas representações ancestrais, embora primitivas, indicavam um emergente autoconhecimento e consciência social, elementos fundamentais para as futuras formas de expressão textual.

No estudo, exploram-se diversos gêneros que narram a jornada da vida e a construção da identidade, cada um oferecendo uma perspectiva única para compreender a escrita do Eu. A biografia, conforme observado por Bourdieu (2007), representa a vida de uma pessoa sob a visão de outra; a autobiografia, discutida por Lejeune (2008) e Gusdorf (1992), apresenta o autor como protagonista de sua própria história; a alterficção, conceito introduzido por Nascimento (2007), mescla personagens fictícios em contextos reais; a bioficção, abordada por Buisine (1991), combina elementos da vida real com ficção; e a autoficção, analisada por Dubrovski (1977), Colonna (2014) e Burgelin (2010), um gênero híbrido que integra autobiografia e ficção. Essas formas textuais iluminam as multifacetadas dimensões da identidade pessoal e coletiva, fornecendo um campo fértil de investigação para as peculiaridades emergentes da interseção entre realidade e imaginação na narrativa do Eu.

---

<sup>3</sup> Nessa seção, o termo **Eu** é intencionalmente grafado com **E** maiúsculo para enfatizar a subjetividade projetada do indivíduo, que se manifesta a partir de uma construção identitária fluída e socialmente composta.

A interação entre as várias formas de escritura do Eu e a experiência do leitor constituem elementos centrais deste estudo. É crucial reconhecer que as questões identitárias expressas nos textos têm um impacto significativo na forma como os leitores interpretam e se relacionam com eles. A identidade não só dá forma à narrativa, mas também interage diretamente com a experiência do leitor, estabelecendo uma conexão pessoal entre autor e leitor. Essa interação revela como o sujeito e suas peculiaridades se entrelaçam na escritura do Eu, influenciando as subjetividades dos leitores que se engajam com o texto.

Além disso, a memória e a invenção são aspectos fundamentais no processo de construção da identidade, da história e da cultura. Conforme Bosi (2013) destaca, a memória atua como uma ponte entre o passado e o presente, permitindo a recuperação e a releitura de experiências e emoções. Na memória, o autor - seja ele narrador de sua própria história ou de outra pessoa - encontra o material para tecer sua narrativa. As interações sociais e culturais moldam as lembranças individuais e coletivas, entrelaçando as experiências pessoais com as vivências do grupo. Este contexto social enriquece a identidade, integrando o indivíduo em uma memória coletiva que transcende o Eu.

Os processos de formação da identidade são dinâmicos e estão em constante negociação e transformação. Longe de serem fixos ou estáticos, os elementos identitários são fluidos, moldados pelas interações contínuas com os outros e com o mundo. A autoimagem de cada pessoa é continuamente formada e reformada em resposta às mudanças sociais e culturais, evidenciando a natureza adaptativa e evolutiva da identidade. Assim é que Gusdorf (1992), sobre a intersecção entre memória e identidade pessoal, argumenta que a primeira age como um pilar fundamental na definição da individualidade. A memória, então, serve como uma força estruturante para a identidade pessoal, pois, sem a ancoragem no passado, um indivíduo - tal qual um amnésico - sofre de uma diminuição substancial da personalidade. A vida humana se desenrola na perspectiva da temporalidade, onde a escrita de si se torna uma parte integral.

Essa perspectiva permite visualizar que múltiplos fatores permeiam o texto que narra a história com reminiscências de uma vida ou da coletividade, sejam elas recordadas, criadas ou inventadas. "As identidades culturais possuem origens, possuem histórias. No entanto, como tudo que está inserido na história, elas passam por transformações incessantes" (Hall, 2013, p. 225). *As escrituras do Eu* transitam

em um limiar de construção e expressão da identidade, uma vez que o texto, nesse cenário, desempenha um papel de autoconstrução, com o qual o autor se reinventa por meio da memória e da linguagem.

A memória não se mostra, nesse sentido, somente como um depósito de experiências passadas, mas também pode se tornar um recurso utilizado para interpretar o presente e conceber o futuro. Ela se mostra como um instrumento fundamental para a construção do *eu*, permitindo conectá-lo ao eu passado e projetar o Eu vindouro.

Ademais, Hall (2013) enfatiza o aspecto social do senso de si, que é moldado e remodelado por meio das interações com os demais e com o mundo ao redor. Isso sugere que a identidade não existe isoladamente, mas está em constante construção e reconstrução em relação aos outros, sendo influenciada pelas estruturas sociais e culturais nas quais os indivíduos se encontram. Esta descentralização do *eu* ilustra que ele é fragmentado e composto por muitas partes distintas, contrapondo-se à visão tradicional da visão de si como unificada e coerente. Portanto, enfatiza-se que os indivíduos não são apenas produtos de sua própria percepção de si, mas também seus construtores.

A ideia do Eu e do outro fundamenta-se por meio do dialogismo e da multiplicidade das vozes sociais, reflexão bakhtiniana sobre a linguagem. Para o autor, “[a] vida é intrinsecamente dialógica. Viver é participar de um diálogo” (Bakhtin, 2003, p. 413). Desta forma, o enunciado, sequência comunicativa do discurso, não se dissocia dos vínculos anteriores e subsequentes que nele geram ecos dialógicos e atitudes de resposta direta. É nessa rede dialógica da discursividade que os sentidos são estabelecidos, fazendo parte de uma efetivação contínua e levando em consideração o contexto de sua produção.

É crucial, portanto, compreender o significado de diálogo em Bakhtin (2003; 2017), que é o princípio geral da linguagem, uma harmonia solidária e coletiva. No entanto, isso não implica passividade ou simples comunicação entre os enunciadores. O sujeito e seu contexto social atuam por meio do dialogismo interativo, carregando consigo a história. A narrativa que é contada é, portanto, assim como o ponto de partida quanto o de chegada da escritura do eu, pois revela a intervenção da alteridade. A identidade se configura como um movimento em direção ao outro, uma forma de reconhecimento de si pelo outro, que pode ser tanto a sociedade quanto a cultura, com a linguagem desempenhando um papel claro de mediação.

Com base nessa ideia, pode-se entender que o texto sobre uma vivência particular não diz necessariamente como os fatos ocorreram. A lembrança e a criação, o exagero e a produção de alguma situação específica parecem ser inerentes ao sujeito escritor quando este fala de si sobre ou de alguém sob seu próprio ponto de vista. É uma escrita que revela aquilo que o autor/protagonista sente e os fatos que o marcaram, tendo como marca indelével suas implicações no texto.

A *escritura do Eu* se configura como um exercício de empoderamento e autoafirmação, estreitamente vinculado aos domínios da memória e da invenção. Esta prática de introspecção e expressão individual, que explora a dialética entre memória e invenção na edificação da identidade, permite uma imersão profunda na experiência vivida, resgatando reminiscências e, simultaneamente, reinventando o autor no processo. Essas escritas vão além de exercícios de estilo ou de desenhos arbitrários feitos no papel por um escritor que manipula os signos da linguagem de forma inconsciente (Gusdorf, 1992). Na realidade, elas representam uma forma de expressão que é tanto consciente quanto intencional, e que tem como objetivo explorar e expressar a identidade do autor de uma maneira que seja tanto profunda quanto significativa.

As subseções a seguir trazem uma discussão a respeito dos desdobramentos dessa *escrita do Eu*, abordando diferentes gêneros textuais que tratam da intimidade de um escritor/narrador/personagem que fala de si, usando da memória para confessar as lembranças de sua vida.

### 3.1 RELATO BIOGRÁFICO E AUTOBIOGRAFIA: HISTÓRIAS DE VIDA (QUASE) CONFIÁVEIS

Explorar as variadas possibilidades e peculiaridades dos relatos que visam construir um discurso próximo da verdade factual é uma característica distintiva da prática escrita dos historiadores. A sensação de poder controlar a narrativa da vida do biografado representa simultaneamente a força motriz e o maior risco na construção do texto biográfico. Confiante na capacidade de penetrar nos eventos e fatos significativos de uma vida individual, o biógrafo enfrenta uma encruzilhada ao se deparar com lacunas documentais e indagações sem respostas. Essa situação pode levar à percepção da dimensão ficcional inerente a toda biografia. Assim, o campo da escrita biográfica torna-se um terreno fértil para o historiador experimentar, avaliando a natureza ambivalente da epistemologia de sua profissão, balançando entre os polos

científico e ficcional.

A biografia, dessa maneira, desafia a clara distinção entre gênero literário e dimensão científica, promovendo uma mescla de elementos, um hibridismo, que expressa tanto tensões quanto harmonias entre literatura e ciências humanas.

A presente tese, longe de pretender esgotar o tema ou adentrar em conjecturas arriscadas, procura apresentar breves pontos de intersecção que permitam ao leitor compreender o espectro das *escrituras do Eu* tendo como ponto de partida o texto biográfico.

A escrita biográfica, ao narrar a vida de um indivíduo, envolve o leitor em uma teia de conceitos complexos, que não podem ser desvendados, mas apenas sugeridos. Estudos sobre biografia e gêneros adjacentes englobam temas como memória, esquecimento, intertextualidade e as diversas vozes que estruturam o discurso sobre o Eu (Contiero, 2022; Dosse, 2009).

Biografar é interpretar subjetivamente o percurso de vida de uma pessoa, não se limitando apenas ao local dos eventos, mas também à sua opinião, os motivos e a percepção/interpretação do passado. As biografias apresentam seletividade, uma vez que reconstroem a realidade biográfica, sendo compostas e analisadas usando informações qualitativas como resultado dos próprios indivíduos contarem suas histórias. Elas são interpretações subjetivas de experiências individuais.

Em certa medida, a biografia assegura ao leitor que os fatos narrados carregam a pressuposição da factualidade. Diferentemente das formas de ficção, a biografia é um texto referencial que, semelhante ao discurso científico ou histórico, tem como objetivo fornecer informações sobre uma realidade externa ao texto, a qual pode ser submetida à prova de verificação. O objetivo da biografia não é apenas criar uma simples verossimilhança, mas sim uma semelhança com a realidade. Como Lejeune (2008, p. 36) aponta, a biografia busca não apenas o “[...] efeito do real”, mas sim a “[...] imagem do real”.

O gênero se sustenta na referencialidade que abriga, ou, conforme Lejeune (2008) propõe, no *pacto referencial*, implícito ou explícito, que engloba uma definição do campo real ao qual o texto aspira. No texto biográfico, é fundamental legitimar a verossimilhança ou a verdade formal. Assim, o leitor tende a criar expectativas sobre o curso da recepção da narrativa, que se apresentará com variados graus de confiabilidade, envolvendo uma interação profunda entre o sujeito que escreve e o sujeito sobre o qual se escreve. A presença crítica do Eu, ao compor um encontro com

o outro, configura uma confluência consigo mesmo. Isso resulta em uma visão sobre a trajetória individual, que pode ser escrita por esse próprio eu, como é o caso da autobiografia, desdobramento da biografia, que será tratada mais adiante nesta seção.

Essa perspectiva leva em consideração o Eu que escreve sobre si mesmo ou sobre outrem, suas experiências e vivências, ou mesmo o inimaginável, o entrelaçamento entre ficção e realidade, o factual e o fantasioso. Tal aspecto estabelece um narratário (Bakhtin, 2017), que representa o destinatário para o qual o narrador dirige seu diálogo, mesmo que este seja consigo mesmo. No entanto, a existência do Eu não se dá de maneira isolada, mas se configura como uma abertura, resultando na constituição do par instituidor: *eu-outro*. A identidade, portanto, e o sentido de si mesmo de um indivíduo são moldados em relação da interação com os outros.

A biografia, nesse sentido, referencia-se no reconhecimento da figura do autor implícito, uma vez que a figura narrativa se faz contínua mesmo quando o biógrafo sai de cena e, enquanto a obra não se referir diretamente a este autor, torna-se quase impossível fazer uma distinção clara entre o autor e o narrador (Contiero, 2022). Dessa forma, a experiência biográfica do autor também é concebida no texto, a partir das preleções dos fatos apresentados, do enfoque a determinados eventos e mesmo do apagamento de outros.

Bourdieu (2007) questiona a disposição da biografia em capturar a complexidade da vida, argumentando que a visão convencional de uma biografia, que a define como uma sequência linear de eventos históricos, é simplista e talvez ilusória. A vida não é tão coerente quanto essa perspectiva sugere, pois, a realidade é descontínua, composta de elementos justapostos sem uma razão aparente. Isso torna a representação tradicional arbitrária e a biografia uma criação artificial de sentido.

A crítica à biografia, desta forma, enfatiza a impossibilidade de utilizar mecanismos sociais que permitem que a vida seja percebida como uma unidade e conjunto. A complexidade das experiências, nesse sentido, não pode ser capturada na integração de um relato totalizante, como é o caso das autobiografias e confissões. Por outro lado, os relatos biográficos demandam uma certa lógica, mesmo que ela possa contradizer a dinâmica subjacente da vida. O gênero biografia, que é socialmente aceitável, corre o risco de abrigar processos sociais mal analisados e mal compreendidos. A apresentação da vida em termos de uma sucessão de eventos

estáticos centrados em um nome carece de legitimidade (Bourdieu, 2007).

Os eventos biográficos, portanto, precisam representar movimentos no espaço social, reiterando os postulados de Hall (2013) a respeito da formação de uma identidade cultural e socialmente construída.

A crítica de Bourdieu à biografia é parte de sua tentativa de superar uma série de oposições conceituais que, sob seu ponto de vista, permeiam a teoria social e dificultam a investigação sociológica. Entre essas oposições estão a dicotomia entre subjetivismo e objetivismo, a oposição entre agência e estrutura e a divisão entre o micro e o macro. O autor acreditava que tinha superado essas dualidades por meio de um conjunto de ferramentas conceituais centradas no trio *habitus*, capital e campo<sup>4</sup>.

Lahire (2004), em sua análise crítica da obra de Bourdieu, argumenta que a perspectiva sobre o mundo social tende a se inclinar mais para o lado da sociedade na dualidade indivíduo-sociedade. O autor propõe uma visão alternativa da ação humana, a qual denomina de *disposicionalista-contextualista*<sup>5</sup>. Esta visão busca estabelecer uma abordagem mais rigorosa para a biografia sociológica, levando em consideração tanto os *disposicionais (habitus)* quanto os contextos em que os indivíduos estão inseridos.

A crítica de Bourdieu (2007) à biografia, portanto, está inserida dentro do contexto mais amplo de sua teoria sociológica, em vistas da superação das dualidades conceituais que, segundo ele, podem obstruir a investigação sociológica. Para o autor, a biografia, enquanto foco no indivíduo, negligencia a influência estrutural da sociedade sobre a ação individual. No entanto, os apontamentos de Lahire (2004) a Bourdieu sugerem que ainda há espaço para desenvolver e aprimorar a compreensão da relação entre o indivíduo e a sociedade.

Para Lahire (2004), a visão de Bourdieu é excessivamente estruturalista e não leva suficientemente em conta a individualidade dos sujeitos. Já a abordagem **disposicionalista-contextualista** traz discussões para a ampliação dessa visão, possibilitando que haja mais equilíbrio tanto na estrutura social quanto no âmbito individual.

Em síntese, Bourdieu (2007) enfatiza a preponderância da sociedade sobre o

---

<sup>4</sup> Os conceitos do trio *habitus*, capital e campo são amplamente discutidos em: BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2008.

<sup>5</sup> O conceito está fundamentado em LAHIRE, Bernard. **La culture des individus**: dissonances culturelles et distinction de soi. Paris: La Découverte, 2004.

indivíduo, enquanto Lahire (2004) argumenta que é imprescindível considerar também a agência individual e o contexto específico em que a ação se desenrola. Esta discussão contribui para o campo de estudos sociológicos que envolve a complexa interação entre o indivíduo e a sociedade, a partir da rede de forças que moldam ambos.

O relato biográfico, como um registro da vida de um indivíduo, pode representar o reflexo dessa interação intricada. Esse gênero narra não apenas os eventos da vida, mas também como eles foram moldados pelas forças sociais e como o indivíduo, por sua vez, moldou a sociedade por meio de suas ações. Assim, essa forma de relato atua como uma lente através da qual pode-se examinar a intersecção do pessoal e do social, proporcionando uma visão matizada da experiência humana.

Conforme Dosse (2009, p. 12) pontua, a biografia se posiciona na intersecção “[...] entre ficção e realidade histórica”. Contudo, a relevância da pesquisa biográfica transcende a mera documentação e reconhecimento da importância do objeto ou da história de vida selecionada. Arfuch (2010) amplia essa visão ao destacar a multiplicidade do *espaço biográfico*, composto por uma gama de narrativas que incluem biografias autorizadas ou não, autobiografias, testemunhos, memórias, diários íntimos, correspondências, cadernos de notas, autoficções, entrevistas midiáticas, romances e ensaios. A autora observa ainda a expansão desse espaço na contemporaneidade, indicando um interesse crescente e uma exaltação frenética dos espectadores por narrativas vivenciais, que se estendem além das biografias heroicas para abarcar também os anti-heróis e suas vidas cotidianas.

Historicamente, a biografia esteve frequentemente associada a figuras públicas, destacando-se em elogios memorialísticos a reis, santos, políticos, intelectuais e militares. Atualmente, observa-se, a partir da *École des Annales*, um interesse ampliado pelas histórias de indivíduos comuns. A biografia tradicional, geralmente conduzida por um pesquisador profissional, envolve a coleta, interpretação e divulgação de informações factuais e/ou ficcionais sobre uma pessoa. Em contraste, a autobiografia se manifesta como um relato pessoal e testemunhal, onde o indivíduo expõe sua intimidade e experiências ao público. Apesar das diferenças, ambas as formas mantêm uma longa tradição histórica e se desenvolvem em uma diversidade de estilos narrativos.

As abordagens contemporâneas da biografia enfatizam um trabalho interpretativo consistente e a integração de conhecimentos interdisciplinares. Essa

perspectiva exige do pesquisador/biógrafo uma atenção rigorosa no tratamento da vasta gama de informações coletadas. As complexidades desse processo intensificaram-se com os avanços tecnológicos e a redução, no ambiente digital, de importantes vestígios biográficos como rascunhos, manuscritos, anotações pessoais e diários eletrônicos. Isaacson (2017, p. 22), biógrafo de Leonardo da Vinci, ilustra essa dinâmica ao observar:

Meu ponto de partida para este livro não foram as obras-primas de Leonardo da Vinci, mas seus cadernos. O papel acabou se mostrando uma fantástica tecnologia de armazenamento de informações, ainda acessível após quinhentos anos, algo que nossos tuítes provavelmente não serão. Para mim, sua mente está revelada de forma mais clara nas mais de 7.200 páginas contendo anotações e rascunhos que, milagrosamente, sobreviveram até hoje. [...] Seus cadernos são o maior registro da curiosidade já produzido.

Essa perspectiva reforça a ideia de que as fontes biográficas, ao entrelaçar fatos, relatos e cenas, permitem um entendimento mais profundo do percurso de uma vida. Além disso, facilitam a compreensão dos contextos espaço-temporais que caracterizam um indivíduo como notável e sua obra como expressão da genialidade humana. Esses elementos biográficos despertam um grande interesse histórico, tanto acadêmico quanto público, em relatos de figuras ilustres e anônimas.

Ao biografar Leonardo da Vinci, Isaacson (2017) não se limitou à mera enumeração de fatos. Ele estabeleceu uma conexão entre o pensamento e a existência do artista, analisando detalhadamente as mais de 7.200 páginas de seus cadernos de anotações.

Portanto, as fontes biográficas, abarcando conceitos como informação e memória, atendem às necessidades informacionais de uma ampla gama de áreas do conhecimento. Isso justifica a existência de biografias musicais, artísticas, políticas e intelectuais. A autenticidade dos documentos consultados e a veracidade das informações são essenciais para estabelecer o potencial informativo dessas obras.

Paralelamente, Lejeune (2008) ressalta a dificuldade em revelar completamente a verdade de uma vida, pois a autobiografia vai além do testemunho de quem a escreve. A vida de uma pessoa, mesmo que solitária, é marcada por inúmeros contatos com o mundo exterior. Esses intervalos de interação permitem que a intimidade exposta em uma autobiografia revele o mundo em que o narrador habita, possibilitando uma espécie de “[...] consumo viciante da vida dos outros” (Arfuch, 2010, p. 61).

A prática biográfica, como argumenta Dosse (2009), pode servir como memórias uma época, com seus sonhos e angústias, assim como de memórias pessoais, familiares, institucionais ou grupais. Biografias e autobiografias, portanto, convidam os leitores a refletirem sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo vivido. A vida do sujeito biografado está intrinsecamente ligada à sua época, e, por essa razão, toda vida deve ser entendida não como uma sucessão de eventos encadeados cronologicamente, mas como o resultado de escolhas, negociações e contingências que, juntas, formam uma imagem delineada do sujeito e de suas experiências vivenciais.

A partir da breve discussão a respeito do *Eu biógrafo*, do *Eu biografado* e do texto que preconiza o contar de uma trajetória que em si traz problematizações a respeito da verdade factual, o estudo se aprofunda nas escrituras enunciadas por um Eu que narra o fluxo de sua própria vida. Gusdorf (1991) analisa a *autobiografia* enquanto *autoescrita*, terminologia utilizada por ele para demonstrar que a escrita sobre si mesmo, diferente da necessidade de basear-se em fatos da biografia, se afasta da promessa de uma fidelidade literal à realidade experimentada. Seja o autor consciente disso ou não, estes textos são impulsionados por uma decisão que, mesmo questionando o passado e o presente em sua transformação concreta, atende à necessidade de um *dever ser* legitimado.

A perspectiva do autor sobre si mesmo aspira pelo autoconhecimento, que não é alimentado apenas por uma curiosidade objetiva sobre o que foi e o que é; é uma questão de ultrapassar um conhecimento literal, que, de certa forma é distorcido, já que a transição da vivência inconsistente para a escrita consistente exige uma reconfiguração do espaço interior, com o propósito de projetá-lo no espaço bidimensional geométrico do papel (Gusdorf, 1991).

Quem se confessa por escrito não é inocente, tampouco mantém uma imparcialidade pura em relação a si mesmo. O plano de se autoconhecer, de transitar da ignorância para o conhecimento, de iluminar a própria identidade, implica a intenção de uma mudança, no sentido de aprimorar a posição do indivíduo no mundo. As obras do Eu sobre si próprio não oferecem uma representação literal da realidade, mas expressam o anseio de ajustar essa realidade de acordo com princípios mais aparentemente estabelecidos.

Esse Eu, portanto, não é uma entidade predefinida, real ou presumida; ele está intimamente ligado ao despertar da consciência, pois atua como um agente que

molda experiências inacabadas em formas acentuadas. É por isso que o interesse por si mesmo, sob a ótica do moralista, é frequentemente suspeito de autoindulgência, senão de descontentamento, argumenta Gusdorf (1991). Parece que o espaço interior é uma terra misteriosa, um reservatório escondido de impulsos e significados disformes, e a concretização depende de como o indivíduo os retoma.

O autoconhecimento não pertence apenas ao campo epistemológico, de explorar e catalogar o que existe; também envolve escolhas, uma autoseleção, movida por disposições axiológicas. Trata-se de uma reestruturação, que sugere tensão, um estado de alerta contra a desgaste da energia psicológica.

Segundo Lejeune (2008), o pacto autobiográfico se configura sempre que há uma tríplice identidade autor/narrador/personagem, indicada já no paratexto, isto é, na capa do livro, quando o escritor deixa explícito que existe uma identidade unificada e reconhecida como **verdadeira**. O postulado do autor deriva da seguinte definição de autobiografia: "[...] uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria vida, quando focaliza a sua história pessoal, particularmente a história de sua personalidade" (Lejeune, 2008, p. 14).

Com base nessa definição, que é bastante restrita, pois é necessário que seja *uma pessoa real* falando de sua própria existência de maneira retrospectiva, Lejeune (2008) distingue a autobiografia de outros subgêneros memorialísticos, como as memórias, que são mais coletivas e não focadas na história individual; a biografia, onde não há equivalência entre narrador e personagem; ou o diário, escrito dia após dia e não de maneira retrospectiva. O autor sinaliza que os aspectos como *forma da linguagem, tema abordado, situação do autor e posição do narrador* são fundamentais para o gênero. "Uma vez estabelecidas essas definições, podem-se classificar todos os casos possíveis utilizando dois critérios: relação entre o nome do personagem e o nome do autor, natureza do pacto firmado pelo autor" (Lejeune, 2008, p. 28).

A autobiográfica é amplamente utilizada como uma forma de registrar e refletir sobre eventos importantes, experiências pessoais e pensamentos profundos, evidenciando-se como uma forma de representar a expressão textual de uma identidade pessoal, um Eu no processo de desenvolvimento particular.

O ato de escrever uma autobiografia não se restringe a uma forma de registro da vida, mas também suscita uma maneira de moldar a própria identidade, múltipla e com facetas que podem (ou não) ser ocultadas. Autobiografar-se demanda a escolha de palavras e estilo de escrita, elementos basilares para a construção da história de

uma vida. No entanto, a questão da verdade também é central na autobiografia, considerada como “[...] a arte de contar a verdade sobre si mesmo, de se despir diante do outro, de se confessar sem reservas” (Gusdorf, 1991, p. 15). Mas, a veracidade em uma autobiografia se mostra relativa e subjetiva, pois a vida é vista de uma perspectiva pessoal e individual.

Dessa forma, o texto autobiográfico anuncia um embate a respeito da noção de verdade, intimamente ligada ao controle e à autoridade. Foucault (1996) argumenta que a verdade é produzida e reforçada por meio de práticas discursivas que são, em última apreciação, conduzidas por relações de poder. Assim, a autobiografia pode ser vista como um espaço onde a verdade é construída e negociada, em vez de ser simplesmente revelada.

A relevância histórica e social da autobiografia delineia, em certa medida, que o gênero, assim como na biografia, apresenta um registro importante da história e da cultura de um povo. Os textos do *Eu sobre si mesmo* e sua trajetória se tornam, nesse sentido “[...] documentos culturais que nos dão informações preciosas sobre a vida e a mentalidade de diferentes épocas e culturas” (Lejeune, 2008, p. 10). Diferentemente do pacto referencial, a autobiografia se alicerça, conforme pontua o autor, no *pacto autobiográfico*, uma vez que ocorre um acordo tácito entre o autor e o leitor, no qual o primeiro se compromete em contar a verdade sobre sua vida e o leitor acorda em acreditar nessa veracidade.

A autobiografia como um ato de linguagem que permite ao sujeito se apreender e, ao mesmo tempo, oferecer sua vida como objeto de conhecimento é corroborada pelo pacto autobiográfico, o qual sustenta essa relação e constitui a expectativa de que o autor seja franco e autêntico em sua narrativa, não se tratando, portanto, de um contrato legal, mas de um arranjo moral e social que orienta a leitura e a interpretação da obra. Ele pode ser estabelecido de diferentes maneiras (Lejeune, 2008), como por meio da escolha do título, do uso da primeira pessoa e da assinatura do autor. A identidade do autor, do narrador e do protagonista carece ser a mesma, e a narrativa deve ser abalizada em fatos e experiências reais. Esse pacto é quebrado quando o leitor descobre que o autor inventou ou distorceu informações significativas sobre sua vida.

Para Foucault (1996), os indivíduos são formados e moldados por relações de poder, levando em conta que o poder não é algo que as pessoas simplesmente possuem, mas que é exercido e circula por meio de discursos, instituições e práticas.

A autobiografia representa, portanto, um discurso por meio do qual o indivíduo se constitui como sujeito, ao mesmo tempo em que é dependente das forças externas, normas culturais e sociais. A abordagem foucaultiana permite uma reflexão a respeito da relação entre autobiografia e resistência, esta última, observada enquanto parte intrínseca das relações de poder. A prática de resistência para contestar e desafiar as normas dominantes esbarra na escrita autobiográfica, que se transfigura como uma forma de resistir, pois permite aos autores afirmarem sua identidade, desafiar estereótipos e questionar as narrativas hegemônicas.

Em síntese, "[...] toda narrativa é inevitavelmente autobiográfica, mesmo quando a história parece distante da nossa vida pessoal" (Laferrière, 2013, p. 165). A partir dessa perspectiva de análise da autobiografia é possível explorar as complexas interações entre poder, sujeito, verdade, instituições e resistência. Essa abordagem permite uma compreensão ampla e matizada desse gênero, bem como uma apreciação crítica das formas como os indivíduos constroem e são construídos em suas narrativas de vida.

### 3.2 BIOFIÇÃO E ALTERFIÇÃO: INVENÇÃO, MEMÓRIA E RECRIAÇÃO

A bioficção é um gênero literário que ganhou notoriedade nas últimas décadas, combinando elementos biográficos e ficcionais na representação de pessoas reais. A abordagem é centrada na vida de personagens legítimas, geralmente figuras históricas, por meio da narrativa ficcional, combinando elementos de biografia, pesquisa histórica e ficção. Isso permite ao autor explorar a complexidade e a ambiguidade da vida de uma pessoa real, bem como examinar os eventos e as circunstâncias que moldaram suas ações e decisões.

Os eventos e circunstâncias que influenciaram as ações e decisões de um indivíduo são revelados na biografia. Esta, ao explorar gêneros contíguos, se desdobra em várias concepções, inclusive para se transformar em uma forma de ficção, especialmente quando se reconhece que o ato biográfico inevitavelmente germina da ficcionalidade. Nesse panorama, Buisine (1991) sugere o termo *bioficção* fundamentado na premissa de que a biografia é uma ficção ou uma representação potencial do outro. Este termo é empregado para descrever a experiência biográfica contemporânea, na qual não é mais necessariamente percebida uma ênfase exagerada no simulacro. De acordo com o autor, a prática biográfica atual é

essencialmente interpretada como uma ficção sobre o outro, concebida pela memória e reimaginada através da subjetividade autobiográfica do indivíduo que redige.

A literatura contemporânea manifesta uma notável transição do foco no sujeito para o corpo, uma vez que o autor não mais se dedica a escrever sobre si mesmo, mas sim a construir uma performance onde seu corpo juntamente com a vida, enquanto potência impessoal, são expostos através do próprio texto. Esse fenômeno dá origem ao conceito de bioficção, um gênero distinto da autoficção.

No atual panorama literário, parece haver uma tendência ao esbatimento das fronteiras entre o público e o privado, autor e personagem, vida e obra. Observa-se a emergência de narrativas performáticas e pós-autônomas que tendem a focar menos no espírito, no Eu, na identidade ou no autor que escreve, e mais no corpo e na carne, aspectos que parecem captar e simultaneamente resistir à dominação pelo poder. Dentro dessas narrativas, a "[...] função-autor", conforme explorada por Foucault (2009, p. 274), parece revelar um vazio significativo, com a identidade do sujeito dando lugar à impessoalidade e evitando o controle biopolítico, enfatizando a vitalidade em detrimento da vida em um contexto histórico específico.

Silviano Santiago, em sua obra **Machado** de 2016, apresenta um exemplo vívido de bioficção, transitando entre o público e o privado, a vida e o vivido. Nesse trabalho, o autor destaca-se por sua abordagem metatextual, entrelaçando arquivos, história, biografia, crítica e ficção de maneira autorreflexiva. Ele não apenas se insere na narrativa como um personagem, mas também se funde com o espectro de Machado de Assis, demonstrando uma singularidade que permite um diálogo com o fantasma do escritor.

Diferente da biografia tradicional, na qual o biógrafo mantém uma distância objetiva do biografado, o escritor ultrapassa essa barreira. A construção do outro se torna uma experiência mútua, entrelaçando as vidas de Machado e Santiago em um percurso literário compartilhado. O literato descreve: "Machado & eu somos duas faces diferentes, impressas numa moeda ainda desprovida de valor simbólico. A escapada do passado em direção ao futuro, ou a viagem do futuro em busca do passado, transfigurará aos dois na cara numa moeda única chamada Literatura. Duas caras, uma só coroa" (Santiago, 2016, p. 57). Essa metáfora ressalta a indissociabilidade entre vida e obra, pois as existências de Machado e Santiago estão intimamente ligadas à prática da escrita. Desta forma, **Machado** exemplifica a bioficção, onde a reinterpretação da vida e obra se entrelaçam de forma inextricável.

Dessa forma, a bioficção pode ser vista como uma produtora de sensações, com os textos mais propensos a serem experimentados do que interpretados. A ideia do texto como uma ficção moldada pela memória e subjetividade do escritor questiona a noção tradicional do sujeito soberano como alicerce da integridade e excelência de uma obra. Buisine (1991) propõe que a bioficção implica tanto na rejeição da base unitária da convenção biográfica quanto na aceitação da dispersão do sujeito biografado, que se desintegra no tecido do texto, onde ainda é possível identificar a figura do biógrafo.

Por outro lado, o gênero também suscita questões éticas e estéticas únicas ligadas à mescla de fatos e ficção, história e imaginação, na representação de pessoas reais. A crítica ao gênero se relaciona à possibilidade de distorcer a verdade histórica ao fazer suposições sobre a vida privada dos indivíduos retratados. Esse gênero emergente navega nas fronteiras entre a realidade e a ficção na representação de pessoas reais, oferecendo aos autores um espaço criativo para reinterpretar eventos e personalidades históricas.

A bioficção é um exemplo de como a ficção pós-moderna desafia as categorias de gênero tradicionais. Existe uma mudança na forma como compreendemos a relação entre realidade e ficção. Assim, a obra pode ser vista como uma maneira de explorar as complexidades da história e da subjetividade, tornando-se um meio de contar histórias que não se limitam a fatos objetivos, mas que também incluem perspectivas subjetivas e interpretações pessoais.

Portanto, existe um processo de desafiar as categorias de gênero tradicionais, com foco na exploração da complexidade da subjetividade humana. A bioficção destaca questões sobre as noções tradicionais de autoria e autoridade na escrita de histórias, pois confronta a ideia de que um autor pode ter controle total sobre sua narrativa. A fusão de fatos históricos com elementos fictícios cria uma narrativa que é coletiva em sua construção, revelando que as histórias são formadas a partir de diferentes perspectivas, e certamente quem cria a obra não é o único responsável pela criação da narrativa.

Já a *alterficção* surge como um fenômeno literário inovador no contexto da literatura contemporânea, particularmente na era digital. Este gênero se caracteriza pela fusão entre realidade e invenção artística, criando uma experiência de leitura única. Diferente da autobiografia e da bioficção, a alterficção incorpora personagens

e eventos fictícios em contextos históricos e sociais reais, estabelecendo um diálogo entre diferentes narrativas.

Nascimento (2017) introduz a noção de **alterficção** como uma expansão do conceito de autoficção, uma evolução na qual a escrita que explora o Eu se reconhece na alteridade. Ele ressalta que “[...] o móvel da autoficção é a alterficção” (Nascimento, 2017, p. 621), enfatizando a alteridade como o motor central da narrativa. Esta abordagem enfoca a reinvenção de si através do outro, navegando entre heteronomia e autonomia. Contrapondo-se à busca do Eu característica da autoficção, a alterficção redireciona essa procura para os outros – sejam eles espectros, influências, personagens ou leitores.

Para Nascimento (2010, p. 193), o conceito engloba uma forma de “[...] ficção de si como outro, francamente alterado, e do outro como uma parte essencial de mim”. Esse enfoque realça a intensa inter-relação de alteridade em narrativas ficcionais, nas quais o Eu é moldado a partir do encontro com o outro.

O gênero, portanto, é uma reinvenção da própria vida que vai além da simples documentação, transformando o autor em um outro, tecendo elementos de eventos passados e presentes. Esse processo reconhece a impossibilidade de uma identidade absoluta, dada a aparente impossibilidade do sujeito pode estar em total congruência consigo mesmo ou com uma memória completa de suas vivências. Assim, essa forma narrativa emerge do reconhecimento da alteridade como um elemento dinâmico da existência individual.

Elementos metaficcionais são frequentemente integrados à alterficção, onde a própria ficção se torna um tema central. Esta abordagem pode incluir uma estrutura narrativa fragmentada, com múltiplas linhas de enredo e perspectivas diversas. Essa *fragmentação*, conforme sugere Santiago (*apud* Lyotard, 2009, p. 127) pode ser interpretada como uma resposta à complexidade e ao dinamismo da sociedade contemporânea. No âmbito intertextual, a alterficção reflete a conexão entre textos literários e culturais. Kristeva (2005) argumenta que a intertextualidade é uma característica inerente à literatura, onde o texto é um “[...] mosaico de citações” (Kristeva, 2005, p. 135). A alterficção leva essa ideia adiante, mesclando elementos de diferentes textos e tradições literárias.

Em resumo, o gênero representa um movimento dinâmico entre realidade e invenção artística, concedendo aos escritores liberdade para explorar temas complexos e inovadores, desafiando as fronteiras convencionais entre realidade e

ficção. Seu caráter híbrido, metaficção, fragmentação e intertextualidade proporcionam uma experiência de leitura singular e renovável, convidando o leitor a se envolver profundamente com o texto.

Os quatro gêneros apresentados nessa seção, alterficção, biografia, autobiografia e a bioficção, se dedicam à exploração da vida de um indivíduo ou de vários, mas de maneiras distintas. Enquanto a biografia é a narrativa da vida de uma pessoa escrita por outra, a autobiografia expande a *escritura do Eu* ao expor a vida de uma pessoa escrita por ela mesma. Ambas buscam retratar uma trajetória por meio da memória e de maneira factual, embora a autobiografia possa incluir uma maior quantidade de introspecção e análise pessoal.

A bioficção e a alterficção combinam elementos de realidade e ficção. A primeira, por sua vez, configura uma narrativa que se baseia na vida de uma pessoa real, mas que também inclui elementos fictícios. Já a segunda é uma forma de narrativa que combina elementos da realidade com a invenção artística, criando uma experiência de leitura única. Ambos os gêneros desafiam as fronteiras entre realidade e ficção, permitindo aos autores explorarem temas complexos.

Apesar de suas diferenças, esses quatro gêneros compartilham a característica comum de explorar as reminiscências de uma vida. Eles oferecem diferentes perspectivas sobre história de uma pessoa, permitindo aos leitores obterem uma compreensão mais profunda e matizada de sua experiência. Além disso, esses gêneros também compartilham a característica de serem formas de narrativa, o que significa que eles contam uma história que é construída e estruturada para um narratário.

No entanto, é importante notar que, apesar de suas semelhanças, esses gêneros também têm diferenças significativas. A biografia e a autobiografia são formas de narrativa que se baseiam em fatos e buscam retratar a vida de uma pessoa de maneira objetiva. A bioficção e a alterficção, por outro lado, são formas de narrativa que combinam elementos de realidade e ficção, permitindo aos autores explorarem temas de maneira mais livre e criativa. Essas diferenças refletem as diferentes abordagens e objetivos desses gêneros, bem como as diferentes maneiras pelas quais eles podem ser usados para explorar a formação identitária e a experiência humana.

A pesquisa aqui apresentada introduz um quinto gênero que também se dedica à exploração da escritura do Eu, porém, de maneira ainda mais híbrida e

complexa: a *autoficção*. Este gênero literário, que será abordado de forma mais aprofundada na próxima subseção, mescla elementos da autobiografia e da ficção, desafiando de maneira mais intensa as fronteiras entre realidade e invenção. O gênero possibilita a exploração da própria vida e da identidade do autor, com a liberdade de incluir elementos fictícios, criando, assim, uma narrativa que pode ser tanto pessoal quanto universal.

A autoficção será discutida a partir da ótica de que pode representar um desdobramento dos gêneros discutidos até o momento. Mantém-se o foco no *eu*, mas concede-se uma maior flexibilidade na forma como essa vida é retratada. Com isso, o texto autoficcional abre novas possibilidades para a expressão literária e a compreensão da experiência humana.

### 3.3 AUTOFICÇÃO: O EU COMO OBJETO E SUJEITO DA NARRATIVA

Após breves interações entre as diversas formas de explorar a *escritura do Eu*, esta tese requer um mergulho profundo na autoficção, gênero literário que, juntamente com as singularidades da subjetividade leitora e as inquietações despertadas pela obra de Bartolomeu Campos de Queirós, catalisou todo o processo de pesquisa aqui apresentado. Agora, com o fôlego recuperado, é o momento para a imersão.

O conceito e termo autoficção têm origem com Doubrovsky (1977), ainda que essa prática não tenha fundamentalmente se iniciado com o autor, mas foi por ele sistematizada a partir desse ponto. Em uma de suas muitas autocitações, declara: "[e]u escrevo meu romance. Não uma autobiografia [...] sou uma entidade fictícia. Eu escrevo minha autoficção" (Dubrovsky, 1982). Dessa maneira, é possível destacar que o gênero, em contraponto com a autobiografia, converte essa *escritura do Eu* em espetáculo.

Esse cenário tem como fundamento a orquestração de uma série de diferentes camadas de memória: o autor mescla as lembranças biográficas com lembranças do narrador-protagonista, sendo possível referir-se a recordações do próprio conjunto da obra, além da memória de obras de outros autores, utilizando meio de diálogos intertextuais. Assim, sob esse prisma, a autoficção se transforma em um contínuo exercício de narcisismo, que se expressa principalmente em dois âmbitos: por meio do hibridismo de gêneros, que combina biografia, ficção, autobiografia,

ensaio e psicanálise; e por meio de um engenhoso e lúdico trabalho com a língua. As lacunas do gênero demandam ao leitor que se implique no texto para tecer os nexos entre os diversos estratos de memória e, em conjunto com o autor, construir a imagem do protagonista.

Ao criar o neologismo advindo do termo *autofiction* para classificar seu livro, Doubrovsky (1977) define esse conceito na capa da obra, pelo menos até a quarta, pois nas edições mais recentes, o texto tornou-se parte de um prefácio.

Autobiografia? Não, isto é um privilégio reservado aos importantes deste mundo, no crepúsculo de suas vidas, e em belo estilo. Ficção, de acontecimentos e fatos estritamente reais; se se quiser, autoficção, por ter confiado a linguagem de uma aventura à aventura da linguagem, fora da sabedoria e fora da sintaxe do romance, tradicional ou novo. Encontro, fios de palavras, aliterações, assonâncias, dissonâncias, escrita de antes ou de depois da literatura, concreta, como se diz em música. Ou ainda: autofricção, pacientemente onanista, que espera agora compartilhar seu prazer (Doubrovsky, 1977, p. 10, trad. nossa)<sup>6</sup>.

A autoficção, dessa maneira, pode ocupar um entrelugar, justamente por trazer como marca indelével diferentes formas de escritas de si, descentradas, partidas, com indivíduos ficcionais aparentemente mutáveis, que enunciam um *Eu* sem a real constatação de qual pessoa do discurso efetivamente manifestam.

O autor de um texto autoficcional, dessa forma, desempenha o papel de personagem em uma trama fundamentada em eventos reais, mas sem a obrigação de aderir estritamente à verdade objetiva. Esta abordagem difere significativamente da autobiografia, que tradicionalmente busca um compromisso com a veracidade, ou ao menos com a interpretação pessoal do autor sobre os acontecimentos, e tende a adotar um estilo mais literário do que jornalístico.

Após a publicação de **Le Pacte autobiographique**, de Philippe Lejeune em 1975, Doubrovsky percebe que a tipologia presente na obra revelara uma casa vazia, resultante da inexistência da coincidência entre o nome do personagem e o nome do autor, decidindo escrever a Lejeune, em carta de 17/10/1977, que Lejeune cita ao comentar o diálogo teórico-crítico com o autor e lhe informa que vai interromper a

---

<sup>6</sup>“Autobiographie? Non, c'est un privilège réservé aux importants de ce monde, au soir de leur vie, et dans un beau style. Fiction, d'événements et de faits strictement réels; si l'on veut, autofiction, d'avoir confié le langage d'une aventure à l'aventure du langage, hors sagesse et hors syntaxe du roman, traditionnel ou nouveau. Rencontre, fils de mots, allitérations, assonances. dissonances, écriture d'avant et d'après littérature, concrète, comme on dit en musique. Ou encore autofricción, patiemment onaniste, qui espère faire maintenant partager son plaisir”.

escritura de seu romance **Le Monstre** e alterá-lo de modo a que se enquadre naquele espaço ainda vazio de um gênero considerado, até então, como inexistente (Lejeune, 2008).

Para o autor, a escrita da autobiografia preconiza a tentativa de um escritor em contar toda sua história, desde as origens. Já a autoficção pode trazer um recorte da história em fases díspares, atribuindo ao texto intensidade narrativa. Entretanto, Colonna (2014) pondera que o uso do neologismo autoficção precisa restringir-se aos episódios de autores que concebem uma personalidade e uma existência também literárias. A autoficção apresenta-se, portanto, igualmente, como uma elaboração fundamentalmente intertextual e metatextual, e as remissões a outros textos (ficcionais ou ensaísticos) passam a integrar a estratégia da escritura.

Colonna (2014) estabelece uma distinção crucial entre quatro tipos de autoficção: fantástica, biográfica, especular e intrusiva. Na autoficção fantástica, conforme descrito pelo teórico, o escritor ocupa o centro da narrativa de maneira semelhante à autobiografia. No entanto, há uma transfiguração significativa da existência e da identidade do autor, resultando em uma história que, embora irreal, não se preocupa com a verossimilhança. Colonna (2014, p. 39) destaca que nessa variação, “[o] escritor está no centro do texto tal qual uma autobiografia, mas transfigura sua existência e sua identidade, em uma história irreal, indiferente à verossimilhança”.

Por outro lado, na autoficção biográfica, o Eu do escritor ainda é o protagonista da narrativa, mas a abordagem é ligeiramente diferente. Aqui, “[...] fabula sua existência a partir de dados reais, permanece mais próximo da verossimilhança e atribui a seu texto uma verdade ao menos subjetiva ou até mais que isso” (Colonna, 2014, p. 44). Essa variação equilibra a realidade factual com a ficção, mantendo-se mais próxima da plausibilidade.

A terceira categoria, a autoficção especular, como descrito por Colonna (2014), envolve a duplicação do nome do autor dentro de um texto do qual já é o signatário. Esta forma cria uma camada adicional de complexidade, onde o autor se insere de maneira mais direta na narrativa.

Finalmente, a autoficção intrusiva ou autoral difere das outras, pois, segundo Colonna (2014, p. 56), “[...] a transformação do escritor não aparece através de um personagem, seu intérprete não pertence à intriga propriamente dita”. Nessa variação, a presença do autor no texto é mais abstrata, sem se vincular diretamente a um

personagem dentro da história.

Essas diferentes categorias não apenas ilustram a complexidade e a versatilidade da autoficção como gênero, mas também destacam as diversas maneiras pelas quais os autores podem explorar suas subjetividades e experiências de vida através de sua escrita. O autor de uma obra autoficcional não apenas conta sua história, mas também questiona a possibilidade de uma representação fiel e objetiva da realidade. Esta abordagem permite ao autor explorar a instabilidade e a fluidez da identidade, bem como a complexidade e a ambiguidade da memória. Por meio do texto, é possível explorar diferentes aspectos da identidade, da memória e da experiência, utilizando a liberdade criativa da ficção para explorar temas complexos e desafiar as convenções literárias.

Colonna (2014) pondera que o uso do neologismo autoficção precisa restringir-se aos episódios de autores que concebem uma personalidade e uma existência também literárias. Dessa forma, o texto suscita diferentes expectativas dos leitores. Ao combinar elementos autobiográficos e fictícios, o gênero cria uma experiência de leitura que é ao mesmo tempo familiar e desconcertante. O leitor é convidado a participar ativamente na negociação entre realidade e ficção, criando uma experiência de leitura que é tanto desafiadora quanto gratificante.

O conceito, conforme já exposto, não indica o surgimento desse tipo de narrativa inspirada em elementos empíricos da vida do escritor, antes disso, assinala a absorção das escritas autobiográficas, seja como aspecto verídico do enredo ou como simulação. Doubrovsky (1989), foi um autor obcecado pelo período da ocupação alemã, durante o qual ele e sua família tiveram que se esconder em Paris. Em **Le livre brisé**, por exemplo, seus sentimentos a respeito de seu papel durante a guerra são ambivalentes, pois, apesar de ser vítima, ele se mostra culpado por não ter lutado como outros jovens que sacrificaram suas vidas na resistência.

Mesmo sendo reconhecido como o pioneiro da autoficção, a obra de Doubrovsky não teve impacto imediato, e o termo só ganhou notoriedade na França no início dos anos 1990. De acordo com Chemin (2013), o primeiro simpósio sobre o assunto ocorreu em 1992, mas já no início dos anos 2000 o gênero se tornou um tema inescapável.

Frequentemente questionado e menosprezado nos textos críticos franceses, o termo autoficção parece gerar impressões controversas, como a Burgelin (2010) no capítulo inicial de **Autofiction(s)**, obra que compila os trabalhos apresentados no

colóquio realizado em Cerisy, em 2008. Apesar das duras críticas, o autor ressalta o valor do gênero, ao afirmar que "[a] autoficção amplia o campo de exploração do eu, trabalha-o e fertiliza-o de outra forma sem, no entanto, abandonar realmente os vestígios e os rastros dos fatos" (Burgelin, 2010, p. 15).

Na literatura contemporânea, especialmente no dispositivo da autoficção, observa-se uma relação complexa e explícita com a realidade. Conforme argumentado, toda ficção mantém relações com o real, mas o texto autoficcional se destaca por fazer isso de maneira explícita, frequentemente inserindo o nome do autor no livro. Esse hibridismo entre verdade e literatura, história vivida e enunciação narrativa, destaca a autoficção de outras formas narrativas, tornando-a um gênero que oscila entre autobiografia realista e delírio ficcional.

A autoficção dramatiza a vida do autor não como um *reality show*, mas a partir da mediação linguística da instituição literária. Ela reconfigura a relação entre o autor empírico e o autor de papel, levando frequentemente à coincidência dos nomes desses dois autores com seus narradores e personagens, ficcionalizando explicitamente a vida do autor empírico pela via de seu autor de papel. Essa abordagem evita o determinismo típico da crítica biográfica do século XIX, ao questionar e inverter a relação entre obra e autor.

Portanto, a autoficção, em sua essência, reflete não apenas a reinvenção literária, mas também uma complexa interação entre autor, narrador, personagem e leitor, num contexto em que a singularidade se torna cada vez mais desafiadora diante do espetáculo globalizado.

A disseminação do termo autoficção e a constante ampliação dos gêneros narrativos, incorporando cada vez mais aspectos autoficcionais e biográficos, reflete um momento histórico em que a vida privada se torna progressivamente pública, como se fosse necessário expor os atos e sentimentos para existir. As redes sociais exemplificam isso: nelas, é possível observar casais declarando amor, celebrando aniversários de casamento, pais e mães expressando amor aos filhos e vice-versa, além de bebês sendo fotografados em diversas poses.

Este fenômeno de exposição pública da vida privada, conhecido como *publicização do privado* (Arfuch, 2010), característica marcante da sociedade contemporânea, impulsionada pela expansão dos meios de comunicação e pelas mudanças nas normas sociais e culturais. Esta tendência tem implicações significativas para a forma como os indivíduos constroem e apresentam suas

identidades, bem como para a forma como as histórias pessoais são contadas e compartilhadas.

A autoficção, como gênero literário que combina elementos autobiográficos e fictícios, é uma resposta a esta tendência. Ao permitir que os autores explorem suas vidas privadas de maneira criativa e subjetiva, o gênero oferece uma forma de resistência à publicização do privado. Em vez de somente expor suas vidas privadas ao público, a narrativa utiliza-se da ficção para explorar e questionar a natureza da identidade e da memória.

Por outro lado, o gênero também pode ser visto como uma forma de participação na publicização do privado. Ao escrever sobre suas vidas privadas, os autores, de certa forma, estão expondo suas experiências e sentimentos ao público. Esta exposição, no entanto, é mediada pela ficção, o que permite aos autores manterem um certo grau de controle sobre a forma como suas vidas são apresentadas e interpretadas.

Essa simbiose entre o real e o ficcional desafia o pacto autobiográfico (Lejeune, 2008), no qual o autor se compromete a contar a verdade sobre sua vida, e cria uma espécie de *pacto ambíguo*, uma vez que as fronteiras entre realidade e ficção são intencionalmente borradas.

Gasparini (2014) aborda a questão da autoficção em relação à autorrepresentação e à construção da identidade. A narrativa autoficcional se mostra como uma forma de explorar a subjetividade e a instabilidade da identidade, uma vez que permite ao autor mergulhar em suas próprias vivências e memórias, enquanto simultaneamente questiona a possibilidade de uma representação fiel e objetiva da realidade. O gênero, nesse sentido, desafia as noções convencionais de verdade e moralidade na escrita, ao mesmo tempo em que oferece uma oportunidade para os autores explorarem novas formas de expressão e autenticidade.

A técnica de combinar elementos ficcionais com realidade em uma narrativa coesa é um desafio literário que exige do autor não só coragem e sensibilidade, mas também uma autenticidade singular. A simples inserção do autor como personagem não é garantia de sucesso ou de qualidade literária, mas parte de um processo criativo mais amplo e complexo.

Dobrovsky, ao longo de sua carreira, demonstra uma notável evolução no conceito de autoficção. Inicialmente, ele a compreendia como uma forma de dar forma à ficção. Contudo, o teórico redirecionou o foco para uma aproximação maior com a

ideia de criação, redefinindo o gênero como narrativa que, apesar da precisão e acumulação de menções, não ocorreu factualmente, existindo tão-somente no discurso em que se perfaz (Dobrovsky, 1988). Posteriormente, em uma revisão de suas teorias anteriores, ele sugere uma sobreposição entre a autobiografia e o romance, argumentando que “[...] toda autobiografia, qualquer que seja sua ‘sinceridade’, seu desejo de ‘veracidade’, comporta sua parte de ficção” (Dobrovsky, 2014, p. 121).

O autor acentua que a narrativa autobiográfica linear e lógica se torna obsoleta, sendo substituída pela percepção de que a consciência de si é frequentemente uma forma de ignorância. “A consciência de si é, com muita frequência, uma ignorância que se ignora. O belo modelo (auto)biográfico não é mais válido. [...] reinventamos nossa vida quando a lembramos” (Dobrovsky, 2014, p. 122). Em **O último eu**, ele enfatiza a fragmentação como um elemento central da autoficção, percebendo sua vida como uma série de fragmentos desconexos (Dobrovsky, 2014, p. 123), reforçando a ideia da autoficção como uma “[...] reconstrução arbitrária e literária” da própria vida.

Gasparini (2014) propõe uma distinção clara no campo da teoria literária contemporânea, definindo três categorias para o espaço autobiográfico: autofabulação, autoficção e autobiografia (ou autonarração). Ele diferencia essas categorias para clarificar as complexidades teóricas associadas à ficcionalização do vivido. Nascimento (2017), conforme já apresentado, avança ainda mais, propondo o conceito de alterficção como uma evolução da autoficção, na qual a escrita se reconhece na alteridade, refletindo uma reinvenção da própria vida através da alteridade.

Dobrovsky (2011) reflete sobre a mudança da concepção de sujeito, destacando que este é fraturado, dividido e incoerente, e que a escrita autoficcional rompe com a sintaxe clássica, favorecendo a fragmentação. Arfuch (2010), por sua vez, observa esse cenário cultural, notando a valorização dos “[...] ‘microrrelatos’ e o descentramento do sujeito” (Arfuch, 2010, p. 17).

Essa reconfiguração cultural é essencial para entender a emergência da autoficção como um campo literário complexo, refletindo a complexidade da própria sociedade. Dobrovsky e outros teóricos demonstram que a autoficção não é apenas uma prática literária, mas também um reflexo das mudanças culturais e sociais, onde

a literatura se torna um espaço vital para a expressão da identidade, da memória e da subjetividade.

#### 4 VIVENDO A ESCRITA, ESCREVENDO A VIDA: BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

Naquela época, tentei, em vão, escrever outras linhas. Mas as palavras parecem esperar a morte e o esquecimento. Permanecem soterradas, petrificadas, em estado latente, para depois, em lenta combustão, acenderem em nós o desejo de contar passagens que o tempo dissipou. E o tempo, que nos faz esquecer, também é cúmplice delas. Só o tempo transforma nossos sentimentos em palavras mais verdadeiras (Hatoum, 2000, p. 244).

O texto queirosiano destaca-se por transcender a literatura infantil e juvenil convencional, situando-se na fronteira entre o real e o imaginado. Esta seção explora a vida e a obra de Queirós, entrelaçando informações biográficas, fortuna crítica e sua produção literária. Por meio de um diálogo entre a voz do autor e as percepções sobre ele, a análise a seguir apresenta indícios para a compreensão da singularidade de sua escrita autoficcional.

Queirós, em seus livros, frequentemente aborda temas como natureza, infância e perda, refletindo suas experiências pessoais. Seu estilo distintivo, que combina prosa poética com uma exploração profunda da experiência humana, o diferencia de outros autores de literatura infantil e juvenil. Sua escrita, reconhecida por sua sensibilidade e originalidade, explora as relações entre infância, memória e linguagem de uma perspectiva pessoal e poética.

As informações biográficas de Queirós apresentadas a seguir fornecem um contexto para compreensão do panorama que caracteriza o conjunto de sua obra. Nascido em 1944, em uma cidadezinha chamada Papagaio, no interior de Minas Gerais, ele passou sua infância em Pitangui. Filho de Geraldo Queiroz e Maria Campos, Bartolomeu cresceu em um ambiente rico em histórias e experiências, que se refletiriam em sua escrita posteriormente (Simões, 2012).

A obra do autor é marcada por uma narrativa lírica, mesclando realidade e imaginação. Sua escrita é influenciada por eventos pessoais, como a perda precoce da mãe por câncer, tema refletido na criação do protagonista Antônio, em **Indez** (1989), narrativa que será aprofundada mais adiante nessa seção. Em um dossiê editado a partir da entrevista original concedida por Bartolomeu Campos de Queirós, em 7 de junho de 2011 e publicada em 2012 na **Revista Palavra**, ele relembra a mãe e o avô, grandes influências em sua formação leitora.

Meu avô tinha um encantamento com as palavras. Eu fui aprendendo com ele a cultivar esse encantamento. Lembro que na casa dele tinha uma copa muito grande. Ele ficava sentado na ponta da mesa fazendo cigarros para o dia seguinte. Havia um Cristo crucificado na parede. De vez em quando, ele levantava a cabeça e falava para mim: “Sofreu, né? Sofreu demais. Sofreu tanto. Mas morreu gordo, você não acha?” Era toda uma trama que me deslocava. Já fui criado com a metáfora. Tive uma infância junto com as metáforas. A minha mãe era uma leitora. Não havia em casa literatura infantil. Eu lia os livros que a minha mãe lia. Também ficou uma coisa que hoje conto sem problemas. Quando a minha mãe morreu, eu tinha seis para sete anos. Ela ficou doente por muitos anos. Minha mãe cantava muito bonito, ela era soprano. Quando a dor era muito forte, sabíamos que a morfina não era suficiente, a minha mãe cantava. A voz dela atravessava a casa e o quintal. Então, a gente sabia que ela estava com muita dor. Outro dia, estava pensando que eu também, quando dói muito, escrevo. É a mesma coisa. Hoje, não fico na janela como meu avô ficava. Mas fico o tempo todo em frente ao Windows. Trocamos os lugares, mas continuamos na janela (Queirós, 2012, p. 16).

Em suas obras, Queirós frequentemente aborda temas como a natureza e a infância, tratando-os de maneira profunda e sensível. Esses temas refletem não apenas suas experiências pessoais, mas também proporcionam uma visão abrangente da vida humana. Foi um dos idealizadores do *Movimento por um Brasil Literário* e teve uma carreira literária prolífica. **Ciganos** inicia um ciclo de obras que refletem suas memórias de infância (Francisco, 2013).

**Diário de Classe**, também desta década, explora a riqueza da língua e o processo de escrita, característicos da obra de Queirós (2003, p. 3).

Palavras: Se olho para uma palavra, descubro, dentro dela, outras palavras. Assim, cada palavra contém muitas leituras e sentidos. O meu texto surge, algumas vezes, a partir de uma palavra que, ao me encantar, também me dirige. E vou descobrindo, desdobrando, criando relações entre as novas e as palavras que dela vão surgindo. Por isso digo sempre: é a palavra que me escreve.

Em 1995, lançou **Por parte de pai e Ler, escrever e fazer conta de cabeça** em 1996, ambos parte do ciclo de memórias da infância e premiados com o selo *O melhor para jovens* da FNLIJ. Já em 2004, publicou **O olho de vidro do meu avô**, vencedor do Prêmio Nestlé de Literatura. Em 2011, lançou **Vermelho amargo**, premiado *in memoriam* com o *Prêmio São Paulo de Literatura*.

Conforme consta na *Seção Sobre o Autor*, que faz parte do epílogo do livro **Vermelho amargo**, publicado pela editora Cosac Naify, Queirós transcendeu ao título de escritor. Com formação em educação e artes, seguiu a linha humanista, uma vez

que se mostrou estudioso da filosofia e da estética, utilizando a arte como parte integrante do processo educacional. A poetiza mineira Henriqueta Lisboa (*apud* Queirós, 2011, p. 68), no posfácio da mesma obra, apresenta um panorama do autor.

Não é ele tão somente um educador que sabe distinguir, através de estudos filosóficos, pesquisas estéticas e experiência pessoal no seu campo de atividade, o valor da arte no processo educativo. Ele é também um poeta – aquele que mergulha nas águas profundas da preexistência e da inocência, o que aporta à ilha onde todas as cousas se tornam maravilhosamente possíveis; o que acabou descobrindo o segredo da simplicidade.

Na sua escrita, a abordagem lírica e a prosa poética se entrelaçam para revelar o Eu em múltiplas facetas, refletindo tanto a melancolia quanto a esperança. Este Eu literário, apresentado nas obras, oscila entre o desalento, que sugere fragilidade e tristeza, e a construção de futuros promissores, atuando como um arquiteto de possibilidades e sonhos. Essa dualidade, expressa, nos textos ressalta a complexidade do ser humano, a multiplicidade de emoções e experiências que compõem a existência.

A incorporação de elementos líricos em suas narrativas não apenas enriquece a subjetividade inerente à leitura, mas também cria um espaço para a expressão autêntica e profunda de sentimentos e pensamentos. A prosa poética, por sua vez, permite que Queirós explore temas complexos com delicadeza e profundidade, capturando a essência das emoções humanas em palavras.

Seu reconhecimento como autor parece estar firmemente vinculado ao universo da literatura dita infantil e juvenil, entretanto, seu último livro, **Vermelho amargo**, marca uma mudança nesse padrão, sendo referido como sua única obra de ficção voltada para o público adulto. No entanto, sempre que questionado sobre escrever para crianças ou adultos, o autor costumou dizer que aspirava que suas obras fossem lidas por todos, conforme declarou numa entrevista à revista *Getúlio*, em 2009:

A Henriqueta Lisboa me ensinou: 'A natureza é muito sábia: conhece a hora de florescer, de dar o fruto, de amadurecer; sabe a época da chuva e da seca. A natureza divide o tempo em estações. E com toda essa sabedoria nunca fez uma árvore para criança e outra árvore para adulto; nem fez um sol para criança e outro sol para adulto. Se quisermos ser um pouquinho sábios, então não teremos literatura para criança e literatura para adulto. Ou é literatura ou não é'. Essa fala me marcou profundamente. E sempre procurei fazer um texto sem fronteira, uma literatura na qual a criança também possa entrar; como o adulto (Queirós, 2009, p. 56).

A concepção de literatura, influenciada pela perspectiva de Henriqueta Lisboa, reflete uma abordagem universalista ao ato de escrever. Em suas palavras, ele expressa o desejo de criar uma escrita sem fronteiras etárias, na qual tanto crianças quanto adultos possam encontrar significado e prazer. Este pensamento é evidente em **Vermelho amargo**, uma obra que, apesar de ser classificada como voltada para o público adulto, carrega em si a essência da literatura que transcende categorizações simplistas de público-alvo.

A filosofia literária do autor, portanto, desafia as convenções tradicionais do mercado editorial que segregam obras baseadas na faixa etária. Ela demonstra que a verdadeira literatura tem o poder de tocar corações e mentes independentemente da idade, assim como a natureza oferece sua beleza e sabedoria a todos, sem distinção. Sua obra se mostra como um convite para que os leitores, seja qual for sua idade, embarquem em uma jornada de descoberta e reflexão, reafirmando a literatura como uma experiência humana subjetiva, compartilhada, rica e multifacetada.

#### 4.1 EU E O OUTRO: TRILHAS TEXTUAIS DO REAL AO IMAGINADO NA OBRA DE BARTÔ

A vida é um fio,  
a memória é seu novelo.  
Enrolo – no novelo da memória –  
o vivido e o sonhado.  
Se desenrolo o novelo da memória,  
não sei se tudo foi real  
ou não passou de fantasia.  
(Queirós, 2012a, p. 5).

Desvendar os diferentes Eus presentes na obra de Queirós é como adentrar em uma floresta escura com apenas uma caixa de fósforos nas mãos. Há momentos em que a luz revela com nitidez o menino *Bartô* brincando sozinho, mas o clarão desvanece-se rapidamente; o fogo se extingue e só é possível tatear por caminhos difusos. É preciso riscar cada fósforo com cautela, olhar de forma rápida, mas profunda. As pistas deixadas por ele são suspeitas, sem uma ordem cronológica coerente. O vivido e o sonhado esbarram nas muitas trilhas da densa mata.

Com esse cenário complexo em mente, torna-se crucial identificar e analisar esses indícios com a precisão de um detetive literário. Assim, esta subseção

apresenta um levantamento dessas trilhas textuais deixadas pelo autor, reveladas por meio de entrevistas concedidas por ele, da composição de suas personagens e da escrita autoficcional, uma marca indelével nos textos literários que compõem este estudo.

Embora a discussão sobre gêneros literários e literatura destinada presumivelmente a um público específico não seja o principal objetivo desta pesquisa, é imperativo reconhecer que as obras de Queirós, rotuladas por vezes como *literatura infantil* ou *infantojuvenil* – conforme evidenciado em visitas a bibliotecas e diversos sites de venda de livros<sup>7</sup> – não se circunscrevem exclusivamente à apreciação de um público particular. Isso decorre do fato de que a legitimidade de uma obra literária transcende um vasto espectro de relações sutis com a crítica e a academia (Lajolo; Zilberman, 2007). Desse modo, as obras literárias compartilham uma qualidade simbólica que estabelece a linguagem como seu principal recurso e os livros como seu veículo preponderante.

Este raciocínio encontra eco nas ideias de Queirós (1997), que refuta a concepção de uma literatura dirigida a destinatários específicos, tendo em vista a polissemia inerente ao texto literário.

Não escrevo 'para' crianças. Minha limitação é maior que o mundo e não possuo a ousadia – ou coragem –, ao chegar em casa, de puxar uma cadeira e dizer: "Vou escrever mais uma história para as criancinhas". Não sei fazer texto de auto-ajuda e não sou suficientemente generoso para ficar me envaidecendo com minhas faltas. Não sou parâmetro para coisa alguma. Escrevo pelo prazer de escrever e faço o melhor de mim nesse gesto. Se meu texto é eleito pela criança, sinto-me realizado pelo que há de honesto na infância [...]. Espantam-me as pessoas capazes de traçar cânones, normas, ensinando como construir um texto para os "pequenos" – muito diálogo, muita ação, frases curtas, sem esquecer o humor.

Nada de tristezas [...]. Escuto sempre, daqueles envolvidos diretamente com a formação do leitor, a seguinte frase: "Não dou esse livro para as crianças porque elas não vão entender o que o autor quis dizer". E por acaso o professor, o orientador, os pais, entenderam? Cada um lê no texto a sua experiência (Queirós, 1997, p. 42-43).

O autor demonstra uma postura honesta e genuína em sua escrita, além de uma visão particular sobre as restrições e pressupostos frequentemente associados à literatura infantil. Ele questiona a noção de que um escritor deva se dedicar

---

<sup>7</sup> Investigação preliminar realizada pela pesquisadora a título de informatividade, na Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina, na Biblioteca da Universidade Estadual do Norte do Paraná/Câmpus Cornélio Procópio e nos sites da *Amazon*, *Submarino Livros*, *Estante Virtual*, *Livraria Cultura*, *Saraiva* e *Lojas Americanas*.

exclusivamente ao público infantil, sem a intenção de se tornar um modelo ou exaltar suas falhas. Isso pode sugerir uma visão livre de preconceitos e limitações sobre a prática de escrever, bem como uma postura que evita qualquer forma de autoexibicionismo. Diante disso, pode-se ponderar sobre as fórmulas comumente adotadas na escrita para crianças, como a preferência por diálogos, ação, frases curtas e humor, e a relutância em abordar temas mais melancólicos. A obra de Queirós, por conseguinte, demonstra ter por característica um profundo respeito pela inteligência e capacidade interpretativa das crianças, questionando a premissa de que elas necessitam compreender integralmente uma obra para apreciá-la.

Essa perspectiva desafia a autoridade adulta sobre a experiência literária infantil e reforça a noção de que a leitura é um processo pessoal e subjetivo, moldado pelas experiências individuais do leitor. Assim, a obra de Queirós evita categorizações restritivas, transcendendo essas delimitações e procurando alcançar um público mais amplo. Ele sugere que a riqueza da literatura reside em sua capacidade de se comunicar em vários níveis e com diferentes audiências, questionando a ideia de que a compreensão total de um texto é essencial para sua valorização. Portanto, as obras de Queirós adotam uma abordagem mais universalista da literatura, na qual as histórias não são direcionadas exclusivamente a um público específico, mas estão abertas a múltiplas interpretações e experiências individuais, enfatizando a singularidade do ato de ler.

Nesse sentido, Queirós (2012a) articula sobre a maneira como ele concebe a literatura, refletindo não apenas sobre as diferentes faces da memória e da imaginação, mas também sobre o papel do leitor no processo de criação de significados.

O grande patrimônio que temos é a memória. A memória guarda o que vivemos e o que sonhamos. E a literatura é esse espaço onde o que sonhamos encontra o diálogo. Com a literatura, esse mundo sonhado consegue falar. O texto literário é um texto que também dá voz ao leitor. Isso é o que há de mais importante para mim na literatura (Queirós, 2012, p. 16).

A memória atua como uma fonte essencial na geração de significado e é, por sua vez, expressa e moldada pela literatura. Esta última, então, oferece um palco para a interação entre o vivenciado - aquilo que é rememorado - e o imaginado, criando um espaço de diálogo. Dessa forma, a literatura transcende a mera representação do autor, transformando-se em um convite para que o leitor se envolva com o texto,

explorando com reinterpretações pessoais, o que sublinha a natureza dialógica e subjetiva da narrativa.

Sob esta ótica, a obra queirosiana adquire uma dimensão especial. Ela é forjada por meio de uma minuciosa trama textual, que entrelaça elementos ficcionais e reminiscências autobiográficas, refletindo o conceito de autoficção. Ao borrar as fronteiras entre realidade vivida e imaginada, Queirós instiga uma reflexão sobre o papel do autor e do leitor na construção e interpretação literárias. Sua abordagem sugere que a obra não apenas narra experiências, mas também as reimagina e ressignifica, explorando a ambiguidade entre o real e o imaginário. Assim, a distinção entre experiências autenticamente vividas pelo autor e aquelas que poderiam ter sido imaginadas torna-se não apenas sutil, mas também dinâmica e mutável.

A análise das obras **Ciganos**, **Indez**, **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**, **O olho de vidro do meu avô**, **Por parte de pai** e **Vermelho amargo** sob o prisma autoficcional realça a coexistência ininterrupta entre a experiência vivida e a imaginada, a memória autêntica e a memória inventada. Essa visão encontra respaldo nas palavras do próprio autor, uma vez que "[...] a memória não vive apenas no vivido, mas também no sonhado" (Queirós, 2012).

Queirós ainda fornece algumas referências textuais sobre como a realidade tangível se entrelaça com o domínio do imaginário e vice-versa, construindo, assim, a intersecção entre o Eu autor, seu alter ego literário e o leitor. Suas obras carregam as marcas inconfundíveis de suas experiências e crenças genuínas, que são transfiguradas em seus textos por meio da difusão do *sensível*, aqui abordado a partir de Rancière (2005, p. 58). Segundo o filósofo, "[...] a realidade precisa ser transformada em ficção para que possa ser examinada e refletida". Sob essa ótica, a memória narrada, resultante da fusão entre a experiência vivida concretamente e a imaginada, é compartilhada de forma sensível com os leitores.

A abordagem de Queirós para a construção de narrativas, conforme discutido por Rancière (2005), destaca a importância crucial da interação entre realidade e ficção. Essa intersecção, na qual o autor mescla suas vivências pessoais com elementos fictícios, cria um terreno fértil para a reflexão crítica e a empatia. Ao transmutar suas experiências em textos literários, Queirós não apenas relata acontecimentos, mas também os reinterpreta, dando-lhes novas dimensões e significados. Este processo de reimaginação confere uma qualidade universal às suas obras, permitindo que os leitores encontrem ressonâncias de suas próprias

experiências e emoções. A narrativa torna-se, portanto, um espelho no qual a realidade e a ficção refletem mutuamente suas verdades e distorções, revelando as nuances da condição humana e da sociedade.

O texto queirosiano emerge, assim, como um exemplo marcante de como a literatura serve como um canal para explorar e expressar a subjetividade humana. Transformando suas percepções e convicções em ficção, ele não somente tece uma trama cativante, mas também oferece aos leitores uma perspectiva singular sobre sua interpretação do mundo. Através da difusão do sensível, conforme delineado por Rancière (2005), Queirós consegue transmitir suas vivências de forma que é simultaneamente genuína e inventiva, engajando os leitores em um processo de compartilhamento e reflexão sobre essas impressões de maneira intensamente pessoal.

Além disso, a transformação da realidade em ficção na literatura não configura apenas uma técnica literária, mas também uma ferramenta para a análise e reflexão sobre a realidade. Ao alterar um fato em ficção, o autor examina e reflete sobre suas experiências, permitindo que seja explorada a intersecção entre a realidade e a imaginação, compartilhando com os leitores uma experiência que é ao mesmo tempo sensível e estimulante.

Ao analisar textos de Queirós que se fundamentam na construção autoficcional, observa-se que a noção do *pacto autobiográfico*, como proposto por Lejeune (2008), enfrenta desafios significativos. Em sua teoria original, conforme já discutido anteriormente, o teórico sugere um acordo implícito entre o autor e o leitor, no qual o primeiro se compromete a apresentar uma narrativa verdadeira sobre sua própria vida, estabelecendo uma correspondência direta entre si mesmo, o narrador e o protagonista.

No entanto, o texto autoficcional, ao fundir a realidade e a ficção, subverte essa premissa. O gênero permite que o autor se insira na narrativa de maneiras complexas e até mesmo ambíguas, uma vez que a identidade não se alinha necessariamente de maneira clara e inequívoca. O escritor pode criar um narrador ou um protagonista que compartilha alguns aspectos de sua própria vida, mas ao mesmo tempo distorce, reimagina ou reinterpreta esses feitos, criando uma narrativa que não se compromete totalmente com a factualidade.

Essa abordagem confere uma liberdade criativa que desafia as noções tradicionais de autobiografia, uma vez que, em um texto autoficcional, a relação entre

o autor, o narrador e o personagem principal se tornam fluidas e sujeitas a interpretações múltiplas, permitindo ao Eu que escreve explorar aspectos da identidade, memória e experiência de maneira mais livre e artística, ultrapassando os limites de uma representação literal de si mesmo.

Consequentemente, o pacto autobiográfico em contextos de autoficção adquire uma natureza mais dinâmica e flexível. Ao invés de uma aderência estrita à realidade factual da vida do autor, o texto autoficcional abre espaço para uma exploração mais subjetiva e interpretativa da experiência humana, na qual a verdade se entrelaça com a imaginação, permitindo uma implicação diversificada do Eu.

Baseando-se em suas experiências de infância e nas interações com sua família, Queirós (1997), transmutado na figura de um menino que simultaneamente é poeta, leitor e escritor, elabora sua obra com um caráter fortemente memorialista. Na obra, a realidade — entendida como a expressão daquilo que foi vivenciado — e o mundo dos sonhos se entrelaçam de forma intrínseca. Em seu relato denominado *Menino Temporão*, o autor expressa:

Minha necessidade de escrever é resultante de uma falta antiga: não ter vivido a infância no tempo certo. Não conheci a literatura infanto-juvenil no momento da compreensão da fantasia. Naquele tempo eu lia poucas coisas que circulavam em minha casa: - A Toutinegra do Moinho, Mulheres de Bronze, as obras de Cronin, alguns livros sobre personagens importantes da história ou exemplos de vida de santos. Cheguei a ter como ídolo São Tarcísio. Usei fita amarela de sua cruzada com custódia bordada na camisa. Mesmo sem pretensões literárias, Lili – cartilha amada por muitos do meu tempo – foi um livro encantado, falando da menina que comeu muito doce e não deixou quase nada para mim. Também Lili foi o meu livro, guardado com as chaves do egoísmo próprio da criança. Minha família, grande, não separava muito as coisas. Tudo era misturado: velório, batizado, bodas, leituras e dores. Hoje escrevo para matar a saudade de um tempo feito de contrários, para dar sentido às fantasias reprimidas, numa casa onde sonhar servia para jogar no bicho. Por ser assim, durante muitos anos, escrevi dizendo ser para mim mesmo. Agora, meio mudado, gosto muito de ter e conhecer meus leitores.

Não guardo lembranças ternas da minha infância. A alegria está em saber que ela passou, em termos. Estou sempre recorrendo a ela para melhor conviver com as minhas neuroses de adulto. Daí verificar em meus textos tanto a presença da infância vivida como a da infância idealizada. Escrevo muito sobre aquilo que não me foi permitido. Em *Ciganos* está a minha primeira coragem de falar do vivido. Depois veio *Indez e Por Parte de Pai* (Queirós, 1997, p. 41).

No testemunho apresentado, há a partilha de angústias, reflexões e críticas que entrelaçam o Bartô criança e o Bartolomeu adulto. O relato é iniciado com a declaração de que o estímulo para escrever provém de uma lacuna: a de não ter

experimentado a infância no intervalo temporal adequado. Durante essa fase da vida, Queirós não teve profundo contato com a literatura infantil, pois encontrava-se submerso nas leituras voltadas para o público adulto (especialmente aquelas que a mãe lia) e não pôde ativar a imaginação comum aos textos para crianças. Tal contexto impulsiona a reflexão acerca da existência de múltiplas concepções de infância no arco temporal socialmente definido como tal. Nem todas passam por essa fase no momento dito **correto**, uma vez que inúmeros fatores podem subtrair o tempo da infância, para o autor representada por perdas.

Diante dessa situação, a escrita surge para o Queirós adulto como um instrumento de emancipação, pois possibilita a atividade de registrar as fantasias reprimidas sobre o que não lhe foi facultado viver no período da infância. A imperiosa necessidade de registrar a infância habitual mesclada àquela idealizada integra as obras **Ciganos**, **Indez** e **Por parte de pai**, citadas pelo próprio autor como representações de experiências vividas.

No presente estudo, os textos mencionados se inserem na obra de Queirós como livros de cunho autoficcional, ao lado de **Por parte de pai**, **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**, **O olho de vidro do meu avô** (2004) e **Vermelho amargo** (2011). Essas obras são analisadas a seguir, à luz da autoficção, destacando a construção dos enredos e especialmente dos protagonistas. A ordem de apresentação estabelecida leva em conta a sua cronologia de publicação, que abordam anacronicamente a trajetória da infância de um menino, sob sua própria perspectiva. Os apontamentos apresentados para a análise das narrativas ancoram-se no referencial teórico apresentado e discutido na seção anterior: **Escrituras do eu**.

Visando facilitar o transcorrer da leitura das análises estabelecidas a respeito das referidas obras de Queirós, as citações serão mencionadas da seguinte forma:

- **Ciganos**: (Queirós, CIG, 1997, p.);
- **Indez**: (Queirós, IND, 1989, p.);
- **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**: (Queirós, LEF, 1996, p.);
- **O olho de vidro do meu avô**: (Queirós, OOV, 2004 p.);
- **Por parte de pai** (Queirós, PPP, 1995, p.);
- **Vermelho amargo** (Queirós, VAM, 2011, p.).

#### 4.1.1 Ciganos

A obra **Ciganos**, de Queirós (1997), apresenta-se como uma narrativa em terceira pessoa, onde um narrador adulto reflete sobre as experiências de sua infância. Esta abordagem narrativa revela um adulto que reconstrói a história de um menino, seu *eu* passado, que se sentia deslocado em seu próprio lar, um espaço saturado e limitado, descrito assim pelo autor: “[...] tudo já andava ocupado: as cadeiras, as camas, os pratos, os copos. Mesmo o carinho era distribuído” (Queirós, 1997, CIG, p. 5). A escolha de uma voz narrativa adulta, rememorando a infância, é significativa e estratégica. Ela sugere que o narrador está revisando sua própria história, refletindo sobre o menino que ele foi outrora.

Esta técnica narrativa confere uma camada adicional de profundidade à história, permitindo que o narrador adulto traga reflexões impregnadas pela distância e maturidade adquiridas ao longo dos anos. Para o jovem protagonista, os ciganos emergem como um simbolismo de liberdade e aventura, figuras que alimentam seu desejo de escapar da realidade restritiva e explorar o mundo. Ele almeja “[...] ler a linha do horizonte e desvendar o mistério que se escondia para além dos mares e das montanhas” (Queirós, CIG, 1997, p. 2), um anseio que simboliza sua busca por autoconhecimento e liberdade, transpondo os limites impostos pelo ambiente familiar.

A escolha de Queirós pela narrativa em terceira pessoa, focalizada pelo olhar do adulto, desafia as normas tradicionais da autoficção conforme delineadas por Dubrovsky (1977) e expande as fronteiras deste gênero. Ao omitir o nome do protagonista e adotar uma perspectiva menos convencional, Queirós enriquece a dimensão autoficcional da obra. Essa escolha enfatiza a natureza introspectiva da história e concede ao leitor uma visão mais rica e multifacetada das experiências e reflexões do protagonista.

##### 4.1.1.1 A infância e os espaços familiares

**Ciganos** apresenta uma exploração profunda da infância, entrelaçando a experiência pessoal do autor com a trama de maneira significativa. A narrativa ultrapassa a mera descrição de vivências infantis universais, aprofundando-se nos aspectos particulares da vida de Queirós. Ele proporciona uma visão das influências pessoais que definiram seu estilo literário:

O meu pai, Geraldo Queirós, era transportador de manteiga de Pitangui para o Rio de Janeiro. Caminhoneiro. Minha mãe era uma senhora de casa, tomava conta dos filhos chamava Maria Campos de Queirós. Pitangui é muito perto de Bom Despacho. Como meu pai trabalhava com transporte, se conheceram nas idas e vindas a Bom Despacho (Queirós, 2012b, p. 2).

A infância do autor, vivida no seio de um típico ambiente familiar das pequenas cidades de Minas Gerais, destaca-se por suas características peculiares, entre elas, a notável ausência de luz elétrica.

De noite tinha lamparina, era o querosene que dava a luz. Se dormia com ela acesa, ficava com o nariz todo preto da respiração do querosene. Devia fazer muito mal aquilo. Quando morria alguém na cidade, de noite a gente ficava com medo da alma e tinha que dormir com a lamparina acesa. No dia seguinte, era todo mundo com o nariz preto por causa do querosene. [...]. Na infância, quando não tem luz, o mundo fica cheio de fantasmas. Até o capote pendurado na porta vira uma pessoa. A sombra de alguém vira um fantasma. Os barulhos ganham novas dimensões. Um gambá que passava pelo forro da casa virava o demônio. Os horários eram diferentes. Dormia-se mais cedo, levantava-se cedo. Era outro tempo (Queirós, 2012b, p. 3).

Este cenário, ricamente detalhado, desvenda a maneira como a infância e os espaços familiares exerceram uma influência formativa na vida e na obra do autor. Elementos como a arquitetura das casas e a dinâmica familiar não apenas compõem o pano de fundo de suas histórias, mas também imprimem nas narrativas uma autenticidade e profundidade emocional. As lembranças da ausência de comodidades modernas, como a luz elétrica, e os ritmos cotidianos das pequenas cidades mineiras transcendem a mera descrição; eles constituem a essência das vivências que moldaram a perspectiva única de Queirós como escritor.

Nesse contexto, a própria descrição do autor sobre sua casa de infância se torna emblemática:

A minha casa era colonial, as janelas davam para a rua. A porta também. Três degraus para subir a escadinha da casa. E um corredor muito grande. De um lado e do outro eram quartos e salas. Lá no fundo tinha uma copa muito grande e uma sala de jantar ligada à cozinha. Depois, uma área externa coberta também. Ali passava a infância. A gente tinha espaço para brincar dentro de casa quando chovia. Era agradável, com telha colonial. Hoje ela não existe mais. (Queirós, 2012b, p. 14).

Ao retomar **Ciganos**, é perceptível entrever que o silêncio surge como uma força poderosa, moldando a narrativa e refletindo as vivências do autor. Queirós expressa essa influência através das palavras: “Foi de seu pai que herdou essa mania

calada, esse jeito escondido e mais a saudade de coisas que não conhecia, mas imaginava. Sua vontade de partir veio do desamor. Tudo em casa já andava ocupado: as cadeiras, camas, pratos, copos” (Queirós, CIG, 1997, p. 3). A narrativa transita da descrição física para a emocional, evidenciando de que forma as experiências de infância se tramam com as temáticas mais profundas da obra.

As interações e espaços familiares na vida de Queirós se refletem diretamente em sua obra, revelando a complexidade das relações familiares e o impacto dessas experiências em sua trajetória literária. As memórias e experiências da infância ressoam na narrativa demonstrando como o ambiente e as interações de sua juventude moldam sua abordagem literária, conferindo ao que escreve uma camada de profundidade e significado autêntico:

À tarde, quando chegava, e tudo ficava preguiçoso, os vizinhos se reuniam em portas e varandas. Trocavam olhares, desfiavam conversas e suspeitas sobre a ventura dos visitantes. Suspeitavam roubos... Mas era essa mesma tarde que ameaçava o menino. Seu pai voltaria do trabalho, e ele desconhecia a maneira de como esperá-lo. Se limpo, se alimentado, se escondido no quarto ou no quintal entre sombras. Sua ansiedade era não saber como deveria estar para ser amado. Sem lugar, meio aflito, o menino tentava, de longe, adivinhar o pai pelo andar, pelo olhar, pela sua voz, mas tudo era indecifrável, mesmo o nascimento (Queirós, CIG, 1997, p. 9).

Os espaços familiares e a dinâmica de sua infância se entrelaçam intimamente com sua obra, descortinando a complexidade das relações familiares e a maneira como essas experiências moldaram sua trajetória como escritor. Essa interconexão oferece uma perspectiva única sobre como as interações e os ambientes de sua juventude se refletem em sua abordagem literária, ilustrando o impacto duradouro das memórias e experiências de infância no desenvolvimento criativo da narrativa de **Ciganos**.

#### 4.1.1.2 Intertextualidade

A intertextualidade nas obras de Queirós sugere que os protagonistas são, até certo ponto, reflexos das experiências do autor. As obras parecem dialogar entre si, não apenas incorporando fragmentos de textos alheios, mas também fazendo referências aos próprios escritos de Queirós, de forma intratextual. Em **Ler, Escrever e fazer conta de cabeça**, o protagonista recorda a cartilha de alfabetização **Lili** com peculiaridade: “Se queria dizer ‘eu gosto muito de doce’ como a Lili que olhava para

mim, ficava assim: ‘ou geste muare do deco’” (Queirós, LEF, 1996, p. 7). Essa mesma cartilha é mencionada em **Ciganos**, onde se destaca: “Porém, seu primeiro amor foi Lili. Ela, embora feita de papel e impressa na cartilha, lhe proporcionava a oportunidade de reverter a situação: ‘Lili, olhe para mim’” (Queirós, 1997, CIG, p. 11).

Além disso, essa intertextualidade se estende para além das referências diretas, evocando temas mais amplos. Em **Por parte de pai**, Queirós descreve: “Eu lembrava da casa de meu avô e suas paredes cobertas de recados, mas minha cabeça não sabia combinar” (Queirós, PPP, 1995, p. 38); e “– A entrada das minas de Salomão lá está. Chegaremos nós lá?” (Queirós, PPP, 1995, p. 51). Em **Ciganos**, a alusão à história bíblica de Salomão ressalta a jornada do povo cigano: “[...] se tiveram notícias, pelas cartas do baralho, das minas de ouro do rei Salomão” (Queirós, 1997, CIG, p. 11), realçando a busca por riquezas e aventureiros desvendando mistérios.

A narrativa em análise oferece múltiplas perspectivas de leitura: a história convencional, a trajetória do povo cigano, a jornada do menino e a interseção dessas narrativas. A disposição gráfica do texto, dividida por uma linha imaginária, sugere essas diferentes interpretações e significados. Abaixo dessa linha, encontra-se o sonho sombrio do menino-narrador adulto, que anseia por preencher seu vazio interior. Ele percebe nos ciganos a possibilidade de ocuparem esse espaço em branco em sua vida: “Foi no tempo dos ciganos que o conheci. Ele era como a madrugada perto de acordar. Era um menino feito de coragem e medo” (Queirós, 1997, CIG, p. 1). A narrativa avança com a ideia de que “[...] ser roubado era o mesmo que ser amado”, refletindo a percepção do menino de que “[...] só roubamos o que nos faz falta” (Queirós, 1997, CIG, p. 7), e como “[...] os ciganos eram uma espécie de sol que acordava os afetos” (Queirós, 1997, CIG, p. 8).

Essa interpretação desafia o mito social que rotula o povo cigano como nômade e ladrão, o qual rouba objetos e meninos, com um modo de vida que incute medo. Ao contrário, a narrativa do menino constrói uma imagem dos ciganos como uma “[...] espécie de sol que acordava os afetos” (Queirós, 1997, CIG, p. 8), uma visão que se opõe e questiona a memória social estabelecida.

Em **O fio da palavra**, a figura do cigano é citada novamente e, ainda que a obra também possua elementos de sua narrativa que, a princípio, não a configurem como texto autoficcional, é possível delinear que esta história também flerta com esse caráter ao apresentar um narrador em primeira pessoa que fala do processo de escrita utilizando metáforas, a fim narrar um percurso no qual palavras que ele escreve

surgem da memória, espaço em que o real e o imaginário dialogam entre si e fundem-se.

Assim, aos poucos, sem consultar o tempo, minha branca aldeia de papel vai sendo povoada. Desconheço o segredo que mora no coração da aranha. Quem sabe, para ocupar a sua tenda vazia, minha aranha convidará os ciganos? Então, eles chegarão, com seu ouro, sua dança, suas mãos cheias de truncadas linhas – sem o rigor da aranha –, trazendo palavras e destinos, revelando amores, fortunas e viagens para depois de todos os ares (Queirós, 2012a, p. 32).

Essas relações intertextuais revelam uma trama complexa, onde as experiências das personagens se entrelaçam, fundindo o Bartolomeu escritor ao menino Bartô. Esta abordagem realça a autoficção como uma característica distintiva na obra de Queirós. As narrativas não são apenas estilisticamente ricas, mas também servem como meio de introspecção e reflexão, oferecendo ao leitor uma janela para a natureza humana e a formação da identidade.

A composição entre escritor e protagonista sugere uma exploração profunda da identidade e da memória, onde as fronteiras entre realidade e ficção são intencionalmente borradas, criando um espaço narrativo único. Este espaço se caracteriza pela sua capacidade de engajar os leitores em um diálogo interno, provocando reflexões sobre suas próprias experiências e a construção de suas identidades. Assim, a obra transcende o mero ato de contar histórias, transformando-se em uma jornada de autodescoberta tanto para a personagem quanto para quem a lê.

A narrativa é impregnada de poesia e evoca uma sensação de mistério. O narrador, não nomeado, parece simultaneamente se aproximar e se distanciar tanto da comunidade cigana que chega a uma pequena cidade, também anônima, quanto do menino protagonista, descrito como "[...] feito de coragem e medo" (Queirós, 2017, CIG, p. 2), que desejava "[...] ler a linha do horizonte e desvendar o mistério além dos mares e das montanhas" (Queirós, 2017, CIG, p. 2). O narrador adivinha outro desejo do menino: ser atraído e roubado pelos ciganos

Esta obra se distingue por sua densidade poética, evocando um sentido de mistério e uma conexão profunda com o leitor. O narrador, reflete poeticamente sobre a enigmática comunidade cigana, questionando se este narrador seria um adulto recordando sua própria infância, corroborando a ideia de que o texto se caracteriza como autoficcional.

#### 4.1.1.3 O processo de escrita

Ao ser perguntado em entrevista a respeito da releitura de seus livros depois de impressos, Queirós (2011, p. 11) cita um episódio que o fez decidir não ler seus textos depois de finalizados.

Quando escrevi Ciganos, viajei para a Europa e estava no norte de Portugal com o sul da Espanha. O livro tinha acabado de sair no Brasil. Entrei em um acampamento de ciganos espanhóis e uma cigana veio e me perguntou: “Queres ver a tua sina?”. Eu pensei: escrevi o Ciganos e não usei uma única vez a palavra “sina”. Tive um arrependimento de me matar. Como é que você escreve um texto sobre os ciganos e não coloca a palavra sina? Aí, fiz um propósito de nunca mais ler nada meu depois de impresso. Não leio nada porque vou querer escrever de novo, porque já sou outro. A literatura tem uma capacidade tão grande de nos renovar que o texto que escrevi ontem não me serve para o hoje.

O bom-humor do autor traz uma discussão relevante sobre **Ciganos** e especialmente a respeito do texto queirosiano, destacando a evolução contínua do escritor e o processo de metamorfose que ele vivencia por meio de sua escrita. A anedota sobre a omissão da palavra *sina* não apenas revela uma autocrítica perspicaz, mas também ilustra a natureza dinâmica e sempre em transformação da criação literária. Ao refletir sobre este lapso, o autor evidencia uma sensibilidade aguçada para os elementos culturais e simbólicos que permeiam a vida dos ciganos, um povo historicamente associado ao mistério e à predestinação, conceitos encapsulados na palavra *sina*.

Queirós, ao refletir sobre sua escrita, revela uma perspectiva dinâmica sobre a criação literária. Sua decisão de não reler obras passadas, motivada por um episódio envolvendo a palavra *sina* (Queirós, 2011, p. 11), destaca a contínua evolução do escritor e sua sensibilidade aos elementos culturais e simbólicos, especialmente em relação aos ciganos. Isso indica uma compreensão profunda do papel do escritor no diálogo entre cultura e literatura.

Ele destaca, ainda, a singularidade e a riqueza da literatura, ressaltando a importância da diversidade de interpretações e reações emocionais individuais na apreciação de um texto literário. Ele afirma: “[...] quanto mais diversificadas as considerações e quanto mais individuais as emoções, mais rico se torna um texto. [...] não há que se perguntar qual a mensagem do livro, mas o que o sujeito pensa sobre

o que foi lido por ele” (Queirós *apud* Oliveira, 2005, p. 168). Esta visão sublinha a ideia de que um texto literário não é um monólito de significado, mas um mosaico de possibilidades interpretativas, cada uma moldada pela perspectiva única do leitor.

Como escritor, Queirós também expressa uma conscientização aguda sobre a natureza ambígua e multifacetada das palavras, a matéria-prima de seu ofício. Ele descreve a dualidade inerente ao ato de escrever, observando: “[...] a mesma palavra que estabelece a verdade [...] configura a mentira. A mesma palavra que fere, acaricia. A mesma palavra que acusa, perdoa. A mesma palavra que liberta, aprisiona [...]” (Queirós *apud* Oliveira, 2005, p. 171). Essa reflexão evidencia o poder das palavras em evocar respostas variadas, dependendo do contexto e da interpretação do leitor, ressaltando a complexidade e a responsabilidade que acompanham o ato de escrever.

#### 4.1.2 Indez

Queirós explora de maneira metafórica o conceito de *indez*<sup>8</sup>, frequentemente utilizado no campo da avicultura. Esse termo, usado para descrever a prática de deixar um ovo no ninho a fim de incentivar a galinha a continuar a postura, é habilmente transposto para a narrativa, simbolizando a continuidade e a renovação tanto na vida quanto na arte. Essa metáfora, enraizada nas experiências de Queirós, reflete as vivências da personagem Antônio, traçando paralelos entre a vida do autor e a do protagonista.

A abordagem narrativa de Queirós em **Indez** habilmente entrelaça a infância da personagem Antônio com suas próprias memórias, formando um mosaico de imagens que transcende a narrativa pessoal para oferecer um retrato vívido da cultura mineira. Este estilo, impregnado de simbolismo e nuances, evidencia a destreza do autor em captar e comunicar as sutilezas da experiência humana, fazendo da obra um ponto de confluência entre a vida pessoal e a criação artística. Esse entrelaçamento entre ficção e realidade é essencial para se entender a abordagem literária de Queirós.

Avançando nessa análise, o próprio autor esclarece a natureza híbrida de sua escrita, destacando a mistura de ficção e realidade ao refletir sobre suas experiências de infância:

---

<sup>8</sup> Indez - ovo que se deixa em um ninho descoberto, como chamariz para novas posturas da galinha. (HOUAISS, A. **Dicionário de Português**, 2010).

Tem algumas coisas que vou por ficção. Outros livros parto de aspectos da infância. Tem, por exemplo, o *Indez*. Uma trilogia que é *Indez*, *Ler e Escrever* e *Fazer Conta de Cabeça e Por Parte de Pai*. E agora *O Olho de Vidro do Meu Avô*. São quatro livros que trabalho com a minha infância. Trago à tona minha relação infantil com família, os avós, tudo isso (Queirós, 2009, p. 10).

Esta citação não apenas reforça a conexão entre a obra de Queirós e suas experiências pessoais, mas também ilustra como o autor tece elementos autobiográficos com a ficção, criando um texto autoficcional multifacetado.

#### 4.1.2.1 Antônio

A narrativa de Queirós em **Indez** é marcada pela escolha significativa do nome Antônio para o protagonista, que, longe de se distanciar das convenções da autoficção, amplia as possibilidades da narrativa. Essa escolha simboliza uma liberdade na exploração de temas universais como infância, memória e identidade cultural, transcendendo as barreiras entre realidade e ficção, e entre vivências pessoais e criação artística. Antônio atua como uma figura que ressalta a efemeridade da vida, ao mesmo tempo em que enfatiza a permanência das memórias gratificantes. Yunes (2012) destaca que Antônio, como alterego de Queirós, com seus desejos, medos, descobertas e interações familiares, oferece uma visão rica e detalhada da experiência humana.

O autor utiliza suas experiências pessoais em **Indez**, recontextualizando-as na vida de Antônio. Ele entrelaça suas experiências na narrativa, concedendo-lhes novos significados e ressonâncias. A obra capta a essência da infância e da memória humana, refletindo sobre a origem e a vida do menino Antônio. "Foi na estação das águas que Antônio chegou. Dizem que nasceu antes do tempo. Pediram galinhas gordas emprestadas aos vizinhos. Secaram suas roupas no canto do fogão. Jogaram seu umbigo na correnteza" (Queirós, IND, 1989, p. 11). A narrativa destaca as superstições, crenças populares e tratamentos caseiros que permeiam os cuidados com a saúde de Antônio, reforçando a riqueza cultural e a tradição oral do interior brasileiro, mais especificamente o mineiro.

A significação do nascimento de Antônio é elucidada por meio da experiência do menino-personagem, ilustrando sua busca por autonomia e independência, uma temática recorrente na obra.

Ensinarão-lhe que, ao encontrar um ninho, era preciso deixar sempre um ovo – o indez – para que a galinha continuasse a botar outros. Mas a vontade de Antônio era de levar também o indez. Então, a galinha, perdendo a direção do ninho, quem sabe, construiria outro, em lugar longe, mais oculto, mais secreto (Queirós, IND, 1989, p. 50).

As vivências de Antônio, detalhadamente narradas, contribuem para a compreensão de sua presença na família, considerando as expectativas dos seus membros. "Enquanto todos pensavam que ele ficaria mais 2 meses no escuro da noite da mãe, sem mais nem menos pulou para a vida. E, assustou a todos, seu susto deve ter sido maior ao encontrar todos assustados." (Queirós, IND, 1989, p. 18). A obra de Queirós, permeada por essas narrativas detalhadas e experiências vividas, oferece um retrato autêntico da infância e da formação da identidade pessoal, enriquecendo a literatura com sua perspectiva única.

#### 4.1.2.4 Memória e Espaço

A narrativa apresenta uma profunda exploração da memória e do espaço. A partir da memória voluntária do narrador, o autor resgata lugares com suas características físicas e os infunde com as sensações que o espaço evoca. A descrição detalhada da casa e da escola rural vai além dos elementos físicos, capturando os sentimentos e as conexões familiares associadas a esses espaços. Queirós utiliza metáforas para ilustrar a introspecção do pai e a influência marcante de figuras familiares, como a mãe e a professora, na vida de Antônio.

Em **Indez**, o cenário rural é reconstruído de forma vívida, incluindo a casa e a escola, ambientes onde as rotinas da natureza, marcadas pelas estações do ano, são uma constante. Nesse "[...] pedaço de mundo aberto" (Queirós, IND, 1989, p. 14), Antônio, seus pais e irmãos vivenciam aprendizados com as estações, as mudanças, as perdas e os enxertos, observando as florações e podando árvores em luas específicas. A descrição da casa, em particular, transmite a impressão de um passeio, com o narrador, pelos cenários que são reconstruídos a partir de suas lembranças.

[...] construída em adobe e caiada de branco, com várias portas e janelas que se abriam para um amplo curral, acolhia o vento, o sol, a lua e a família. Na sala de visita, sob a proteção do Coração de Jesus e de Maria, balançavam retratos redondos dos antepassados: o avô de óculos e bengala, a bisavó entre flores e o pai ainda jovem, com bigode e gravata-borboleta,

carinhosamente apelidado pelos meninos de gravoleta borbotinha (Queirós, IND, 1989, p. 12).

O trecho ilustra a conexão íntima entre a memória, o espaço e a identidade familiar, permitindo uma conexão com as lembranças do autor nas entrevistas citadas. Além disso, a narrativa em análise também aborda temas de perda e mudança, como evidenciado na experiência de Antônio com a morte da avó e a mudança para a casa do avô. Esses eventos simbolizam transições físicas e emocionais, refletindo a essência da experiência humana no contexto da vida rural brasileira.

Sobre seu avô, Queirós compartilha: "Meu avô morava em Pitangui, uma cidade perto de Papagaio, ganhou a sorte grande na loteria e nunca mais trabalhou. Ele cultivou uma preguiça absoluta. [...] Fui alfabetizado nas paredes do meu avô" (Queirós, 2012, p. 16). Essas palavras ressaltam a influência da memória e do espaço no desenvolvimento do protagonista de **Indez**.

Em **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**, Queirós aborda a perda da mãe, ecoando a tristeza de Antônio em **Indez** com a morte da avó, marcando a narrativa com um silêncio que "[...] parecia se esforçar para não acordar quem deveria dormir por toda a vida" (Queirós, IND, 1989, p. 16). Assim, ilustra o impacto emocional profundo de tais eventos.

#### 4.1.2.2 Leituras

As vivências familiares no interior, entrelaçadas com características marcantes da mineiridade são evocadas na narrativa. Essas memórias, longe de serem nostálgicas ou lamentativas, são transformadas pelo autor em poesia, em material literário carregado de significado. Queirós utiliza a memória não apenas como um registro do passado, mas como um instrumento para evocar sentimentos e consciência, tanto no autor quanto no leitor.

A habilidade do autor em oscilar entre o ficcional e o confessional permite ao leitor uma experiência literária única, onde é possível se inserir e reinterpretar a própria história. **Indez** se destaca por sua abordagem onde o não dito e o sugerido são tão importantes quanto o expresso, proporcionando uma leitura rica em camadas e significados.

Na conclusão da obra, o protagonista se entrega a um tom confessional, expressando a persistência das memórias de Antônio em sua mente:

Não sei quantos anos se passaram. Sei que continuo recebendo notícias de Antônio sempre: nas tigelas de arroz-doce das estações rodoviárias, na água que cai dos sinos em dias de chuva, nas caixas de lápis de cor das vitrinas, no cheiro do arroz-afogado, no quadrado do sol passando pela janela, nos pés de jabuticabas, nos arco-íris e casamento de viúvas, nos aquários com peixes, nas crianças que cruzam as ruas de uniforme, no chofer que passa dirigindo seu caminhão, no silêncio dos meninos sob marquises, no ovo frito sobre o arroz, nas notícias de nascimentos prematuros, nas rodelas de salame de supermercados, nas histórias de tatu-bolinha ou de fadas, nos passarinhos do demônio voando em igrejas, nos ratos sem asas, nas cascavéis, nas bandas de música, nos limões, nas ferraduras dos cavalos, no leite das cabras, nas maçãs de papel roxo, nos ramos de funcho, poejo, erva-doce, nas estações das águas, na estação da seca, nas cigarras cantando no fim da tarde. Nos defluxos e coqueluches, no cheiro dos currais, em trilhos e atalhos, em manteiga de cacau nas noites de frio, em retratos de mares, em gosto de lágrimas, em galinhas e ninhos, em fogueiras de Santo Antônio, nos domingos de ramos, nos medos de demônios, assombrações, nos aniversários, na visita das abelhas às flores, no cheiro das gemadas, na primeira estrela que eu vejo, no queijo derretido em fatias de bolo, nos estojos de madeira, nos bilhetes recebidos a lápis, em frutas fora do tempo, em cadernos brancos, em diálogos e silêncios, em partidas e chegadas. Não há como esquecer-lo. Mesmo se tento prestar atenção ao meu trabalho, se escrevo com caneta verde; ou azul, se passa uma formiga ou uma sombra de um vôo de pássaro, se olho as nuvens ou relâmpagos, se entro em capelas ou se passeio em parques, Antônio não me deixa. Não sei qual de nós tem mais medo ou [...] mais amor (Queirós, IND, 1989, p. 97-98).

**Indez** é, assim, uma obra que habilmente entrelaça realidade e ficção, capturando a essência da experiência humana via da cultura mineira. A capacidade de Queirós de transformar memórias pessoais em uma narrativa poética e simbólica é um testemunho da profundidade e universalidade de sua escrita. A obra não apenas documenta experiências de vida, mas também oferece uma reflexão sobre como estas experiências moldam a percepção do mundo e até mesmo do próprio leitor.

#### 4.1.3 Ler, escrever e fazer conta de cabeça

No desenvolvimento infantil, a capacidade de imaginação e sonhos é profundamente influenciada pelas relações familiares. Queirós (2009) exemplifica isso ao descrever suas aspirações iniciais de seguir os passos do pai, destacando a forte conexão emocional e os detalhes que moldaram suas experiências de vida:

Pensava que ia ser caminhoneiro, que nem meu pai. Gostava muito de caminhão. [...] me ensinou a dirigir muito cedo. Botava almofada, um travesseiro em cima das pernas, me assentava e me entregava o volante do

caminhão. Eu ia brincando [...] Dirigi a vida inteira. Nunca soube quando aprendi pois era aquela coisa do meu pai comigo. Tinha um fascínio muito grande quando meu pai me levava para viajar (Queirós, 2009, p. 3).

A ambivalência em relação à educação formal é expressa pelo autor, revelando um medo inicial de que a escola pudesse desviar seus desejos de emular seu pai:

[...] na infância, escola para mim dava um medo danado. Porque minha mãe falava que eu tinha que estudar muito, muito tempo, e frequentar aulas, ser bom aluno, para nunca ser igual ao meu pai. E o que eu mais queria era ser igual. tinha medo danado da escola roubar de mim a vontade de ser meu pai. A escola para mim foi sempre um lugar meio perigoso. Depois mudei de cabeça (Queirós, 2009, p. 3).

Queirós (2009) prossegue descrevendo uma mudança significativa em sua trajetória de vida após mudar-se para Divinópolis, Juiz de Fora e Belo Horizonte, enfatizando a influência de figuras expressivas no seu desenvolvimento pessoal e profissional:

Do curso ginásial em Divinópolis vou para o convento dos dominicanos em Juiz de Fora. Lá, estudo um tempo e venho para Belo Horizonte. Aí começo a estudar e trabalhar no Centro de Recursos Humanos, uma escola de experiências pedagógicas do Ministério da Educação. Havia um chefe que era um grande poeta, o Abgar Renault. Tínhamos uma relação muito boa. Ele me aproximava muito da poesia (QUEIRÓS, 2009, p. 06).

#### 4.1.3.1 A escola

A transição para a adolescência e os anos no Ginásio São Geraldo foram fundamentais no desenvolvimento acadêmico e social do autor. A disciplina rigorosa, o interesse pela literatura brasileira clássica e as interações sociais foram aspectos marcantes dessa fase:

Fui estudar em Divinópolis, porque em Papagaio não tinha curso ginásial. Estava interno cinco anos no colégio São Geraldo, que era francês. [...] Quando entro no colégio interno encontro o professor José Dias Lara. Com 11 anos de idade já começou a ler Machado de Assis. Muito bom professor. O que sei de literatura devo a ele, à introdução que fazia de José Lins do Rego, de José de Alencar [...]. Analisava a obra muito entusiasmado. Era um cara rigoroso nas leituras. E já entro lendo esse tipo de literatura. [...] O ambiente do colégio era rigoroso. Tinha uma disciplina extremamente francesa. [...] Tinha muito amigo. Sempre fui um cara sociável. No colégio era muito estudioso. Tirava sempre as primeiras notas da classe. Muito bem cercado, rodeado dos meninos, dos colegas [...]. Toda a vida foi isso. Nunca

tive problema de adaptação. O pessoal fala de colégio interno, tenho a maior saudade [...] Era um tempo muito feliz (Queirós, 2009, p. 6).

Ainda nesse período, Queirós relembra a relação fraterna e o valor da amizade, assim como a importância do ambiente escolar e a interação com a família:

A gente saía aos domingos depois do almoço para passear na cidade. De uniforme. Recebia um dinheiro que o pai autorizava o colégio dar para a gente ir à matinê, tomar sorvete. Lá pelas cinco horas da tarde voltávamos a tempo de jantar no colégio. Saía uma vez por semana quem tinha nota boa em procedimento. Todo sábado tinha uma hora cívica, eram lidas as notas da sua semana para ver se conversou na sala de estudo, na fila, no dormitório, no refeitório. Era um tempo muito rigoroso. Uma disciplina braba. Mas a gente era muito feliz no colégio (Queirós, 2009, p. 2).

Por outro lado, a perspectiva introspectiva sobre o impacto da situação familiar no processo de aprendizado é marcante e profunda. O protagonista aprende a soletrar a palavra **morfina**, uma conexão direta com a doença de sua mãe, destacando a intersecção entre a aprendizagem linguística e as experiências emocionais. Queirós descreve tal experiência com intensidade: “Entrei para a escola já sabendo ler, mais ou menos. A primeira palavra soletrada foi morfina. A dor de minha mãe aumentava muito e sempre. Dia e noite ela gemia ou cantava. Vivía entre o medo e a esperança. Vinham da Capital algumas ampolas” (Queirós, LEF, 1996, p. 35).

Essa aprendizagem é apresentada como um processo de construção, no qual as palavras são fragmentadas e reunidas: “As palavras eram feitas de pedaços, e cabia à gente juntá-los. No escuro, com linha escura e cautela, eu ia amarrando as letras, somando partes com cuidado, sem pensar na palavra morfina, para não me aborrecer. E minha mãe, cada dia mais mofina, andava sem força para cantar e espantar o pavor” (Queirós, LEF, 1996, p. 38).

A narrativa também traz à tona memórias sensoriais vívidas, destacando momentos cotidianos entrelaçados com a doença da mãe:

Entrei de manso. Vi suas mãos afogadas sobre panos da cama, como se não mais tivessem comando. Estavam imóveis. Lembrei-me do ferro de brasa acariciando a roupa, da colher de pau raspando o fundo do tacho, do regador fazendo chuva por sobre as hortaliças, da espuma no tanque esfregando nossas manchas, do pão repartido em seis, pela manhã (Queirós, LEF, 1996, p. 98).

O texto culmina em uma cena em que o protagonista se confronta com a realidade de sua situação familiar, marcada por dor e silêncio: “Desandei até meu

quarto e retirei o uniforme. Senti como se estivesse nascendo naquela hora, num mundo de tarde fria onde só chorar era possível. Olhei no espelho do guarda-roupa, me procurando. Minha boca estava branca de dor e medo” (Queirós, LEF, 1996, p. 98-99).

A obra de Queirós, em sua essência, revela como as experiências de infância, permeadas por sentimentos de perda e afeto, moldam profundamente a jornada de aprendizado de um indivíduo. A interação entre a linguagem, a memória e a emoção em **Ler, escrever e fazer conta de cabeça** oferece uma janela para a alma do autor, revelando a complexidade e a beleza inerentes ao processo de crescer e aprender.

#### 4.1.3.2 A vida no interior e a figura da mãe

Em **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**, Queirós evidencia a figura materna como central, imbuindo sua presença de uma simbologia profunda na construção narrativa queirosiana. A mãe, ao interagir com o ambiente do jardim, plantando flores e cuidando das plantas, não apenas participa de atividades cotidianas, mas também as eleva a um patamar de representação emotiva, abrangendo emoções que oscilam entre a mágoa e a tristeza, conforme descrito por Queirós.

A visão de mundo da criança, como mediada pelo autor, transforma ações maternas simples em simbolismos ricos. O ato de plantar, percebido como um mistério, revela a complexidade da relação mãe-filho e reflete a profundidade da experiência emocional materna: Essa personificação das emoções maternas em atividades diárias destaca a capacidade de Queirós de capturar a essência dos momentos cotidianos através de uma lente poética e emotiva.

A obra transcende a representação da dor, iluminando o despertar do amor pelo conhecimento e pela linguagem. O escritor salienta a influência formativa da escolarização e dos primeiros contatos com a palavra escrita e oral no desenvolvimento intelectual e emocional do narrador-personagem, reforçando a premissa de que o ambiente educacional molda significativamente a trajetória de vida do indivíduo.

A narrativa, tecida entre a doença da mãe e a passagem do tempo, flui entre o passado e o presente, refletindo a natureza fragmentada da memória humana. A progressão cronológica da obra é destacada por Queirós através de antecipações

estratégicas na trama, como na enigmática frase “[...] quando eu ainda não arrepiava” (Queirós, 1996, p. 39), sugerindo uma jornada narrativa que, embora fragmentada, avança de maneira sequencial. Momentos de transição crítica, como a entrada na escola e a morte da mãe, são apresentados como marcos de crescimento e mudança, simbolizando a passagem da infância para a maturidade. A obra, ao explorar essa dicotomia entre perda e ganho, entre o medo e o desejo de saber, propõe uma reflexão sobre o amadurecimento e a complexidade das relações familiares e sociais.

O autor também aborda a leitura como um processo reconstrutivo, onde a obediência e o desejo de aprovação se entrelaçam com a experiência de amor condicional. Queirós (1996) utiliza o comportamento do narrador-menino, como em sua tentativa de agradar os adultos, para explorar as dinâmicas de aceitação e os desafios da autoafirmação: “Tudo eu fazia, mesmo com sofrimento, para ser amado. E a obediência era uma condição. Mas o amor compensava tudo” (Queirós, 1996, p. 10).

O medo, frequentemente irracional como é comum nas crianças, de não ser amado, de ser castigado ou rejeitado, emerge até nas preocupações mais triviais, como a de ficar magro e feio por causa da fome. O menino cria estratégias para conseguir mais sopa na escola, com a conivência dos adultos: “Meu pai pregava sempre que menino esfomeado era muito feio. Eu pensava, por outro lado, que mais feio ainda é passar fome. Ser bonito, para ser amado, era tudo que eu queria ser. Menino feio sofria muito e não podia ser coroinha ou ajudar missa” (Queirós, LEF, 1996, p. 74). Este trecho revela as contradições do amor condicional e a valorização das aparências na sociedade. Assim, a obra apresenta uma crítica significativa às convenções sociais e, em contrapartida, celebra os encontros afetivos espontâneos na vida cotidiana. A realidade do amor, conforme retratada na obra, é repleta de complexidades.

A figura paterna é introduzida como um símbolo de simplicidade. O narrador descreve: “Difícil não conferir razão a meu pai em seus momentos de anjo. Ele pendia a cabeça para a esquerda, como se escutando o coração, e falava sem labirintos” (Queirós, LEF, 1996, p. 7). Esta representação contrasta com o patrão, Dr. Jair, um emblema de opressão social. A descrição de Queirós sobre o pai caminhoneiro, lutando sob o peso da pobreza e retornando exausto de suas longas viagens, ilustra um cenário de luta e resignação: “A pobreza pesava bastante sobre os ombros do meu pai. Trabalhava dia e noite, estrada afora, vencendo lama e poeira, regressando

cansado, lastimoso, e ainda carregando água na peneira, escondido de todos” (Queirós, LEF, 1996, p. 11).

Um episódio que destaca a relação entre pai e filho ocorre na fabricação de um chuveiro caseiro, um momento de intimidade e aprendizado mútuo. O filho aguarda o pai com um chuveiro que ele mesmo construiu, substituindo o antigo e enferrujado. Este gesto, embora simples, é carregado de significado, representando um rito de passagem e a transição da infância para a maturidade. A descrição do banho compartilhado, onde o pai pede ao filho para ensaboar suas costas, é rica em simbolismo. A suavidade da espuma contrasta com a aspereza da vida cotidiana, enquanto o ato de cuidar do pai inverte temporariamente os papéis familiares, sinalizando a maturidade emergente do filho.

A narrativa é pontuada por referências sociais que transcendem a relação pai-filho. Elementos como fitas nos cabelos das meninas e sapatos grandes do irmão evidenciam as disparidades sociais. A comida, como a macarronada de domingo, simboliza tanto o conforto quanto as hierarquias familiares. Esses detalhes enriquecem o contexto social da obra, ilustrando a luta diária contra a pobreza e a busca por dignidade em meio a privações. Além de retratar as lutas sociais, a narrativa de Queirós também mergulha profundamente nas camadas da memória e da percepção individual.

Em linhas gerais, o aspecto memorialístico na narração apresenta a memória involuntária como algo tanto abundante e poderoso quanto delicado e sutil na expressão de sentimentos. Além de simples lembranças, a infância reimaginada no texto revela a habilidade de lidar com e processar a dor por meio da arte, um traço distintivo no estilo literário queirosiano.

#### 4.1.3.3 Relações entre as narrativas

As narrativas de Queirós são entrelaçadas com elementos recorrentes, criando, como já expresseo, intertextualidades. Em **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**, várias passagens remetem a **Indez**, como as viagens do pai e o chocalho de cascavel usado como simpatia para evitar que a criança urinasse na cama. Elementos como o quadro do Anjo da Guarda, os irmãos José e a caçula, e as piabas engolidas vivas para aprender a nadar são reintroduzidos, enriquecendo a narrativa com camadas de significado: “Eu carregava comigo um chocalho de cascavel amarrado

em um cordão encardido, preso no pescoço. Simpatia de minha mãe para eu não urinar na cama. A gola engomada de minha camisa não escondia essa sentença peçonhenta” (Queirós, LEF, 1996, p. 9).

Esses fragmentos de memória, tecidos nas narrativas de Queirós, ressaltam a importância das experiências familiares e cotidianas na formação do protagonista. Cada detalhe, desde o quadro do Anjo-da-Guarda até a chegada da irmã caçula, é impregnado de significado e emoção: “Ao nascer a irmã caçula, foi preciso pedir ajuda a uma vizinha. O leite de minha mãe havia secado. A doença devia estar a caminho, mas ainda disfarçada” (Queirós, LEF, 1996, p. 30).

Essa intertextualidade não é apenas uma técnica narrativa, mas também um meio de expressar a riqueza da memória e da experiência humana. Em **Para ler em silêncio**, Queirós reflete sobre a escrita como um ato de resistência ao esquecimento, onde cada palavra e frase se tornam veículos para capturar e preservar memórias e sentimentos: “Escrever é impedir o esquecimento. E quem sou eu? – me interrogou o vazio. Uma extensão sem tamanho onde o tudo encontra abrigo, até o sempre. Só a liberdade da fantasia é capaz de preenchê-lo e transbordá-lo em ar – concluí, sem certezas” (Queirós, 2007, p. 17).

A escrita de Queirós não só resgata o passado, mas também oferece insights sobre a condição humana. As narrativas transcendem a mera recordação, transformando-se em reflexões sobre a vida e suas inúmeras facetas:

Tomei ciência pela leitura, que somos um verbo encarnado. E como verbo, a vida se constrói em três tempos: passado, futuro e presente. Mas todo verbo exige sujeito. Daí nossa condição de não se sujeitar às aparências das coisas e buscar sabê-las mais (Queirós, 2007, p. 58-59).

Essa análise revela como elas se entrelaçam, formando uma narrativa contínua que vai além do individual, alcançando o universal. Suas histórias não apenas contam a vida de personagens, mas refletem sobre a existência humana, sua complexidade e beleza.

#### 4.1.4 O olho de vidro do meu avô

Narrado em primeira pessoa, **O olho de vidro do meu avô** desvela as memórias de infância de um homem adulto, desencadeadas ao se deparar com uma

herança familiar curiosa: o olho de vidro de seu avô.

O texto se constrói como um reflexo, um espelhamento do narrador, articulado via contrastes entre o olho e aquele de vidro. O autor parece utilizar o olho como uma metáfora para representar um espelho que pode ver além.

#### 4.1.4.1 O avô materno

A relação do escritor com seus avós maternos foi marcante, influenciando profundamente sua capacidade indagativa, perceptiva e imaginativa. Características físicas e comportamentais dos avós, como o olho de vidro do avô e as roupas de linho lavadas pela avó, não apenas despertaram curiosidade e reflexão, mas também se integraram ao seu desenvolvimento pessoal e criativo:

Meu avô por parte de mãe chamava-se Sebastião Brasileiro Fidélis Campos. Era homeopata e tinha olho de vidro. Uma coisa que me intrigava muito: como é que tinha este olho e para que servia?! Um cara mais sério, mais reflexivo. Andava só de terno branco de linho, com bengala. Minha avó Lavínia tinha a função de lavar e passar os ternos brancos para ele sair. Era mais rigoroso, mas me dava bem com ele (Queirós, 2009, p. 1).

Essa exploração da infância e das figuras familiares na obra em análise revela um padrão que permite revisitar momentos e personagens significativos da sua vida. O narrador-personagem, ao fazer alusões a essas figuras marcantes, como o avô e a avó, não somente revive suas memórias, mas também reflete sobre o impacto dessas relações em sua formação. A narrativa se torna um meio de exploração e reconhecimento, não apenas da história pessoal, mas também das nuances e complexidades das relações humanas.

Suas reminiscências sobre o avô revelam a natureza contínua, ambígua e contraditória da construção identitária na obra, um processo nunca plenamente concluído. O narrador adulto, ao revisitar memórias, confronta antigas dores e descobre-se ainda distante de diversos acontecimentos: “Coisas no princípio confusas, eu só vim costurar mais tarde. A memória é como cobra: morde e assopra” (Queirós, OOV, 2004, p. 17). A narrativa entrelaça a linguagem oral com a poeticidade, criando um texto que oscila entre o trágico e o cômico. Essa abordagem convida o leitor a um riso ambivalente, à medida que se identifica com o protagonista.

A imperfeição dos olhos do avô é metaforicamente usada para representar a curiosidade insaciável e as inúmeras dúvidas da criança, bem como do narrador adulto. A expressão poética do narrador reflete a construção de sua subjetividade: “O tempo foi acomodando o desaparecimento. A dúvida passou a ser a única verdade. E como a dúvida doía” (Queirós, OOV, 2004, p. 45).

A relação com o avô materno na obra remete ao familiar de Queirós, mas a ficção e os fatos se enovelam de tal forma que se percebe um limiar entre verdade e ficção. A autoficção como gênero composicional da obra permite que a dualidade não seja limitada. Para o menino da narrativa, o olho de vidro incorpora o outro, revelando-se a partir do olhar:

E ser dois é ter um companheiro para aventurar, outro irmão para as errâncias. Assim, é sempre possível jogar nossa culpa no outro. E ele desculpa sempre. Há sempre um outro escondido dentro de nós que nos vigia em silêncio. Só aqueles que possuem um olhar de vidro não refletem isso. Meu avô me reduzia, me fazia solitário. Eu me sentia único, órfão, sem porto para saídas (Queirós, OOV, 2004, p. 6-7).

O relato é marcado por silêncios, ausências e a presença constante da morte e do sobressalto, oferecendo uma jornada pelas memórias, transportando o narrador para o passado na casa do avô materno, mas evocadas pela herança presente. A narrativa entrelaça espaço e tempo simbólicos, com o tempo presente do homem adulto e o tempo da memória que o reconduz à infância.

Nas reflexões do narrador, ele expressa um desejo intrigante: “Eu também gostaria de possuir um olho assim, que ficasse distante de mim, sobre o criado. Ter meu olho me espiando de longe. Quem sabe, eu me conheceria melhor? Conheceria minha superfície sem precisar de espelho” (Queirós, OOV, 2004, p. 13). Esse anseio é simbolicamente atendido quando ele se torna herdeiro do olho de vidro do avô, que, embora morto, permanece presente de alguma forma e continua a observá-lo: “Ainda hoje ele continua me espiando” (Queirós, OOV, 2004, p. 30). Aqui, o olho do avô funciona como um espelho para a alma do narrador, instigando a construção do relato e da obra como um reflexo para o leitor, que pode se projetar na personagem.

Ocorre, portanto, uma identificação do narrador com seu avô poeta: “Como meu avô, eu via o visível e me encantava com o invisível. Não ter um olho é ver duas vezes. Com um olho você vê o raso e com o outro mergulha o fundo” (Queirós, OOV, 2004, p.12). O espelho da arte – o relato – permite ao leitor transcender a

superficialidade da linguagem cotidiana, dominada pela metáfora, e aprofundar-se em suas subjetividades, expandindo seus horizontes de interpretação e expectativa.

O texto apresenta predominantemente um tom confessional, evidenciando um narrador-personagem que se destaca pela sua sensibilidade e imaginação. A inserção da subjetividade na ficção serve como um meio eficaz para integrar na narrativa a realidade histórica, envolvendo tanto o autor quanto o leitor. Este último enfrenta a complexidade da ambiguidade entre ficção e biografia, já discutida, o que demanda uma constante reavaliação e desautomatização na leitura, uma vez que a obra não se apresenta mais como somente um relato fictício. Essa dúvida é ampliada pela duplicidade do **Eu** na narrativa: por um lado, o eu-narrador, responsável pela enunciação, e por outro, o eu como agente diegético, participante dos eventos narrados.

Em suma, percebe-se que o narrador detém mais conhecimento no momento da enunciação do que quando vivenciava os eventos, gerando uma dúvida persistente que sinaliza a impossibilidade de um conhecimento absoluto. Tal aspecto pode aguçar a curiosidade do leitor, incentivando-o a questionar e ultrapassar as interpretações aparentemente simples, mas cativantes, do narrador enquanto criança.

Na obra de Queirós (OOV, 2004), além da presença de elementos biográficos, a autoficção é conduzida primordialmente pela imaginação. Esta orienta as percepções do personagem e sua interpretação dos eventos, assim como suas observações sobre o avô e o contexto ao seu redor. O narrador-personagem utiliza-se da *lente* da memória para revisitar e reavaliar o passado, envolvendo o leitor como uma espécie de testemunha ocular desse processo de reflexão e reconstrução identitária.

A figura do avô é recorrentemente citada nas entrevistas de Queirós, que evidencia o amor do patriarca pela palavra.

Meu avô tinha um encantamento com as palavras. Eu fui aprendendo com ele a cultivar esse encantamento. Lembro que na casa dele tinha uma copa muito grande. Ele ficava sentado na ponta da mesa fazendo cigarros para o dia seguinte. Havia um Cristo crucificado na parede. De vez em quando, ele levantava a cabeça e falava para mim: “Sofreu, né? Sofreu demais. Sofreu tanto. Mas morreu gordo, você não acha?” Era toda uma trama que me deslocava. Já fui criado com a metáfora. Tive uma infância junto com as metáforas (Queirós, 2012, p. 16).

O respeito pelo avô coexiste, entretanto, com um senso crítico aguçado do

narrador, especialmente ao observar que o avô adquiriu um olho de vidro em São Paulo, com o intuito de se tornar mais atraente para outras mulheres. Daí surge a percepção do narrador de que o amor do avô pela avó era parcial e superficial, simbolizado pelo olho de vidro que não conseguia ver verdadeiramente sua esposa.

A figura dessa avó, Lavínia, é descrita com rica poesia e simbolismo. Ela é retratada como uma mulher dedicada e submissa, cujo papel primordial, indicado pelo próprio nome, era cuidar das roupas do marido. A descrição evoca uma série de imagens poéticas, repletas de aliterações e assonâncias, que enfatizam sua dedicação e a ironia de seu destino. Assim, a avó, em sua subserviência, parece quase angelical, mas também mal compreendida e subvalorizada pelo marido. Representativa do contexto dos anos 1950, ela manifesta uma resignação notável frente às ausências do marido. Sua complexidade emocional é articulada no texto através de uma rica linguagem poética. Por exemplo, o narrador descreve: “Tecia em cores suas dores. [...] Meu avô apontava no fim da rua. Ela dobrava o bordado, mesmo parando no meio das pétalas’ (Queirós, OOV, 2004, p. 33). Esta passagem ilustra a paciência e a espera silenciosa de Lavínia, emblemática das mulheres da época.

Outra interligação entre as obras do autor e sua biografia se manifesta no relato da morte da mãe do narrador, Maria, aos 33 anos, vítima de câncer. A descrição de Maria é carregada de poesia, utilizando anáforas, sinédoques e paradoxos: “Minha mãe nos deixou cedo. [...] Ela era a primeira filha, [...], primeira cor do arco-íris, primeira nota musical. Era um dó ver minha mãe como cigana, sem eira nem beira, acompanhando o marido” (Queirós, OOV, 2004, p. 20).

A intensificação do drama se acentua nos parágrafos finais, nos quais as perdas irreparáveis tornam-se evidentes: a morte do avô, seguida pela da mãe e o distanciamento dos tios. Essa jornada simbólica do menino se transforma em uma peregrinação a partir de suas memórias, pois ele busca superar a dor fragmentando-a em blocos de parágrafos, pontuados por silêncios significativos. Esse processo de compartilhamento e expressão de suas dores e carências é um elemento central de sua narrativa, simbolizando sua jornada de superação e autodescoberta.

O desfecho dramático do texto é marcado pela constatação da impotência do protagonista em desvendar os mistérios que continuam a atormentá-lo na fase adulta. Apenas ao final da narrativa, o leitor compreende que, apesar da ausência do amor do avô, a poesia permanece como um veículo poderoso para expressar o indizível, as emoções reprimidas e as dores, em qualquer idade (Yunes, 2013).

Assim como apontado por Jouve (2002), ao revisitar Picard e seu **jogo da leitura**, é possível afirmar que a obra em questão estabelece uma comunicabilidade intensa com o leitor, proporcionando desafios literários e semânticos, jogos de negação, relativização do papel do narrador e a criação de uma opacidade intencional nas situações e personagens. Estas técnicas narrativas criam lacunas que instigam o leitor a prosseguir na busca por respostas, alimentando o desejo de desvendar mistérios e silêncios significativos.

#### 4.1.5 Por parte de pai

**Por parte de pai** emerge como um exemplo marcante na representação simbólica de um avô, uma figura complexa e polifacética nas narrativas de Queirós. A partir da construção desta personagem, discernem-se fundamentos cruciais para a compreensão da subjetividade do narrador concebido por ele.

Eu podia ser um menino arado, atentado, esperto, mas birrento nunca fui. Dormia feliz e acordava na manhã com as asas do nariz pretas de fumaça e cheiro. Não contava meus sonhos, por cisma de meu avô adivinhar errado e perder no jogo. Meu pai viajava nas estradas noites seguidas, semanas inteiras sem pânico, arrepios ou lanternas. Fui feito para pensar além do vivido – falava eu – apertando os olhos para esquecer, apagar, anular tudo. Depois, a palavra caía no meu ouvido e levava dias para doer. Eu tinha o amor do meu avô, e para que mais? Seu carinho me encharcava os olhos quando me oferecia dinheiro, um tostão por fio, para arrancar seus cabelos brancos. Ele gostava era da minha mão de neto, passeando sobre ele, mansa, eu sabia (Queirós, PPP, 1995, p. 19-20).

##### 4.1.5.1 O pai

A figura do pai, introduzida anteriormente em **Ciganos**, atua como um elemento simbólico, contrastando com a visão do avô. O avô não é apenas um laço sanguíneo, mas uma figura central na formação da identidade do narrador, marcada por ternura e aprendizado. Em contrapartida, a presença do pai é mais espectral, influenciando o narrador de maneira subliminar. Em entrevista, o autor expressou: “Meu pai me levou uma vez para conhecer o Rio de Janeiro, ver o mar. [...] eu tinha muita curiosidade. Saía às vezes com ele pelas fazendas da redondeza para pegar leite, levar para a fábrica de manteiga [...]. Só os dois.” (Queirós, 2009, p. 3).

A experiência de morar em diversas cidades e conviver com diferentes condições e recursos familiares, escolares e culturais enriqueceu o desenvolvimento

do narrador-personagem. Na narrativa, a relação com o pai foi fundamental, apesar de marcada por circunstâncias complexas e, por vezes, dolorosas:

Meu pai jamais aprendeu com meu avô essa lição. Com o cinto de couro ele me batia, confundindo meu silêncio com teimosia. E quanto mais a correia cantava, mais dor eu sentia, mas eu não chorava, por dois motivos. Primeiro porque homem não chora e segundo porque dor quando é demais não dói (Queirós, PPP, 1995, p. 55).

O narrador ainda expressa seu sofrimento com a desconfiança de ser filho de criação e relembra o avô: “Eu me lembrava da casa de meu avô e suas paredes cobertas de recados, mas minha cabeça não sabia combinar” (Queirós, PPP, 1995, p. 38).

A morte da mãe é narrada também com um sentimento de solidão e perplexidade. O narrador-personagem se sente isolado diante de eventos que não compreende totalmente: “Isso foi depois da morte de minha mãe. Ela morreu de uma doença comprida e gemia no fundo do sonho da gente” (Queirós, PPP, 1995, p. 31).

A análise revela, por conseguinte, que a construção da identidade do narrador-personagem se dá por meio da relação com o avô e do contraste com a figura do pai. A obra reflete sobre a construção identitária, entrelaçando espaço e tempo simbólicos, e convida o leitor a um mergulho nas memórias, emoções e subjetividades do narrador. As relações familiares, marcadas por amor, dor e aprendizado, são fundamentais na obra, revelando a complexidade das experiências humanas.

#### 4.1.5.2 O avô

A convivência de Queirós com seus avós paternos desempenhou um papel fundamental em sua vida, enriquecendo suas experiências com momentos marcantes. Ele relembra em entrevista sobre a habilidade culinária da avó e a paixão do avô por contar histórias, destacando as características únicas de cada um: “Minha avó cozinhava legal. Era uma cozinheira boa e fazia essa comida mineira mesmo, mais tradicional, de todo dia” (Queirós, 2009, p. 4).

Ele recorda que o contar histórias era uma vivência com estes avós, fazendo distinção de comportamentos e caracteres que os distinguiam como pessoas, que com atributos mostravam-se nos seus comportamentos e atitudes, sinalizando

memórias afetivas.

Meu avô, esse por parte de pai, adorava contar história. Minha avó também. Mas era uma mulher que não gostava de solidão. Não ficava sozinha nem um minuto. Tinha que sempre estar rodeada de alguém. Às vezes, ia fazer as necessidades fisiológicas e botava o penico em cima da cama, sentava. Cobria com aquela saia grande que usavam, botava a gente em volta e contava histórias para não ficar sozinha. Inventadas da cabeça dela. Muitas de alma do outro mundo, de santo. A gente gostava. Meu avô, às vezes, contava algum conto de fada que sabia. Também de tradição oral, casos das pessoas que existiam naquele tempo (Queirós, 2009, p. 5).

A relação de Queirós com seu avô paterno, Joaquim Queirós, foi especialmente significativa, contribuindo para a sua inicial alfabetização de forma peculiar e inusitada. O avô, um pensador observador, registrou as vivências da cidade nas paredes de sua casa, proporcionando ao jovem Queirós um acesso singular ao mundo das letras:

Eu tinha um avô, por parte de pai, Joaquim Queirós. Fui criado por ele durante certo tempo. Era o neto preferido. Um cara que ganhou a sorte grande na loteria. Nunca mais trabalhou. Era um pensador. Vivía na janela da minha casa olhando o povo passar e observando a cidade. Observava muito e escrevia nas paredes da casa tudo o que acontecia na cidade. As notícias que ele recebia de quem viajou, casou, morreu, aconteceu um desastre, uma coisa qualquer. Então, escrevia nas paredes da casa. Foi aí também que aprendi a ler. O meu primeiro livro (Queirós, 2009, p. 2).

Esta experiência com o avô paterno não apenas proporcionou a Queirós a oportunidade de aprender a ler e escrever de forma única, mas também instigou sua criatividade e curiosidade, impulsionando-o a explorar o mundo das palavras e a expressão literária. A maneira como ele desvendou os limites das letras do alfabeto e começou a produzir suas obras literárias simboliza a busca incessante pela tradução perfeita entre a expressão verbal-escrita das palavras e da dor.

A vivência de Queirós com seus avós paternos, marcada por histórias, observações e registros nas paredes, revelou-se, então, uma fonte rica de inspiração e aprendizado. Essa relação influenciou profundamente sua trajetória como escritor, fornecendo-lhe um olhar único sobre o mundo e sobre a arte de contar histórias.

Perguntava para o meu avô: "Que palavra é essa? Que palavra é aquela?" Ele ia me contando e eu decifrando. Tinha o muro do quintal, que usava com o carvão que sobrava do fogão à lenha. Ia escrevendo no muro as coisas que ia aprendendo, repetia no muro da casa dele. Com isso aprendi a ler. Meu avô me ensinava que com as 26 letras do alfabeto podia escrever tudo o que pensava. Achava muito pouca letra para escrever tudo. Estava sempre

pensando uma palavra que não desse conta de escrever. [...] Meu exercício de infância com as palavras era esse, pensar uma palavra que não pudesse escrever. Até hoje acho que é isso, essa tentativa que faço na literatura. Saber que a palavra não me esgota, nunca escreve tudo que a emoção sente.” (Queirós, 2009, p. 1).

A disposição do avô de Queirós em compartilhar experiências e estimular a ampliação de conhecimentos, especialmente sobre a natureza, desempenha um papel crucial na obra do autor. Essa relação vai além do mero repasse de informações, pois o avô busca estabelecer comparações que se fundamentam na dimensão do tempo, fortalecendo suas explicações com uma perspectiva inusitada.

Essa abordagem do avô proporciona ao jovem Queirós uma compreensão mais profunda da vida e do mundo ao seu redor. Ao incentivar a observação e a reflexão, o avô não apenas transmite conhecimentos, mas também ensina o neto a pensar de forma crítica e criativa. As histórias e lições do avô, frequentemente baseadas em observações da natureza e do comportamento humano, oferecem ao jovem Queirós um rico repertório para entender melhor a complexidade do mundo e o fluir do tempo.

O aspecto da relação entre Queirós e seu avô ilustra como a transmissão de sabedoria entre gerações pode moldar a percepção e a expressão criativa de um indivíduo. Em suas obras, Queirós reflete essa influência, demonstrando como os ensinamentos de seu avô ajudaram a formar a base de sua própria abordagem literária.

Meu avô me convidou, naquela tarde, para me assentar ao seu lado nesse banco cansado. Pegou minha mão, e sem tirar os olhos do horizonte contou: O tempo tem uma boca imensa. Com sua boca do tamanho da eternidade ele vai devorando tudo, sem piedade. Tempo não tem pena. Mastiga rios, árvores, crepúsculos. Tritura os dias, as noites, o sol, a lua, as estrelas. Ele é dono de tudo. Pacientemente ele engole todas as coisas, degustando nuvens, chuvas, terras, lavouras. Ele consome as histórias e saboreia os amores. Nada fica para depois do tempo. As madrugadas, os sonhos, as decisões, duram pouco na boca do tempo. Sua garganta traga as estações, os milênios, ocidente, o oriente, tudo sem retorno. E nós, meu neto, marchamos em direção à boca do tempo (Queirós, PPP, 1995, p. 71-72).

Em **Por parte de pai**, a figura do avô, anteriormente apresentado em **Índez**, é reintroduzida, desta vez com um destaque maior, quase como um personagem principal. O narrador revela uma situação de deslocamento familiar e emocional ao mencionar: “Meu pai não falava em me levar de volta, e da casa de meu avô eu estava sendo expulso, lentamente” (Queirós, 1995, p. 66). Esta citação sublinha a

complexidade das relações familiares retratadas por Queirós, marcadas por um sentimento de alienação progressiva dentro do próprio ambiente familiar.

O tempo não perdôou Antônio. Depois de presenciar muitas partidas, chegou também a sua hora. Alguns dias antes, a mãe passou a separar suas roupas. [...] Entre uma coisa e outra, surgia frases: “Não vá deixar de mandar notícias. Tem sempre um portador. Um recadinho de nada já alivia”. “Vou mandar mandar uns doces de vez em quando.” “Seu avô vai gostar. Anda tão sozinho naquela casa grande.”

[...] Na boléia do caminhão, partiu Antônio com o pai. Beijou a mão da mãe, abraçou cada irmão sem dizer uma palavra.

[...] Chegaram à casa do avô. Antônio desceu, pediu a bênção e ficou sem curiosidade de entrar até a cozinha (Queirós, IND, 1989, p. 95-96).

Essas experiências com os avós paternos foram fundamentais para o desenvolvimento de Queirós como escritor. Em suas obras, ele evoca o retrato de um tempo vivido, sua infância em Minas Gerais, destacando a influência do avô em seu silêncio e na contemplação: “E todos os meninos sentiam inveja do meu avô, assim calmo e sem não. Desde sempre passei a pensar nas palavras preguiça e paciência como sendo da mesma família [...]sendo da minha família” (Queirós, PPP, 1995, p. 9). O legado dos avós paternos é evidente na formação do narrador e na própria escrita de Queirós, ressaltando a importância da família, da memória e da imaginação na construção de sua obra literária.

#### 4.1.5.3 Memória e distanciamento

Ao explorar a complexidade das relações familiares e como estas moldam a percepção e a identidade do narrador-personagem, as diferentes situações que o menino enfrenta em seu ambiente familiar lhe permitem conhecer e dimensionar sentimentos e sensações essenciais para compreender seu lugar na família. “O medo me apanhava, carregava comigo um sentimento de ser órfão. [...] Tudo era muito distante, parecia cinema; me esforçava para compreender e ver as coisas do outro lado. O mundo era complicado, enrolado, mal-acabado, difícil de achar o início” (Queirós, PPP, 1995, p. 37).

Além disso, a religiosidade e costumes também são integrados na narrativa, expondo vivências que se vinculam à dimensão da memória individual: “Por causa do catecismo apelidei os degraus de Pai, Filho e Espírito Santo. Cada vez, ao sair ou entrar, eu pensava na Santíssima Trindade” (Queirós, PPP, 1995, p. 8).

A narrativa aprofunda-se na *psique* do narrador, a partir das ambivalências e conflitos internos das personagens. A escrita do avô é descrita de forma vívida, destacando seu papel como artesão da memória cotidiana:

Joaquim tinha uma letra bonita. [...] Letra alta, tombada para a direita, quase deitando, mas sem preguiça. [...] Meu avô nunca falou de grupo escolar, tabuada, ditado, leitura silenciosa, prova, castigo. Falava de um mestre-escola, de colete e gravata-borboleta (Queirós, PPP, 1995, p. 10).

Artières (1998) enfatiza a importância de criar um arquivo pessoal para entender nossa identidade. Joaquim exemplifica essa prática, transformando as paredes de sua casa em um registro vivo: “Todo acontecimento da cidade, da casa do vizinho, meu avô escrevia nas paredes. [...] As paredes eram o caderno do meu avô” (Queirós, PPP, 1995, p. 10-11).

A escrita, dessa forma, é utilizada por Queirós como um vínculo entre passado e presente, refletindo uma abordagem sensível à memória e história pessoal. A narrativa estabelece conexões entre diferentes gerações e facilita a compreensão das tradições e experiências que configuram a vida humana. O avô, com suas anotações, desafia a efemeridade da memória, garantindo que as histórias de sua comunidade sejam preservadas. “Meu avô, sem duvidar das proezas da mulher, continuava a escrever pelas paredes. [...] Nada ficava no esquecimento, em vaga lembrança” (Queirós, PPP, 1995, p. 13-14).

A infância, representada pelo narrador-menino, simboliza o início da vida humana e seu desenvolvimento dependente do adulto. A narrativa captura o impacto dessas relações na formação do narrador, remetendo a **Indez**: “Os meninos sabiam pouco da história do avô. [...] Mas não restou apenas o olho do avô espiando. Outras lembranças ficaram” (Queirós, IND, 1989, p. 32).

A obra de Queirós, portanto, reflete as significações dos acontecimentos narrados, misturando testemunhos e registros da memória com sua capacidade imaginativa. Ele transita entre realidade e ficção, criando uma narrativa autoficcional rica em detalhes e significados que ressoam em sua escrita.

#### 4.1.6 Vermelho Amargo

**Vermelho amargo** é uma obra profundamente introspectiva, narrando a

jornada de um menino que se vê imerso na complexa tarefa de articular sua infância, uma fase da vida tingida por amarguras profundas e a dolorosa perda de sua mãe. A epígrafe da obra, "Foi preciso deitar o vermelho sobre papel branco para bem aliviar seu amargor" (Queirós, VAM, 2011, p. 5), não parece ser apenas uma introdução poética, mas um portal para a alma da narrativa. Ela encapsula a essência da história, sugerindo que a escrita, simbolizada pelo ato de *deitar o vermelho*, serve como um canal de alívio e expressão para as emoções amargas e as memórias dolorosas.

O ato de escrever transforma-se em um mecanismo de enfrentamento para o protagonista, um meio pelo qual ele navega entre as complexidades de sua existência. A memória afetiva, um tema central do livro, é explorada como uma ferramenta dual: por um lado, é um refúgio contra a aspereza da realidade, por outro, um lembrete constante das feridas ainda não cicatrizadas. A narrativa de Queirós (2011, VAM), portanto, transcende a mera recordação de eventos; ela se torna um ato de cura, uma busca por compreensão e aceitação. A epígrafe, nesse sentido, atua como uma chave interpretativa, indicando que a obra é um espaço onde a dor é tanto confrontada quanto transformada pela arte da escrita.

A pesquisa apresentada nessa tese ancora-se na ideia de que **Vermelho amargo** pode ser considerada uma obra que habilmente entrelaça sensatez e loucura, utilizando-se da linguagem poética de maneira singular. A qualidade de um texto literário reside na sua capacidade de gerar divergências de interpretação, enfatizando que "[...] quanto mais diversificadas as considerações, quanto mais individuais as emoções, mais rico se torna um texto [...] não há que se perguntar qual a mensagem do livro, mas o que o sujeito pensa sobre o que foi lido por ele" (Queirós, 2005, p. 171). Como escritor, ele destaca o extremo cuidado necessário ao lidar com a matéria-prima de seu ofício, a palavra, observando que "[...]a mesma palavra que estabelece a verdade [...] configura a mentira. A mesma palavra que fere, acaricia. A mesma palavra que acusa, perdoa. A mesma palavra que liberta, aprisiona" (Queirós, 2005, p. 169-170).

Dessa forma, ele sugere que as palavras são complexas e permitem que cada leitor as interprete de acordo com sua própria experiência. Em uma entrevista concedida ao **Jornal Rascunho**, Bartolomeu (2011a) enfatiza a importância da metáfora, considerando-a um recurso que simultaneamente oculta o autor e empodera o leitor, dando-lhe espaço para a interpretação e compreensão.

#### 4.1.6.1 Os irmãos

As vivências do autor com seus irmãos atuam como pano de fundo para a constituição de **Vermelho amargo**, revelando uma intensa relação entre a memória e o período da infância.

Nós éramos seis irmãos. Quatro mulheres e dois homens, eu e o José. Ele já morreu. Hoje, só eu de homem. Era um relacionamento de criança mesmo. Muito cheio de briga, de brincadeira. E a gente brigava, às vezes, na casa do meu avô. Ele era muito engraçado, meu avô por parte de pai. Brigava com meu irmão, pegava a faca e saía correndo atrás dele. Meu avô me cercava e falava: "Não, faca não é bom. Vem cá que eu vou te dar um machado, que com o machado você mata ele de uma vez só". A gente perdia a graça. Quando ia jogar pedra um no outro: "Não, essa pedra está pequena, vem cá que eu vou te dar um tijolo. É bom porque você mata ele de uma vez só". Cortava as brincadeiras nossas. Era um cara muito bem-humorado.[...] no fundo do quintal da casa do meu avô tinha um córrego onde a gente nadava muito. [...] Ele tinha plantação no fundo do quintal. Era uma casa muito grande. Era quase uma quinta. E a gente colhia muito café, ajudava naquilo. Tudo de brincadeira (Queirós, 2009, p. 4).

Ao explorar a narrativa, nota-se que as memórias e a casa se entrelaçam em uma dança de significados mútuos. Bachelard (1988) ilustra esta relação ao descrever a alma humana como uma casa, um lar não para apenas as lembranças, mas também para os esquecimentos. Ele aprofunda essa ideia, apontando que ao recordar das **casas e aposentos**, aprende-se **morar** dentro de si mesmo. Esta jornada interior pode ser ao mesmo tempo dolorosa e instrutiva, como expresso por Queirós (VAM, 2011, p. 8) ao afirmar que "[n]ão se chora pelo amanhã. Só se salga a carne morta". Aqui, a memória é vista como um olhar para o passado, carregado de dor e nostalgia: "[...] também os olhos, que só armazenam as imagens do que já fora, doem".

Essa ideia foi apresentada na dissertação desta pesquisadora (Oliveira, 2015), ao considerar as memórias na obra **Vermelho Amargo** como um fio condutor dentro de um conjunto de lembranças fragmentadas, proporcionando uma leitura multifacetada. No encerramento de um projeto didático focado na análise da obra, os participantes sintetizaram suas principais observações:

A obra tem uma relação íntima com a própria biografia do autor, que também perdeu a mãe quando criança;  
Embora o conjunto dos textos de Bartolomeu Campos de Queirós possua um caráter infante-juvenil, as histórias tratam de temas diversos, podendo ser lidas por qualquer pessoa;  
O tomate simboliza a ausência da mãe e o ato de cozinhar, antes visto como um ato de amor, tornara-se um momento de constatação da ausência;

Todo o percurso da narração é de perdas, pois um a um os irmãos vão embora de casa, que se esvazia à medida que o tempo passa; O narrador personagem busca no mais íntimo de si o amor que parece ter partido com a mãe, porém, a beleza da história reside exatamente na falta que ela faz para toda família (Oliveira, 2015, p. 101-102).

Essa análise dos estudantes ressalta a profundidade e a relevância das temáticas abordadas na narrativa, enfatizando como a obra integra elementos autobiográficos do autor com um texto que possui ressonância universal. Destaca-se o papel da literatura em provocar emoções intensas e promover reflexões sobre experiências humanas comuns.

Queirós cresceu lendo as paredes da casa de seu avô paterno, onde este registrava o cotidiano. O menino Bartô tornou-se um leitor de paredes, aprendendo o valor da memória. Cabe afirmar, nesse sentido, de acordo com Bachelard (1988), que as moradias do passado são imperecíveis no sujeito, eternizadas por devaneios. A memória, como uma entidade viva, resiste ao tempo, como Queirós (VAM, 2011, p. 20) observa, "[...] o tempo – capaz de trocar a roupa do mundo – não consumia sua lembrança".

A narrativa, dessa forma, questiona sobre como reconstruir um indivíduo despedaçado, aquele com um passado que pode ser reinterpretado pelo presente, transformando experiências vividas e esclarecendo aspectos anteriormente incompreendidos devido a pouca idade. Nas histórias de Queirós, a memória ocupa um lugar central: “[...] esquecer é desexistir, é não ter havido” (Queirós *apud* Yunes, 2013, p.130).

O tomate sendo fatiado é um dos motes do livro: a cena da madrasta cortando um tomate em fatias, por exemplo, ganha importância na narrativa queirosiana, simbolizando a dualidade do amargo e do doce nas lembranças. O narrador-protagonista, ao mergulhar em suas lembranças, vê a casa-memória se expandir. Esta expansão reflete a metáfora de que é quase inconcebível ter uma gaveta vazia no lar da memória que é construído ao longo da vida, uma casa que ressoa e reverbera nas lembranças de outros.

A madrasta retalhava um tomate em fatias, assim finas capaz de envenenar a todos. Era possível entrever o arroz branco do outro lado do tomate, tamanha a sua transparência. Com a saudade evaporando pelos olhos, eu insistia em justificar a economia que administrava seus gestos. Afiando a faca no cimento frio da pia, ela cortava o tomate vermelho, sanguíneo, maduro como se degolasse um de nós (Queirós, VAM, 2011, p. 9).

O amargo dos gestos da madrasta é contrastado com a memória afetiva do protagonista, que recorda os gestos delicados da mãe, reverberando amor, merecedora de um discurso amoroso: “Engolia o tomate imaginando ser ambrosia ou claras em neve, batidas com açúcar e nadando num mar de leite, como praticava minha mãe – ilha flutuante – com as mãos do amor” (Queirós, VAM, 2011, p. 9). Essa afronta entre as memórias traça um paralelo da alegria do antes e a tristeza do agora.

Nesse sentido, a obra desdobra-se em uma narrativa que carrega a brutalidade acarretada pela falta, marcada pela memória, concebendo uma forma de violência simbólica (Oliveira; Oliveira, p. 110). Confrontados com suas memórias, os leitores têm a possibilidade de perceber que a rememoração individual e autobiográfica da personagem se choca com a memória coletiva dos leitores, criando uma terceira obra, que nunca será editada. Esta obra coletiva é formada pelas múltiplas leituras e interpretações da audiência, demonstrando que as subjetividades evocadas pela leitura podem conectar experiências pessoais e coletivas.

#### 4.1.6.2 A escrita

Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e os seus silêncios. Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se enlaçarem pelas interações. Esse abraço a partir do texto é soma das diferenças, movida pela emoção, estabelecendo um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor. Cabe ao escritor estirar sua fantasia para, assim, o leitor projetar seus sonhos (Queirós, 2009, p. 27).

Quando se evoca o passado, não se acessa uma narrativa puramente objetiva ou factual. As memórias, influenciadas por sentimentos, perspectivas pessoais e o passar do tempo, podem distorcer, omitir ou embelezar os acontecimentos. Além disso, o passado é suscetível à influência da imaginação. As lacunas deixadas por memórias incompletas ou incertas muitas vezes serão preenchidas por conjecturas ou alegorias, mesclando, assim, o real com o imaginado. Nesse processo, a mente pode criar narrativas que parecem tão convincentes quanto as lembranças autênticas, tornando cada vez mais difícil discernir o que realmente aconteceu.

Essa interseção entre o factual e o imaginário pode ter implicações significativas, uma vez que ela influencia não apenas a maneira como indivíduos entendem suas próprias vivências, mas também a forma como a biografia é escrita e interpretada. Histórias pessoais, relatos históricos e memórias coletivas estão, dessa

maneira, sujeitos a essa dualidade, na qual o factual e o imaginário se entrelaçam, criando uma complexa e muitas vezes contraditória perspectiva do passado.

O texto literário, assim como uma casa, deve preservar suas sombras e dúvidas (Bachelard, 1988). Essa ideia ressoa profundamente na narrativa, que se posiciona em um território ambíguo, oscilando entre o real e o imaginário, sem definir claramente seus limites. Esse espaço de conflito e incerteza é justamente onde a literatura encontra a memória, ambas coexistindo em um diálogo complexo. Para o teórico, "[...] só mora (só revive) com intensidade aquele que já soube encolher-se" (Bachelard, 1988, p. 109), destacando a importância de explorar os aspectos mais sombrios das recordações.

Da mesma forma, o narrador-personagem tem a oportunidade de revisitar e desvelar as dinâmicas familiares, marcadas tanto pela perda quanto pela relação com a madrasta e o pai. Queirós (VAM, 2011) utiliza a linguagem como pilar fundamental da narrativa, onde o simbolismo e a imaginação ampliam e enriquecem a realidade retratada, tornando a obra um exemplo vívido da complexa interação entre literatura, memória e experiência humana.

O protagonista narra experiências de infância, mas também transforma essas lembranças, conferindo-lhes novos significados. A obra começa com uma revelação do autor sobre a sua tendência à fabricação de memórias: "Mesmo em maio – com manhãs secas e frias – sou tentado a mentir-me. E minto-me com demasiada convicção e sabedoria, sem duvidar das mentiras que invento para mim" (Queirós, VAM, 2011, p. 7), evidenciando a natureza híbrida da narrativa.

Portanto, a narrativa pode ser categorizada como autoficcional, pois ela se situa na fronteira entre o vivenciado e o imaginado, entre a realidade e a ficção. Esta característica é destacada pela estrutura narrativa não linear do texto, que espelha a natureza da memória como um emaranhado espiralado e lacunar de experiências, uma observação apontada por Martins (2014). A linguagem empregada por Queirós vai além da narração de fatos, englobando elementos poéticos, o que é evidente em sua forma de abordar a narrativa.

O *pacto autobiográfico* de Lejeune (2008), mais uma vez é desafiado pela obra de Bartolomeu, que explora dois aspectos interligados: a construção poética da memória pelo narrador-personagem e a poética de uma memória construída pelo narrador-crítico. Este dualismo fica evidente nas reflexões do narrador crítico, que admite: "[...] nunca supus que carregaria comigo – vida afora – a imagem do tomate

maduro preso entre seus dedos" (Queirós, VAM, 2011, p. 47). Isso contrasta com as observações mais diretas do narrador-personagem sobre a importância do tomate nas refeições, afirmando que "[...] o tomate insistia em dar sustância às nossas refeições" (Queirós, VAM, 2011, p. 27).

A memória é destacada como uma entidade viva que resiste ao tempo. Queirós (VAM, 2011, p. 20) observa, "[...] o tempo – capaz de trocar a roupa do mundo – não consumia sua lembrança". Esta observação revela como a narrativa questiona a reconstrução de um indivíduo fragmentado pelo passado, cujas experiências são reinterpretadas no presente, esclarecendo aspectos anteriormente obscuros.

Queirós (2012), ao confirmar em entrevistas a importância e o significado pessoal do tomate em sua própria vida, ilustra a natureza da autoficção como um meio de reinventar a vida. Esse gênero, portanto, não exige a recriação exata da biografia, mas utiliza fatos como alicerces para uma narrativa que é simultaneamente autobiográfica e ficcional. Assim, a literatura se transforma em uma ferramenta para expressar sonhos, experiências e memórias, permitindo ao autor e aos leitores explorar e reinterpretar a vida de maneiras novas e significativas.

A obra, assim como sua visão sobre a leitura e a literatura, reflete profundamente sobre a condição humana e a experiência de vida. Queirós vê a literatura como um canal para passar a vida a limpo, uma maneira de revisitar e reinterpretar experiências pessoais através de um prisma ficcional. Este processo confere à sua obra uma qualidade alegórica, onde a realidade pessoal é entrelaçada com uma narrativa ficcional rica e complexa.

Desafiando a ideia do *leitor ideal*, já discutida na Seção 2, Queirós concebe a leitura como um processo dinâmico e em evolução. Ele reconhece que os leitores se transformam continuamente e que uma obra literária pode ser interpretada de maneiras diversas em diferentes fases da vida do leitor. Assim, a literatura não é apenas um reflexo do autor, mas também um espelho para o leitor, proporcionando novas descobertas e interpretações a cada leitura.

A narrativa explora a infinitude da dor da perda, um tema recorrente na obra de Queirós. O autor concebe a escrita como uma maneira de enfrentar a dor, refletindo sobre a vida, nascimento e morte como atos arbitrários e incontroláveis, as únicas certezas da vida. Para ele, escrever é uma necessidade, e cada leitor traz sua própria interpretação à obra, independente da intenção do autor. Nesse sentido, ao implicar-se sobre **Vermelho amargo**, as subjetividades daquele que lê emergem como

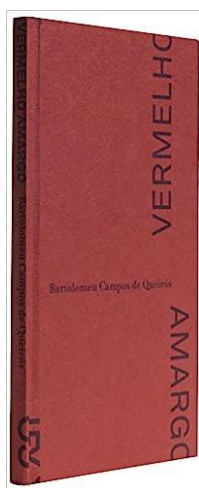
distintas visões não somente da obra em si, mas como visões de mundo.

A perspectiva da literatura é fonte de humanização, conforme discute Candido (2004), enfatizando seu papel no desenvolvimento da compreensão, do saber, da empatia e das emoções. A literatura, portanto, educa não de maneira formal, mas através do impacto da própria vida, com suas complexidades e dualidades.

Além disso, o projeto gráfico de **Vermelho amargo** merece destaque por sua singularidade. Com um design e acabamento sofisticados, o livro se estabelece como uma ferramenta inovadora para estimular a leitura. Esses elementos gráficos não são meros adornos; eles funcionam como amplificadores de sentidos e emoções, oferecendo ao leitor múltiplas camadas de interpretação. O planejamento visual do livro, portanto, é um elemento paratextual crucial, enriquecendo a experiência literária e complementando a narrativa de maneira significativa.

A capa do livro (Figura 1), impressa em vermelho, estabelece uma relação direta com o título. O tom não é de um vermelho vívido, mas sim de uma coloração mais escura, que não remete à vivacidade desta cor. Assim, mesmo que o tomate, elemento que desperta as lembranças do narrador-personagem, seja de um vermelho vivo, as memórias intensas possuem apenas tons borrados desse vermelho que se tornou amargo.

**Figura 1** – Capa do livro **Vermelho Amargo**

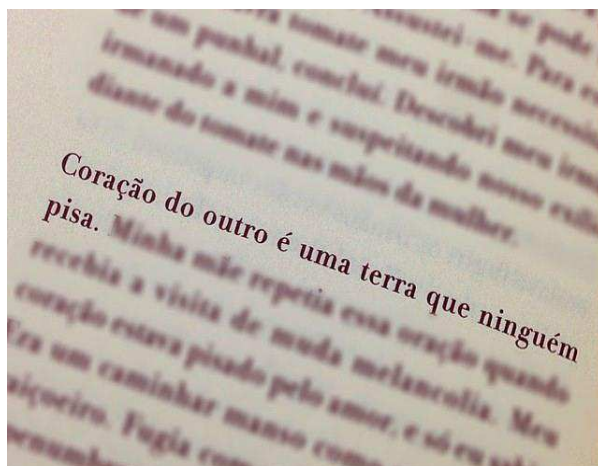


**Fonte:** Queirós (2011).

As páginas do livro (Figura 1) foram impressas em papel de tom amarelado, possivelmente remetendo à ideia de que a memória é um borrão, antiga, semelhante às folhas desbotadas de diários repletos de histórias. A dor do protagonista sobressai

na impressão em letras vermelhas e transposta para um papel branco que se tornou amarelado devido à memória e ao tempo passado. A imagem destaca apenas uma frase da obra para reforçar o tom da cor da impressão.

**Figura 2** – Página 8 da obra Vermelho Amargo (modificada)



Fonte: Queirós (2011).

O título **Vermelho amargo** sugere uma interação entre cor e sabor, aludindo à natureza multissensorial da memória, retratada em detalhes vívidos e evocativos. Santos (2018) também aponta que a construção da narrativa de Queirós (VAM, 2011) é delineada por uma estrutura cíclica, que espelha a natureza recorrente da memória e do luto. As lembranças do narrador retornam ininterruptamente ao instante do óbito materno, que atua como um ponto de retenção para a narrativa.

O tomate é o elemento que desencadeia a recuperação das lembranças de um período que estava ancorado nele: a infância. Ao tecer comentários sobre o livro na capa do mesmo, Villela (2011 s.p., *apud* Queirós, 2011, s.p.) enfatiza que "Um tomate fatiado pode concentrar muitas metáforas, memória afetiva e poesia". O tomate era real, não apenas porque estava presente cotidianamente nas refeições, ele assume uma dimensão ficcional. A memória pura é inexistente, pois em seu âmago se faz fantasiosa. Escrever pode ser uma maneira de se libertar das memórias ou de alimentá-las pela fantasia.

A obra possui uma linguagem densa, amarga e poética, baseada nas experiências e observações do narrador-personagem, que necessita registrar um período ancorado: a infância. Ao se observar a composição morfológica da palavra *amargo*, percebe-se a presença do verbo amar, entretanto, em sobreaviso: "Coração

do outro é uma terra que ninguém pisa” (Queirós, VAM, 2011, p. 8).

## 5 EM BUSCA DE UM CAMINHO DE PESQUISA

As palavras são portas e janelas. Se debruçarmos e repararmos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancarmos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com clareza do já decifrado (Queirós, 1999, p. 23).

A trajetória de uma pesquisa é diversificada e complexa, repleta de ramificações. Portanto, faz-se necessária a aplicação de procedimentos metodológicos para assegurar que o estudo esteja fundamentado em encaminhamentos científicos e processos analíticos-reflexivos que lhe confirmem validade e, conseqüentemente, permitam que a tese proposta seja testada. As abordagens e estratégias apresentadas nessa seção baseiam-se em uma metodologia que mantém diálogo com suas condições de possibilidade, tendo como fundamento a pesquisa qualitativa, na qual as inferências de cada investigador constituem-se como progressões na reflexão acerca de problemáticas existentes na realidade de distintos grupos sociais. Tal característica é intrínseca à presente tese.

Para a concretização deste trabalho, é essencial revisitar o objetivo da investigação, com o intuito de estabelecer uma relação direta entre a tríade de planejamento, coleta e análise de dados na definição dos procedimentos metodológicos. O processo descrito a seguir leva em consideração o seguinte objetivo geral: explorar as interações a partir de conceitos de mediação literária sob o prisma da subjetividade leitora, utilizando como enfoque as obras de Bartolomeu Campos de Queirós – **Ciganos, Indez, Ler, escrever e fazer conta de cabeça, O olho de vidro do meu avô, Por parte de pai e Vermelho amargo**, à luz da autoficção.

Já os objetivos específicos englobam:

- a. acompanhar, na forma de observação, práticas desenvolvidas com alunos do 8º e 9º anos do EF em uma escola estadual situada na cidade de Cornélio Procópio, visando à elaboração de um diário de campo;
- b. realizar uma oficina de leitura com a proposta de leituras das obras citadas para alunos do 8º e 9º anos do EF;
- c. desenvolver as leituras com os participantes, apresentando indícios a respeito dos traços autoficcionais presentes nas obras lidas;

d. verificar a pertinência da mediação de leitura literária nas práticas desenvolvidas, com vistas a uma intervenção abalizada em indícios quanto à subjetividade leitora.

A partir desses objetivos, na fase de planejamento ocorre a demarcação da investigação, tendo em vista suas potencialidades de implementação (Gil, 2008). Logo, o primeiro estágio da pesquisa incorpora distintos métodos que estão em consonância com os propósitos investigativos.

A partir das experiências da pesquisadora em diferentes contextos, tais como: docência nos anos finais da EF; no Ensino Médio; em oficinas literárias de contraturno escolar e na pesquisa realizada durante o curso de mestrado, que teve como enfoque o trabalho, desenvolvimento e realização prática de sequências didáticas a partir da obra **Vermelho amargo** (2011), de Queirós, conforme já exposto na introdução, emergiram duas questões que compõem a problemática deste estudo: *Quais conceitos e propostas podem embasar e trazer novas perspectivas para o trabalho com a leitura literária nos anos finais do EF?; De que forma as experiências de leitura e sua subjetividade adjacente podem contribuir com a formação leitora dos estudantes?*

Tendo como base tais questionamentos, as reconfigurações e contextos metodológicos viabilizam o exame da maneira como o fenômeno da leitura é tratado e interpretado. O *Construcionismo Social* (Schwandt, 2006) emerge como a perspectiva epistemológica subjacente ao processo de pesquisa, uma vez que a compreensão das funcionalidades dos enunciados requer a análise das práticas sociais e das abordagens retóricas presentes nos discursos.

Dessa forma, caracterizada como qualitativa e dialógica, a pesquisa está fundamentada no *Paradigma Participativo*, especialmente por enfatizar as vozes dos participantes e dos pesquisadores como ferramentas cruciais na busca por respostas às questões investigativas. Este paradigma se distingue pela participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, inferindo-se que o pesquisador opera em colaboração intensiva com os participantes durante a coleta e análise dos dados (Lincoln; Guba, 2006).

O paradigma do presente estudo está intrinsecamente ligado ao contexto escolhido para a pesquisa, que focaliza a mediação de leitura literária com alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental em uma escola estadual situada na cidade de

Cornélio Procópio, conforme já descrito na seção introdutória. Tal eleição se deu a partir da experiência prévia da pesquisadora, pois o estudo explora a leitura da obra de B. C. de Queirós, objeto que já vem sendo foco de investigação ao longo dos anos de formação e atuação docente.

A orientação teórica da pesquisa é associada ao viés interpretativista, que contempla o mundo a partir de sua constituição social e discursiva (Marsh; Furlong, 2002). O eixo da investigação leva em consideração a realidade individual e subjetiva dos participantes, estabelecida por meio de significados diversificados. A matriz teórica do interpretativismo concebe o mundo social sob o olhar dos indivíduos implicados, prestigiando a interpretação e o significado que as pessoas conferem às suas vivências.

Essa perspectiva se distancia das vertentes positivistas, que almejam uma objetividade científica e ambicionam descobrir leis gerais aplicáveis a todas as circunstâncias. Bourdieu (2007a) defende que as práticas culturais e os gostos são determinados pelas relações sociais e pelos valores coletivamente aceitos pelos grupos sociais. Por conseguinte, a análise da cultura deve levar em consideração tais relações sociais e as hierarquias simbólicas que as fundamentam.

O pressuposto básico desta investigação reconhece que cada indivíduo percebe e interage com a leitura de uma maneira única e pessoal. Como tal, os dados coletados e subsequentemente apresentados são conduzidos sob uma perspectiva que almeja compreender os significados subjetivos atribuídos às obras lidas durante o estudo por cada um dos participantes envolvidos.

Dessa forma, a análise interpretativa dos dados demanda reflexão, buscando compreender os significados que emergem das interações entre os participantes. Nesse sentido, cabe afirmar que essa análise “[...] requer uma atitude de abertura e reflexão por parte do pesquisador. É preciso se distanciar das suposições e dos preconceitos prévios e, ao mesmo tempo, manter um senso crítico sobre os significados emergentes da pesquisa” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 164).

Quanto ao mapeamento bibliográfico, inicialmente ocorreu um recorte com pesquisas e obras amplamente discutidas a respeito das temáticas adjacentes, visto que o levantamento se constitui como uma etapa metodológica. São considerados nesse estudo, apontamentos teóricos a respeito dos autores citados na Seção 2, além do levantamento bibliográfico quanto a outros textos basilares que abordaram o ensino de leitura, a mediação de leitura literária, a subjetividade leitora e a autificação.

O levantamento bibliográfico realizado concentra-se especificamente na obra de Queirós, figurando como elemento central na proposta de oficinas de leitura e mediação leitora devido à sua notória capacidade de engajar a subjetividade do leitor. Nesse exercício analítico, foram examinados materiais que englobam a biografia do autor, fortuna crítica e as obras literárias propriamente ditas. Assim, as informações subsequentes detalham as etapas de mapeamento e levantamento bibliográficos, enfocando como os *corpora* para a pesquisa foram meticulosamente definidos, em distinção a outros levantamentos de caráter teórico que também podem ser classificados como bibliográficos, mas não se dedicam especificamente à obra de Queirós.

São elencados, a seguir, os apontamentos a respeito dos materiais consultados:

**Quadro 1** – Apontamentos sobre biografias e fortuna crítica de Queirós

AUTOR	TÍTULO	DESTAQUES
Pellegrini, Stella de Morais (1999)	<b>Caminhos e encruzilhadas: os percursos poético e político de Bartolomeu Campos de Queirós - da formação do leitor à formação de leitores</b>	Ressalta a relevância da literatura na escola, em vistas do trabalho com as obras de B. C. de Queirós como despertar para uma análise crítica social.
Zelaquett, Andréa Garcia (2003)	<b>O lúdico no discurso poético de Bartolomeu Campos de Queirós</b>	Dissertação que traz a análise de obras com objetivo de demonstrar a ludicidade que acompanha o fazer literário de B. C. de Queirós.
Millen, Juliana de Castro	<b>Bartolomeu Campos de Queirós: semeador de memória e performance narrativa</b>	Dissertação que discute a memória e a capacidade narrativa de Queirós.
Pereira, Sônia Marta Coelho (2010).	<b>Costurando memórias, entrelaçando emoções, na obra de Bartolomeu Campos de Queirós</b>	Dissertação contendo um estudo da obra <b>Indez</b> , com análise da infância interiorana.
Francisco, Daniela Aparecida (2013)	<b>O projeto estético na obra de Bartolomeu Campos de Queirós.</b>	Estudo sobre a fortuna crítica de B. C. de Queirós.

Serra, Elizabeth (org.), (2012).	<b>Bartolomeu Campos de Queirós: uma inquietude encantadora</b>	Reunião de textos e entrevistas de B. C. de Queirós que fazem parte do dossiê da FNLIJ para o prêmio Hans Christian Andersen - IBBY
Simões, Aparecida (2012)	<b>O poeta de Aquário: vida e obra de Bartolomeu Campos de Queirós.</b>	Biografia de B. C. de Queirós, demonstrando a forma como ele pode ter usado sua infância infeliz como matéria prima para seus textos memorialísticos.
Pessoa, Augusto (2013)	<b>Histórias do Bartô: uma homenagem a Bartolomeu Campos de Queirós.</b>	Relato de histórias sobre a vida de B. C. de Queirós e o autor, tendo como enfoque o papel de escritor de Queirós.
Parreiras, Ninfa (2014).	<b>Bartolomeu Campos de Queirós: contos e poemas para ler na escola.</b>	Contos, poemas e ensaios reunidos que apresentam as visões sobre o papel da leitura para B. C. de Queirós
Oliveira, Maria Lilia Simões de (2022).	<b>A língua e o discurso da memória em Bartolomeu Campos de Queirós.</b>	Análise de aspectos memorialísticos presentes em diferentes obras, tendo como enfoque a forma como o discurso é produzido.
Anná, Renata Corrêa (2022).	<b>Vermelho amargo: no limiar entre o vivido e o sonhado</b>	Abordagem que relaciona a novela Vermelho amargo à memória autobiográfica.

Fonte: elaborado pela autora, com base no levantamento bibliográfico (2022).

## Quadro 2 – Entrevistas com Bartolomeu Campos de Queirós

PUBLICAÇÃO	TÍTULO
Queirós – <b>Revista Getúlio</b> (2009).	<b>O mundo é do tamanho do que sei dizer</b>
Queirós – <b>Museu da Pessoa</b> (2008).	<b>Entrevista de Bartolomeu Campos de Queirós: memórias da literatura infantil e juvenil</b>
Queirós – <b>Vereda Literária</b> (1996).	<b>Entrevista ao programa Vereda Literária</b>
Queirós – <b>Paiol Literário</b> , projeto cultural promovido pelo jornal <b>Rascunho</b> em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba, o Sesi Paraná e a Fiep, publicado em 2012 na Revista Palavra	<b>Dossiê Bartolomeu Campos de Queirós</b>

(2012).	
Queirós – Entrevista à Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEILij), no programa Palavra Fiandeira (2009).	<b>Entrevista Bartolomeu Campos de Queirós</b>
Queirós - Cátedra da Unesco Leitura (2011).	<b>Entrevista de Bartolomeu Campos de Queirós</b>

**Fonte:** elaborado pela autora, com base no levantamento bibliográfico (2022).

Outro desdobramento da fase de pesquisa e seleção de materiais para o estudo incluiu conhecer o maior número possível de obras do autor. A seguir (Quadro 3), são apresentadas as obras com as quais a pesquisadora teve contato, seja na íntegra ou excertos:

**Quadro 3** – Obras de Bartolomeu Campos de Queirós – em ordem alfabética

<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>OBRA</b>
2009	<b>ABC... até Z!</b>
2010	<b>2 patas e 1 tatu</b>
1985	<b>Ah!mar</b>
2008	<b>Anacleto</b>
2006	<b>Antes do depois</b>
1988	<b>Apontamentos</b>
1985	<b>As patas da vaca</b>
2003	<b>Até passarinho passa</b>
1985	<b>Cavaleiros das sete luas</b>
1999	<b>Ciganos</b>
1986	<b>Coração não toma sol</b>
1986	<b>Correspondências</b>
1992	<b>Diário de classe</b>
1986	<b>Estória em 3 atos</b>

1992	<b>Faca afiada</b>
2001	<b>Indez</b>
2009	<b>Isso não é um elefante</b>
2005	<b>Leitura, um diálogo subjetivo</b>
2002	<b>Leitura: leitura do mundo, criação da palavra</b>
1995	<b>Ler, escrever e fazer conta de cabeça</b>
2009	<b>Manifesto por um Brasil Literário</b>
1982	<b>Mário</b>
2003	<b>Menino de Belém</b>
1991	<b>Minerações</b>
2009	<b>Nascemos livres: a declaração universal dos direitos humanos em imagens</b>
2012	<b>O fio da palavra</b>
1971	<b>O peixe e o pássaro</b>
2002	<b>Onde tem bruxa tem fada</b>
2004	<b>O olho de vidro do meu avô</b>
2000	<b>Para criar passarinho</b>
2007	<b>Para ler em silêncio</b>
1973	<b>Pedro</b>
1995	<b>Por parte de pai</b>
1978	<b>Raul</b>
2007	<b>Sei por ouvir dizer</b>
2006	<b>Sem palmeira ou sabiá</b>
2012	<b>Sobre ler, escrever e outros diálogos</b>
2006	<b>Somos todos igualzinhos</b>
2003	<b>Vida e obra de Aletrícia depois de Zoroastro</b>
2011	<b>Vermelho amargo</b>

**Fonte:** elaborado pela autora, com base no levantamento bibliográfico (2022).

A partir das informações coletadas a respeito da biografia, da fortuna crítica de Queirós, das entrevistas concedidas pelo autor e suas obras, apresentadas e discutidas na 4ª seção da pesquisa, foram selecionadas para o estudo as narrativas

que trazem como narrador-protagonista recorrente um menino, o qual narra suas experiências e suas visões de mundo ou um adulto que, de diferentes formas conta sobre sua infância. Outro ponto crucial foi que as histórias não necessariamente atendem a um dos primeiros requisitos para a classificação da autoficção, apontado por Doubrovsky (1977). Trata-se da não nomeação do protagonista, uma vez que o texto autoficcional não apresenta nomes de seus protagonistas. A evolução do texto queirosiano quebra esse paradigma, centrando o enredo e a relação do autor com a narrativa.

Sendo assim, o Quadro 4 apresenta as obras selecionadas para a composição da pesquisa.

**Quadro 4** - Obras selecionadas para o estudo – em ordem cronológica

<b>No.</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO DA 1ª EDIÇÃO</b>	<b>NOME DO LIVRO</b>
1.	1982	<b>Ciganos</b>
2.	1989	<b>Indez</b>
3.	1995	<b>Por parte de pai</b>
4.	1996	<b>Ler, escrever e fazer conta de cabeça</b>
5.	2004	<b>O olho de vidro do meu avô</b>
6.	2011	<b>Vermelho amargo</b>

**Fonte:** elaborado pela autora, com base no levantamento bibliográfico (2022).

Ao propor um aprofundamento bibliográfico em questões relacionadas à leitura literária, fica evidente uma preocupação com a formação de professores de Língua Portuguesa, levando em conta a necessidade de revisão e aprimoramento das práticas profissionais desses atores. Dessa forma, a proposta de pesquisa aqui apresentada alicerça-se na possibilidade de contribuir para que a formação continuada de professores dos anos finais da Educação Básica seja mais rica e contextualizada.

A respeito da natureza de pesquisa, cabe afirmar que o tratamento dos dados obtidos se mostra de forma aplicada, uma vez que a coleta de dados envolveu não

somente uma análise das teorias adjacentes, mas também a obtenção de informações provenientes de uma pesquisa prática, descrita de forma aprofundada a seguir.

A pesquisa pode ser definida como exploratória, modalidade que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. É indicada quando o tema a ser estudado é pouco explorado ou pouco conhecido, e quando se deseja formular problemas de pesquisa mais precisos e específicos (Gil, 2008). A pesquisa exploratória, portanto, é fundamental para a identificação de novas perspectivas e possibilidades de estudo, bem como para a delimitação de problemas mais precisos e objetivos.

### 5.1 MÃO(S) À(S) OBRA(S): A COLETA DOS DADOS *IN LOCO*

A coleta de dados, desdobramento da pesquisa, mostrou-se como uma etapa fundamental no processo do estudo empreendido, realizada de forma interativa e colaborativa entre a pesquisadora e os participantes. Um dos principais objetivos com a coleta de dados foi a obtenção de indícios para estabelecimento de discussões que relacionem teoria e prática, pois os próprios participantes foram responsáveis por fornecer informações de suas vivências e experiências leitoras.

O eixo, de caráter analítico e descritivo deste estudo, apresenta o desenrolar da fase de estudo, que engloba: pesquisa interpretativista, qualitativa, dialógica, aplicada e participante, visando à transfiguração de conhecimentos que envolvem objeto de pesquisa. Sendo assim, as estratégias selecionadas tiveram como fundamento uma análise abrangente de todo processo, com enfoque claro do método dialógico e suas principais fontes de materialização de dados.

Como percurso metodológico inicial, foi realizada, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UEL (Anexo A), a coleta de dados em campo, em 2023, fundamentando-se em uma proposta de Oficina de Leitura estabelecida com um grupo amostral de alunos do 8º e 9º anos de um colégio da rede estadual do Paraná, localizado em Cornélio Procópio, a partir do desenvolvimento de um projeto com práticas de ensino e aprendizagem, evidenciando o entrelaçamento entre o conjunto teórico que aborda a mediação de leitura literária e seu papel no espaço de formação, fazendo entrever novas perspectivas de práticas leitoras na escola. As atividades propostas visaram à análise de práticas de leitura, a partir da obra de Queirós, vistas

sob o prisma da autoficção, estabelecida como um filtro através do qual a pesquisa é conduzida, servindo, portanto, como uma lente interpretativa para a análise das obras literárias em questão.

As teorias de mediação de leitura são analisadas em relação à subjetividade do leitor, dando maior foco ao papel do leitor como um agente ativo na interpretação da literatura. Esta ênfase na subjetividade do leitor sublinha a importância da experiência individual na leitura de obras literárias.

No processo de obtenção de dados, recorreu-se à observação participante como um dos instrumentos empregados. Essa abordagem metodológica, que se caracteriza pela inserção direta do pesquisador no ambiente em estudo, permite uma interação dinâmica na qual o pesquisador tem a capacidade de influenciar e ser influenciado pelo cenário em questão (Minayo, 2010). Essa imersão possibilita a captação de elementos do contexto que poderiam ser menos evidentes ou inacessíveis por meio de técnicas convencionais, como questionários.

As atividades de observação participante realizadas abrangeram tanto o acompanhamento de aulas conduzidas pelas professoras regentes, como também a implementação de práticas de leitura, nas quais a pesquisadora assumiu o papel de mediadora da oficina de leitura, trabalhando diretamente com a literatura.

Para documentar tal articulação, o diário de campo foi escolhido como método para registrar detalhes sobre observações. Inicialmente, as observações foram registradas conforme a pesquisadora as identificava, e durante o desenvolvimento da pesquisa foram anotados tópicos que enriquecem a discussão na próxima seção. Estas observações ocorreram no mês de junho de 2023, ao total, com quatro momentos de observação.

Durante esse processo, os alunos do 8º e 9º anos do período matutino foram convidados a participar da oficina de leitura, realizada em contraturno escolar. O convite foi feito por meio de um comunicado impresso, anexado na agenda dos educandos, e enviado pela equipe pedagógica do colégio. Como os alunos são menores de idade, a confirmação de participação foi realizada pelos pais ou responsáveis. O colégio, no ano de 2023, possuía uma turma de 8º ano com 33 alunos e uma de 9º ano com 35 alunos, conforme dados fornecidos pela coordenação pedagógica e confirmados pela Secretaria de Educação no site oficial.

A oficina ofereceu 20 vagas, e a coordenação pedagógica confirmou os primeiros 20 inscritos, visto que a demanda superou a oferta. Os participantes e seus

responsáveis receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B), que foram explicados detalhadamente, incluindo a possibilidade de retirada do estudo a qualquer momento antes da publicação da pesquisa. As assinaturas foram recolhidas pelos pais e enviadas através dos alunos, assegurando a confidencialidade dos participantes, que foram referidos na tese por pseudônimos ou iniciais.

As sessões da oficina ocorreram às sextas-feiras, das 13:30 às 17:30 horas, com intervalo para lanche. Este horário foi escolhido por ser um período em que os alunos do 8º e 9º anos já tinham atividades programadas em contraturno, facilitando assim a disponibilidade para a participação.

Para a seleção dos estudantes na análise dos dados da pesquisa, foram adotados os critérios de diversidade, conforme Guerra (2006), e saturação, baseado em Pires (1998). O critério de diversidade foi focado na diversificação interna do grupo específico de alunos do 8º e 9º anos, permitindo um estudo sobre a variedade de percepções dentro desse segmento. Já a saturação foi alcançada com a inclusão dos 20 primeiros inscritos, que preencheram a cota de vagas disponíveis.

A metodologia de Análise Textual Discursiva - ATD (Moraes; Galiuzzi, 2006) foi empregada para interpretar os dados coletados. Na ATD, o conteúdo textual é inicialmente dividido em unidades de significado durante a unitarização. Estas unidades podem gerar novos conjuntos a partir da interação entre a experiência empírica, teórica e as interpretações do pesquisador. Após a unitarização, procede-se à categorização, agrupando unidades de significado semelhantes em diferentes níveis de categorias analíticas. A ATD utiliza a escrita como uma ferramenta mediadora na produção de significados, alternando entre o empírico e a abstração teórica, gerando metatextos analíticos para os textos interpretativos.

A aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD) nessa pesquisa possibilitou uma desconstrução e categorização do *corpus* de análise em categorias prévias ou emergentes, conforme determinado pela pesquisadora. Esta metodologia se mostrou eficaz para examinar os discursos presentes nas produções escritas dos alunos, revelando uma diversidade de posições ideológicas, visões de mundo e argumentações.

Dentro deste contexto, foram analisadas diversas fontes de dados, incluindo observações do cotidiano escolar, entrevistas com participantes e avaliação das práticas desenvolvidas durante os encontros da oficina de leitura. Especificamente, as

práticas desenvolvidas no primeiro e segundo encontros foram examinadas para compreender as interações iniciais e as expectativas dos alunos em relação à oficina. O terceiro e o quarto encontros proporcionaram revelações sobre a evolução da participação e do engajamento dos alunos, enquanto os dois encontros finais permitiram uma análise da consolidação das aprendizagens e das percepções dos participantes sobre a experiência como um todo.

Cada um desses componentes do *corpus* de análise contribuiu para um entendimento mais abrangente e detalhado das experiências dos alunos, permitindo uma análise profunda de como suas percepções e compreensões foram moldadas ao longo da oficina. Essa abordagem multifacetada, alinhada aos princípios da ATD, ofereceu uma perspectiva rica e contextualizada das dinâmicas educacionais e dos processos de aprendizagem ocorridos durante a oficina.

#### 5.1.1 A oficina de Leitura

Na presente tese, a análise de parte dos dados foi conduzida por meio da utilização da entrevista de estrutura flexível, conforme proposto por Moraes e Galiuzzi (2006). Esta metodologia foi aplicada com os alunos participantes nos dois primeiros encontros, tendo sido realizada no início das oficinas, no mês de junho de 2023. No desenvolvimento das perguntas da entrevista, adotaram-se estratégias cuidadosamente planejadas para assegurar o conforto dos participantes, considerando sua inexperiência com pesquisas desse tipo. Para tal, introduziu-se uma série de perguntas preparatórias antecedendo a questão central, além de uma breve apresentação sobre cada participante (Apêndice A).

A entrevista foi estruturada em torno de uma *pergunta desencadeadora* (Szymansk; Almeida; Prandini, 2008): *Qual é a primeira história da sua infância de que você recorda?* A ordem das perguntas foi adaptada com base nas respostas dos participantes e no desenvolvimento da conversa. Essa estrutura de entrevista flexível permitiu que os participantes se expressassem livremente, sem se sentirem presos a uma estrutura rígida de perguntas e respostas.

A investigação por meio das entrevistas, como mencionado anteriormente, focou em coletar as opiniões dos alunos sobre a leitura e suas memórias de vivências na infância, com foco no desenvolvimento de práticas com as obras de Queirós. A preparação das práticas de leitura seguiu diretrizes metodológicas baseadas nos

teóricos discutidos na segunda seção desta tese. A abordagem integrou conceitos-chave do campo da linguagem, exemplificados por trabalhos de diversos estudiosos. Belintane (2017), por exemplo, enfatiza a importância de se explorar textos orais como meio de aprimorar habilidades de leitura. Colomer (2007) destaca o compartilhamento de leituras como uma ferramenta que vai além da simples decodificação de textos. Petit (2009; 2013), por sua vez, aborda a subjetividade na leitura e propõe estratégias de mediação cultural.

As práticas em questão também se fundamentaram a partir das discussões propostas por Bajour (2012), que ressalta a importância da escuta, diálogo e comunicação na formação de leitores. A autora defende que a escuta constitui um componente crucial no desenvolvimento da compreensão leitora e na formação de uma conexão enriquecedora com os textos. A teórica argumenta a favor de práticas pedagógicas que enfatizem a escuta ativa, interação e diálogo entre discentes e docentes, o que contribuiria para a construção colaborativa de significados e estimularia a formação de leitores críticos e reflexivos.

Segundo Bajour (2012, p. 22), parafraseando Chamber, "[...] a leitura consiste, em grande parte, na conversa sobre os livros". Dessa forma, falar sobre os textos constitui uma reinterpretação que possibilita momentos de escuta, diálogo e estabelecimento de relações. A autora enfatiza que, se a escuta for eficazmente empregada durante encontros coletivos de leitura, por meio de mediação que valorize as levantadas de cabeça individuais — referindo-se às associações, ideias e descobertas pessoais —, isso facilitará a materialização de uma prática na qual todos os participantes possam socializar os significados adquiridos. A manifestação dos pensamentos e emoções provocados pelos textos, a partir da palavra, do silêncio e dos gestos, é crucial para o compartilhamento de significados, ressoando com a afirmação de Chambers (1993) mencionada por Bajour.

As mediações envolveram a análise conjunta das obras, considerando tanto sua linguagem quanto as variadas possibilidades interpretativas. Isso incluiu a motivação para a exploração do tema, a contextualização da obra, previsões sobre os textos a serem lidos, leitura compartilhada (abrangendo estratégias como leitura em voz alta, apresentação de texto e imagens simultaneamente, leitura dramatizada e interpretação oral entre os estudantes), formulação de questões sobre o texto, troca de impressões subjetivas, esclarecimento de dúvidas, resumo de ideias principais, e exploração detalhada de palavras e conceitos nos textos.

Cada encontro da oficina foi planejado, focando em uma obra específica. Os participantes engajaram-se em atividades que tiveram como enfoque estimular a análise literária, interpretação textual e reflexão sobre a intersecção entre vida e obra do autor. Essa conexão foi explorada por meio de diários de leitura, onde as impressões e interpretações pessoais dos participantes foram registradas e discutidas. As peculiaridades mencionadas referem-se a aspectos como inferências, nível de leitura, interesses pessoais e experiências prévias dos participantes com literatura. Essas peculiaridades foram consideradas no planejamento das atividades, na seleção dos textos e na adaptação das práticas de mediação para garantir a relevância e o engajamento de todos os participantes.

A estrutura da oficina de leitura compreendeu seis encontros, cada um desenvolvido por meio de práticas de mediação de leitura, de acordo com o quadro a seguir:

**Quadro 5:** Práticas de mediação de leitura da oficina

<b>MÊS</b>	<b>PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA</b>	<b>DE LIVROS</b>
Junho	1º encontro	<b>Ciganos</b> (1986).
	2º encontro	<b>Vermelho amargo</b> (2011).
Agosto	3º encontro	<b>Indez</b> (1989).
	4º encontro	<b>Ler, escrever e fazer conta de cabeça</b> (1996).
	5º encontro	<b>O olho de vidro do meu avô</b> (2004).
	6º encontro	<b>Por parte de pai</b> (1995).

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora (2021).

Destaca-se que o planejamento minucioso está detalhado no *Roteiro da Oficina* (Apêndice B) e permitiu a customização das práticas leitoras, ajustando-as às necessidades e interesses dos participantes. A pesquisa adaptou-se continuamente,

garantindo que o conteúdo e as atividades fossem pertinentes e evolutivas, espelhando os achados e progressos alcançados durante o projeto.

Dando sequência aos procedimentos metodológicos adotados, na apresentação dos dados vinculados às entrevistas e impressões registradas nos diários de leitura, cada participante é mencionado individualmente, com o objetivo de representar as diversas perspectivas e a forma como os alunos se implicam a partir da leitura das obras.

Com o processo de coleta de dados, obtém-se um *corpus* de análise diverso e amplo, composto por: caderno de campo, no qual constam registros das observações, relatos de acontecimentos durante a oficina; entrevistas semiestruturadas; impressões de leitura, expressas nos diários de leitura e relato final dos participantes.

Na análise, com base nas contribuições dos participantes em seus apontamentos explícitos e implícitos, permitida a partir de registros escritos e orais, adotam-se categorias exploradas a partir da análise textual discursiva, considerando os dados como conteúdo e discurso. Relacionam-se elementos provenientes de diferentes etapas da pesquisa, como a análise de documentos, a pesquisa de campo e a etapa posterior de análise, em busca de sucessivos aprofundamentos, de modo a considerar conhecimentos do campo teórico e da experiência.

Ao listar os dados, exploram-se ao máximo as vozes dos participantes, interpretando suas considerações tanto em vista do que dizem como também com abertura aos possíveis discursos camuflados, de modo a organizar os dados em categorias expostas nos subtítulos adotados, a fim de explorar mais profundamente as possibilidades de trabalho.

Como suporte para a transcrição dos dados, consideram-se os apontamentos de Marcuschi (2008) quanto às estratégias de retextualização, que permitem a transformação do texto oral para a escrita, de modo a conservar o conteúdo informativo e atenuar marcas da oralidade. Assim, o uso dessas estratégias nas transcrições realizadas, relativas às entrevistas concedidas, justifica-se pelo caráter desta pesquisa, que não visa a enfatizar as marcas linguísticas, e sim o conteúdo informacional exposto pelos participantes.

Na apresentação dos dados, ordenam-se as falas de acordo com elementos previamente identificados a partir dos depoimentos dos participantes nas respostas à entrevista semiestruturada, e ao retratar as falas dos participantes entrevistados,

utilizam-se letras em itálico, com recuo de citação, além do sinal “[...]” para indicar supressões nas falas.

Adotam-se, na apresentação e na análise de dados, códigos alfanuméricos para os 12 alunos que efetivamente participam da oficina, mencionados como E1 a E12 – para facilitar a análise, mas cada participante tem, também, um codinome, definido ao final da pesquisa, como forma de respeitar e evocar suas subjetividades. A seção subsequente visa a estabelecer uma conexão entre as teorias relacionadas ao ensino de leitura, a mediação literária e as discussões sobre sua aplicação prática. Realiza-se uma análise crítica das abordagens didáticas desenvolvidas, buscando identificar oportunidades para sua expansão e aprimoramento. Com base nos dados coletados nessa pesquisa, torna-se possível identificar uma diversidade de trajetórias e métodos de compreensão da realidade, assim como distintas concepções de leitura, que influenciam as experiências dos indivíduos envolvidos no estudo.

## 6 PARTILHANDO LEITURAS: O RESULTADO E AS DISCUSSÕES SOBRE O PERCURSO INVESTIGATIVO

Com o objetivo de correlacionar as teorias de ensino de leitura e as oportunidades de implementação prática nos anos finais do ensino fundamental, uma reflexão é conduzida sobre as abordagens didáticas já discutidas. A partir delas, aspiram-se possíveis expansões. Também são apresentados e discutidos os dados coletados durante as práticas da oficina de leitura realizada.

Levando em consideração os dados reunidos nessa pesquisa, é possível sugerir diferentes trajetórias, formas de entendimento da realidade e concepções de leitura que permeiam as experiências dos participantes. A análise crítica e a reflexão sobre a relação entre a vida do autor e a sua produção literária contribui para compreender como a literatura pode ser uma forma de expressão subjetiva e de reflexão sobre a vida. O caráter autoficcional dos textos de Queirós selecionados para o estudo também permite uma maior conexão entre o leitor e a obra, uma vez que possibilita uma identificação do leitor com os personagens e situações narradas.

Ao imergir nos textos autoficionais do autor, os participantes da oficina entram em contato não apenas com narrativas literárias, mas também com as vivências, memórias e reflexões do autor, que se entrelaçam com a ficção de maneira íntima e complexa.

Ao trazer à tona lembranças que são marcadas pela ludicidade própria da infância, o autor evoca nessas narrativas uma reflexão sobre o vivido e sua relação com o presente, reconstruindo sua compreensão dos acontecimentos. Nota-se que, no processo de rememoração do vivido, o intelecto do adulto e o momento da escrita interferem nas memórias narradas pelo autor-personagem, que reelabora sua percepção sobre os eventos e sua compreensão sobre o mundo e sobre sua própria existência nele (Alves; Borges, 2020, p. 4).

As autoras supracitadas, então, ressaltam a dinâmica complexa entre memória e narrativa, apontando para a interação contínua entre passado e presente na construção do eu lírico. Destacam-se os mecanismos de memória e as influências do estado atual do narrador na reconstrução de suas experiências passadas, evidenciando a natureza mutável e construída das reminiscências. Por meio dessa exploração, elas sugerem que a narrativa pessoal é constantemente redefinida e adaptada, refletindo uma compreensão sempre renovada do passado e de sua

influência no presente.

Essa interação única entre a vida do autor e a obra literária pode contribuir para os leitores se engajarem com o texto de uma maneira profundamente subjetiva e reflexiva. Eles são convidados a não apenas entender, mas também a sentir e a se relacionar com as histórias e personagens, projetando suas próprias experiências, subjetividades, emoções e questionamentos na leitura.

Durante a leitura e mesmo depois dela, o leitor tem a chance de se deslocar de seu contexto imediato, de sua posição subjetiva, e se permitir visitar outros lugares, culturas, épocas e papéis sociais, mergulhado no universo da escrita e nas experiências humanas. Contudo, se a leitura não for valorizada em seu ambiente direto, essa atividade pode parecer algo remoto, exigindo grande motivação, além da mediação e superação de dificuldades iniciais.

Petit (2009) destaca as diferentes formas de acessar saberes e conhecimentos formais, bem como o uso adequado da língua em diferentes eventos de letramento. Além disso, o ato de ler e ter acesso a recursos da escrita, fomenta a expressão de sentimentos íntimos e as variadas maneiras de imaginar o mundo, ou de se situar nele.

As atividades envolvidas na coleta de dados desta pesquisa, retratadas e analisadas nessa seção, são fundamentadas na concepção de linguagem como uma rede de interação entre indivíduos e bens culturais. Esta perspectiva reconhece que a linguagem não é apenas um sistema de comunicação, mas também um meio pelo qual os indivíduos se relacionam com o mundo, uns com os outros e com os diversos bens culturais que os cercam, incluindo os textos literários.

Dentro deste quadro, as contribuições dos participantes da oficina de leitura literária são de extrema importância, pois cada interação, interpretação e expressão é vista como uma via de acesso para compreender as práticas de mediação de leitura literária. Ao explorar os textos autoficcionais de Queirós, os participantes podem não apenas se engajar com o conteúdo literário, mas também se implicar na leitura. Essa interação ativa contribui, nesse sentido, para uma compreensão mais rica e multifacetada da literatura e de seu papel na formação do indivíduo.

Ao focar nos anos finais do Ensino Fundamental, a pesquisa se debruça na possibilidade de atribuir sentido à prática de leitura a partir de uma “[...] didática da implicação” (Rouxel, 2012, p. 281). Essa fase representa um período crucial na formação educacional e pessoal dos estudantes, no qual eles podem estabelecer

reflexões complexas e desenvolvimento de um senso crítico. *A didática da implicação* proposta por Rouxel sugere um ensino de leitura que vai além do mero decodificar de textos, promovendo uma interação profunda que envolve a subjetividade e as experiências do leitor.

A implicação é entendida como um engajamento emocional, intelectual e imaginativo com o texto, que permite aos estudantes construir significados mais ricos e variados. Isso envolve um trabalho pedagógico atento às dinâmicas de sala de aula, às características individuais dos alunos e às particularidades dos textos literários abordados. Ao adotar a mediação de leitura, debruça-se na elaboração de estratégias de ensino que reconheçam e valorizem a diversidade de interpretações e a importância da experiência pessoal na construção do conhecimento literário.

Em suma, a pesquisa valoriza cada voz, interpretação e interação como peças fundamentais na construção do conhecimento coletivo sobre a leitura literária. Ao considerar a linguagem como uma rede de interações, reconhece-se a importância da subjetividade, da experiência e da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Dessa forma, as atividades de coleta de dados não são apenas metodológicas, mas também pedagógicas, buscando não apenas compreender os caminhos da leitura literária, mas também ampliar e enriquecer esses caminhos para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

## 6.1 OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR

A coleta de dados teve início a partir de uma interação com os alunos participantes da pesquisa, por meio de observações desenvolvidas em duas turmas, uma de 8º ano e uma de 9º ano, conforme já exposto. A pesquisadora acompanhou as aulas em quatro momentos distintos, entre abril e maio de 2023, tendo ocorrido em um colégio da rede estadual do Paraná, localizado em Cornélio Procópio, no período matutino.

A biblioteca da escola está aberta tanto no período matutino como também no vespertino. O espaço, conforme consta no diário de campo da pesquisadora, segundo a própria bibliotecária, além de contar com o acervo para empréstimos e consultas, pontualmente é utilizado por professores para o desenvolvimento de práticas escolares. Durante o período de observação às aulas e contato com o cotidiano do colégio, não se constatou essa utilização.

Durante as observações realizadas pela pesquisadora, observou-se o uso de textos para desenvolvimento de práticas a partir da leitura de textos motivadores do livro didático, com enfoque na exposição dos conteúdos presentes na unidade. Estes textos traziam questões gramaticais e de interpretação textual. Dessa forma, a observação permitiu verificar que as aulas se concentravam na resolução dos exercícios do livro didático e na exposição de conceitos e exemplos apresentados na lousa.

Em resumo, as atividades se voltavam majoritariamente para o conteúdo do livro didático, com vistas ao cumprimento do currículo e exploração do material constante nele. Ocorreram práticas voltadas ao alcance dos pressupostos presentes em documentos oficiais e, em alguns momentos, uma abordagem de linguagem como ferramenta de interação social e acesso a conteúdos culturais.

## 6.2 AS ENTREVISTAS E SUAS REVELAÇÕES

A princípio, a proposta apresentada e autorizada pela direção do colégio compreendia a realização das entrevistas antes do início da oficina, visando criar familiaridade entre a pesquisadora e os alunos participantes. Entretanto, em razão da dinâmica interna da escola e das atividades curriculares, ocorreram situações que acabaram por dificultar a participação dos alunos.

Embora a direção tenha se mostrado muito solícita e com real interesse nas ações que seriam desenvolvidas, dificuldades como a demora para envio e retorno do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) demandaram uma reprogramação dos encontros. Ocorreu ainda, a impossibilidade entrevistar os alunos participantes durante ou no intervalo do período matutino, com a justificativa de que, uma vez fora da sala e da aula regular, os alunos poderiam perder conteúdos e deixar de realizar atividades planejadas conforme o currículo.

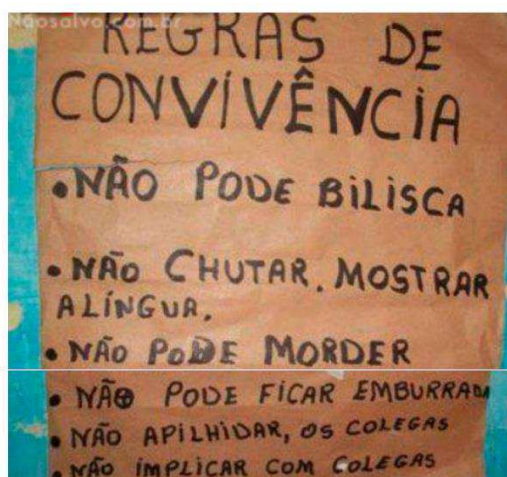
Em razão das condições apresentadas, visando não impactar de forma brusca a pesquisa de campo, a pesquisadora reviu o cronograma e inseriu as entrevistas no início dos dois primeiros encontros, conforme consta no Roteiro da Oficina (Apêndice B). O desafio, então, foi o de conseguir conciliar o início da oficina com as entrevistas, visando não acarretar prejuízos.

Para tanto, inicialmente procedeu-se à introdução da oficina e da pesquisadora

ao grupo de participantes, com a presença de 18 alunos. Foi esclarecido a eles desde o primeiro encontro que as atividades teriam continuidade, e que a participação efetiva deles possibilitaria uma experiência mais completa e enriquecedora.

Também foram apresentados brevemente os *acordos didáticos* para o andamento das atividades, tais como pontualidade, respeito para ouvir e quando falar, compromisso com as propostas, saídas da sala durante as práticas e demais informações. Os participantes ouviram com atenção e, para descontrair, foi projetada para eles uma imagem que se tornou *meme* de internet. Trata-se de um cartaz, escrito à mão, com supostas *regras de convivência*, que dão a ideia de terem sido expressas por crianças em fase de letramento.

**Figura 3** – Regras de Convivência



Fonte: [nãosalvo.com.br](http://nãosalvo.com.br) (2014).

A partir da imagem projetada, com informações cômicas, os alunos se sentiram mais à vontade no início da oficina e, seguiram com o momento descontraído expressando suas impressões das regras e quais se aplicariam naquele momento. Na sequência, ficou acordado entre a pesquisadora e os participantes que, no horário de intervalo do 1º e 2º dias de oficina, estes seriam entrevistados individualmente. Além disso, os alunos que chegassem mais cedo para o 2º encontro, poderiam procurar a pesquisadora para proceder com a entrevista.

Este segmento introduz brevemente o início do primeiro dia da oficina e delinea os procedimentos metodológicos adotados para a realização das entrevistas. O aprofundamento sobre o primeiro encontro, juntamente com as estratégias empregadas, será detalhado na seção subsequente.

Quanto à condução das entrevistas, elas foram agendadas durante os intervalos do primeiro dia da oficina — especificamente, 30 minutos antes do início do segundo encontro e também durante seu intervalo. A seleção dos entrevistados ocorreu de maneira aleatória, baseando-se na disponibilidade e na vontade dos participantes em contribuir naquele momento.

Foram entrevistados doze estudantes, 4 meninos e 8 meninas, os quais participaram mais assiduamente dos encontros. Os demais participantes iniciais da oficina, somente participaram do 1º encontro ou tiveram interesse de retornar apenas nos dois encontros finais.

As entrevistas com cada um dos alunos, que tinham idade entre 13 e 14 anos, duraram aproximadamente 10 minutos cada. O roteiro (Apêndice B) abordava experiências da infância, com a leitura, histórias e livros considerados interessantes, sentimentos possíveis diante dos livros, escolhas, preferências e práticas extraescolares de leitura. Inicialmente, caracterizando o grupo entrevistado no âmbito desta investigação, é possível indicar que relataram leituras de textos midiáticos e de redes sociais como predominantes.

**Quadro 6** – Perfil do grupo entrevistado

<b>Estudante (nome fictício e código alfanumérico)</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano no qual está matriculado(a)</b>
Andréia (E1)	13 anos	8º ano
Ana Maria (E2)	13 anos	8º ano
Helena (E3)	13 anos	8º ano
Beth (E4)	13 anos	8º ano
Ricardo (E5)	13 anos	8º ano
Bruna (E6)	14 anos	8º ano
Fábio (E7)	13 anos	8º ano
Kelly (E8)	14 anos	9º ano
Abel (E9)	14 anos	9º ano

Márcio (E10)	14 anos	9º ano
Michele (E11)	14 anos	9º ano
Maria (E12)	14 anos	9º ano

**Fonte:** elaborado pela autora (2023).

Os dados evidenciaram que as respostas dos entrevistados transcendiam o escopo das perguntas propostas, revelando aspectos mais profundos e até íntimos de suas experiências pessoais, sobretudo da infância. Eles compartilharam momentos significativos, preenchendo as lacunas da memória com informações subjetivas e impressões do que vivenciaram ou imaginaram.

Dos doze participantes, apenas quatro declararam possuir livros em casa, emprestar livros da biblioteca ou ler histórias nas mídias sociais. Os demais relataram experiências leitoras que se iniciaram ou se intensificaram após ingressarem nos estudos, realizando-as principalmente por necessidades escolares, seja para a realização de tarefas ou para escrever resumos e resenhas dos livros lidos. Esse fato demonstra que a maioria dos alunos não provém de uma cultura leitora.

A observação sobre a falta de uma cultura leitora nos alunos destaca a necessidade de abordar a leitura não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma experiência subjetiva e cultural profundamente enraizada. Ao reconhecer que a maioria dos alunos começa a ler movida por obrigações escolares, nota-se uma lacuna na leitura. Rouxel (2013) aponta para a necessidade dos jovens leitores de transcenderem suas reações iniciais e explorarem interpretações mais profundas e variadas do texto. Para a autora, “[...] é preciso que os jovens leitores ultrapassem suas reações espontâneas nas quais se revela sua utilização do texto – seu hábito de sonhar com o mundo ficcional – para acessar outras possibilidades interpretativas” (Rouxel, 2013, p. 128). Portanto, é fundamental que educadores e o ambiente escolar fomentem não só a capacidade técnica de leitura, mas também cultivem e valorizem as experiências subjetivas dos alunos com os textos, incentivando-os a formar conexões pessoais e a refletir criticamente, se implicando no texto.

Para garantir a fidelidade e o respeito pelas narrativas individuais dos entrevistados, as respostas foram cuidadosamente analisadas e relacionadas com o amplo espectro da experiência leitora, conforme delineado pelas perguntas da

entrevista. Essas questões abrangem desde as primeiras lembranças literárias da infância até a influência da leitura na percepção de mundo dos indivíduos. O quadro a seguir sintetiza temas-chave dos relatos, focando nas memórias pessoais e em referências à leitura.

**Quadro 7** – Síntese sobre apontamentos discentes quanto às histórias de infância e a leitura

<b>Estudante</b>	<b>Vivências enfatizadas</b>
Andréia (E1)	<p>Recorda partidas de futebol emocionantes no recreio.</p> <p>Gosta de ler e ouvir histórias de superação esportiva.</p> <p>Lê livros indicados por professores e amigos, principalmente em casa.</p>
Ana Maria (E2)	<p>Recorda as peças de teatro que encenou na escola.</p> <p>Imagina sua autobiografia como "Cortinas da Vida", enfatizando suas experiências cênicas.</p> <p>Escolhe o que ler baseado em capas e sinopses intrigantes.</p> <p>Um livro marcante foi "O Pequeno Príncipe" pela sua profundidade disfarçada de simplicidade.</p>
Helena (E3)	<p>Adora relemburar as viagens em família, algumas de suas primeiras memórias.</p> <p>"Percy Jackson" foi influente, combinando mitologia com aventura.</p> <p>Leu o livro após assistir ao filme.</p>
Beth (E4)	<p>Começou a ler "Harry Potter", mas não concluiu devido à extensão da obra.</p> <p>Reluta em falar sobre histórias de infância e questiona a necessidade de compartilhá-las durante a oficina.</p>
Ricardo (E5)	<p>Interessa-se por histórias sobre OVNI's, mas não explora outros tipos de leitura.</p> <p>Recorda poucas memórias da infância, como ir à piscina, atividade da qual se afastou, mas não relatou o porquê.</p>

Bruna (E6)	<p>Prefere o livro "Coraline" ao filme por ser mais detalhado e assustador.</p> <p>Rememora brincadeiras com sua irmã mais nova.</p>
Fábio (E7)	<p>É entusiasta de esportes e passa muito tempo jogando futebol. Recorda-se de ter lido "O Menino Maluquinho" nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ter gostado, mas em geral não aprecia livros por achá-los lentos.</p>
Kelly (E8)	<p>Escolhe livros baseados em podcasts que acompanha.</p> <p>Relata que "A Sutil Arte de Ligar o F*da-se" a ensinou a expressar seus sentimentos, sendo sempre franca, mesmo que desagrade a alguns.</p> <p>Lembra-se de uma viagem à praia, mas não entra em detalhes.</p>
Abel (E9)	<p>Imagina seu livro de autobiografia como "Mapas para Tesouros Escondidos", devido às suas muitas aventuras.</p> <p>"O Hobbit" inspirou-o a pensar em explorar locais desconhecidos.</p> <p>Pesquisa sobre estes locais na internet e costuma ler relatos ou assistir documentários sobre eles.</p>
Márcio (E10)	<p>Prefere histórias breves.</p> <p>Conta uma história vaga de quando era bebê, alegando lembrar-se dela de forma vívida. Afirma que a mãe conversava com ele todas as noites antes de dormir.</p>
Michele (E11)	<p>Aprecia <i>stand-up</i>, mas lamenta a falta de livros de humor na biblioteca.</p> <p>Recebeu um livro de anedotas de seu pai após insistir.</p> <p>Recorda-se de fogos de artifício, mas não detalha a ocasião.</p>
Maria (E12)	<p>Lê poemas e textos reflexivos em sites da Internet e nos livros didáticos.</p> <p>Procura textos por tema, como amizade, e troca textos com suas amigas.</p> <p>Recorda-se de um episódio em que chorou muito devido ao medo de um filme com cenas de tiroteio</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A análise dos comentários sobre as práticas de leitura dos alunos revela uma tendência de restrição e esporadicidade na leitura, além de sugerir um apagamento das subjetividades dos alunos em suas escolhas literárias. Embora alguns alunos demonstrem preferências específicas, como Andréia (E1) e Ana Maria (E2), que se inclinam por histórias de superação esportiva e peças teatrais, respectivamente, a leitura muitas vezes parece ser uma atividade não tão integrada ao seu cotidiano ou identidade. Há uma falta de menção a uma conexão emocional ou reflexiva mais profunda com os textos lidos, o que pode indicar uma visão da leitura mais como uma obrigação ou um interesse casual do que como uma forma de expressão pessoal ou exploração de ideias.

A resistência à leitura, expressa por Beth (E4) e Fábio (E7), e aquela focada em interesses muito específicos, como nos casos de Ricardo (E5) e Michele (E11), também apontam para um cenário onde a subjetividade dos alunos, suas experiências pessoais, emoções e perspectivas únicas, não estão sendo plenamente reconhecidas ou exploradas através da leitura. Isso sugere que a leitura não está sendo valorizada como um meio de autoexpressão ou de entendimento do mundo, mas como uma atividade que se mantém na periferia de suas experiências pessoais e desenvolvimento.

Rouxel (2013) destaca que a percepção da ineficácia no ensino da leitura literária resultou na introdução da leitura cursiva nos currículos do ensino médio francês em 2001. Essa mudança visava alterar a dinâmica da relação dos alunos com o texto durante a leitura. A autora enfatiza que essa modalidade de leitura, distinta da análise literária, caracteriza-se pelo seu ritmo acelerado e pela capacidade de captar a essência do texto, em vez de focar nos detalhes. Essa abordagem promove uma leitura autônoma e pessoal, incentivando a identificação com o texto e a apropriação única das obras, além de permitir a leitura livre de avaliações externas. Ela afirma:

A prática conjunta das duas formas de leitura ilumina fenômenos de osmose resultantes desses processos: tendência à “literalização” da leitura cursiva e, inversamente, traços de um investimento pessoal do sujeito leitor na leitura analítica. Essas observações fundam a proposta de uma concepção da leitura literária como noção plural, ou, em outras palavras, de um escalonamento de práticas de leitura literária nas quais o ritmo de leitura, a atenção ao texto e o investimento do leitor são variáveis desse processo. (Rouxel, 2013, p. 196).

Nessa perspectiva, a leitura analítica não deve excluir a subjetividade do leitor,

que deve ser considerada dentro de seus limites. Assim, a leitura literária poderia ser entendida como uma prática plural, onde subjetividade e objetividade se complementam. Rouxel argumenta que, para alinhar-se a essa concepção multifacetada da leitura literária, é fundamental que escolas, administradores e professores promovam métodos de ensino que valorizem a sensibilidade na interpretação das obras e estejam atentos às respostas estéticas dos alunos, as quais podem não ser facilmente expressas.

O apagamento das subjetividades pode ser consequência de uma série de fatores, incluindo a falta de acesso a uma variedade de textos que ressoem com as experiências, emoções e interesses individuais dos alunos. Além disso, a predominância de uma cultura digital rápida e visualmente estimulante pode desviar a atenção dos alunos da leitura, que exige uma imersão e reflexão mais profundas. A falta de incentivo para explorar a leitura como uma atividade prazerosa e enriquecedora também pode contribuir para essa desconexão.

Portanto, a análise sugere que, para reverter o cenário de práticas de leitura restritas e esporádicas, é crucial promover estratégias de leitura que valorizem as experiências, emoções e perspectivas pessoais dos alunos. As discussões subsequentes sobre os encontros da oficina de leitura abordarão essa afirmação.

### 6.3 PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO PRIMEIRO E SEGUNDO ENCONTROS

Após realizar as atividades iniciais, já discutidas anteriormente, a pesquisadora incluiu uma atividade específica de apresentação pessoal, na qual os participantes eram incentivados a compartilhar características fictícias sobre si mesmos, visando à criação de um ambiente mais descontraído e colaborativo na oficina. Essa atividade foi estruturada para que cada participante tivesse um momento para se expressar, utilizando elementos imaginários para descrever aspectos de sua personalidade ou vida, estimulando assim a criatividade e o conforto no grupo.

Após a fase inicial, e com as narrativas pessoais dos participantes, observou-se maior integração entre o grupo. Nesse momento, foram exploradas de forma oral características sobre os diários, as confissões e o espaço escrever sobre si e sobre o mundo, marcando o início da criação e encadernação de diários individuais.

Visando não estender a atividade de encadernação, a pesquisadora apresentou materiais diversos para a customização dos diários, com moldes pré-

prontos. Os alunos puderam escolher como personalizar os diários, utilizando folhas coloridas, capas, fitas, laços, adesivos variados, cola colorida, canetas de marcação permanente, lantejoulas e diversos outros adereços.

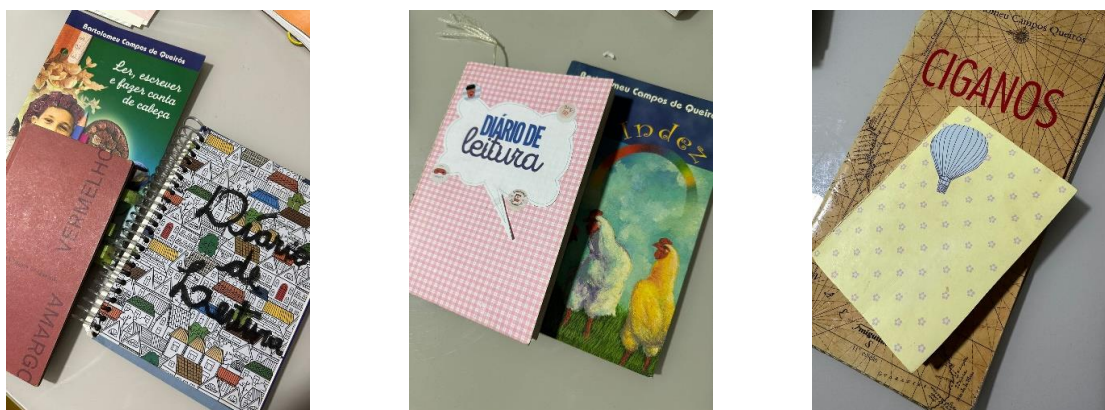
Essa atividade estimulou a criatividade dos participantes, uma vez que suas criações são personalíssimas, representando as preferências de cada um. Os alunos demonstraram verbalmente entusiasmo ao receberem a notícia de que poderiam levar os diários para casa e poderiam expressar-se livremente com relatos, ideias ou o que desejassem, mas deveriam trazê-los nos próximos encontros. Assim, os estudantes produziram uma variedade de formatos de diários que dialogavam com a singularidade de cada um.

**Figura 4** – Materiais disponibilizados



Fonte: da pesquisadora (2023).

**Figura 5** – Diários customizados pelos participantes da oficina



Fonte: da pesquisadora (2023).

Os diários de leitura, como já mencionado anteriormente, oferecem modalidades de escrita que atuam como instrumentos para centralizar o estudante na

dinâmica texto-leitor, conferindo “[...] sentido à atividade de leitura mediante uma didática da implicação” (Rouxel, 2012, p. 157). Contudo, para que tais expressões subjetivas não se tornem meras atividades autônomas, elas estão integradas, nessa tese, a um conjunto de práticas de mediação em sala de aula, que são consistentes com a natureza diversificada tanto dos diários quanto do texto literário em si.

Dessa forma, para introduzir os elementos paratextuais do livro **Ciganos**, utilizou-se uma metodologia expositiva interativa, na qual os alunos puderam explorar e discutir o conteúdo temático do livro. Essa abordagem permitiu que os alunos se familiarizassem com os conceitos de paratextualidade, mediados pela pesquisadora.

Na fase inicial, cada aluno iniciou individualmente o contato com o livro, disponibilizado como cópias coloridas e encadernadas. Esta fase compreendeu a exploração individual e coletiva de leitura. Na sequência, a atividade diálogo cultural e leitura de mundo envolveu a análise conjunta das primeiras páginas da obra, servindo como uma plataforma para discussões aprofundadas sobre a cultura cigana e a memória cultural dos alunos. Os alunos foram encorajados a verbalizar suas percepções e a compartilhar suas experiências, utilizando a obra como um ponto de partida para uma rica troca de ideias e perspectivas.

A narrativa oferece múltiplas formas de leitura, uma vez que a disposição gráfica do texto, dividido por uma linha, sugere essas diferentes interpretações e significados. Acima da linha, é narrada a trajetória do povo cigano, já abaixo dessa linha, encontra-se a narrativa de um adulto que conta a história de um menino que sonhava ser levado pelos ciganos.

A pesquisadora propôs a leitura em voz alta das primeiras páginas, atribuindo aos participantes a liberdade de escolher qual parte da página (superior, inferior ou ambas) queriam ouvir, refletindo as diversas possibilidades de leitura do livro. Essa atividade foi projetada para permitir uma análise minuciosa dos elementos visuais e textuais do livro, estimulando a interação e discussão entre os alunos, sob a orientação da pesquisadora.

Inicialmente, os estudantes mostraram-se surpresos com a transição entre as diferentes narrativas. No entanto, após a leitura da terceira página, começaram a perceber e discutir oralmente que, embora as histórias fossem distintas, elas possuíam uma conexão subjacente. Após concluir essa página, os alunos decidiram reler o texto individualmente, explorando as diversas abordagens de interpretação. Essa etapa, que se alinha com a fase de simbolização descrita por Petit (2013), a qual

possibilitou que os estudantes interpretassem os personagens e cenas como metáforas representativas de comportamentos, ambições e reações, proporcionando-lhes um encontro com a alteridade.

O diário de Ana Maria (E2) traz a seguinte impressão desse primeiro contato com a obra:

*Ana Maria (E2): Quando a professora começou a ler a história, achei que a linha no meio do livro era o estilo dela, mas ela continuou a ler e percebi que eram histórias diferentes. A de cima parece um livro de história que alguém está estudando, falando dos ciganos, a de baixo é a história de um menino, contada por uma pessoa que o conheceu e sabia que ele queria ir embora com os ciganos.*

A experiência de Ana Maria (E2) com a leitura do livro **Ciganos** reflete uma jornada pessoal de descoberta e interpretação que destaca a subjetividade no encontro com o texto. Inicialmente, a linha divisória no livro lhe pareceu um mero recurso estilístico, mas conforme a leitura prossegue, ela percebe que serve como demarcação entre duas narrativas distintas: uma com um teor histórico e educativo sobre ciganos, e outra, uma narrativa pessoal centrada em um menino e seu desejo de partir com os ciganos.

A transição de Ana Maria (E2) de confusão inicial para uma compreensão mais aprofundada da narrativa ilustra como a subjetividade do leitor é engajada e transformada durante a leitura. O livro proporciona um espaço para que ela exercite sua interpretação e conecte os textos com suas próprias ideias e sentimentos. A parte superior do livro é percebida como um texto didático, enquanto a parte inferior é vista como uma história mais íntima e pessoal, permitindo que Ana Maria se envolva de maneiras diferentes com cada segmento.

Esta abordagem de leitura multifacetada não apenas encoraja os alunos a explorarem as múltiplas dimensões do texto, mas também valoriza suas reações individuais e únicas. Ao refletir sobre o design e conteúdo do livro, Ana Maria (E2) não está apenas interpretando o que lê; ela está formando uma relação pessoal com o texto. Essa relação é característica da subjetividade leitora, na qual o texto relaciona-se como um espelho para as ideias, emoções e experiências do leitor.

Já o participante Ricardo (E5), relatou em seu diário:

*Ricardo (E5): Dá para ler o livro Ciganos de diferentes jeitos, a parte de cima ou a parte de baixo. Mas ler uma parte de cima e a outra de baixo deixa a*

*história confusa, precisei recomeçar só com a história dos ciganos para entender. O livro é legal, mas precisa ter atenção para não confundir as duas histórias.*

As experiências de Ana Maria (E2) e Ricardo (E5) com o livro destacam a subjetividade como uma característica central da leitura. Ao permitir que os alunos se envolvam com o texto de maneira ativa e reflexiva, explorando suas preferências e construindo suas próprias interpretações, a atividade de leitura se torna uma jornada pessoal de descoberta. Isso não apenas enriquece a experiência de leitura, mas também promove uma maior apreciação e entendimento do material literário, demonstrando como a subjetividade pode ser meio de engajamento e aprendizado.

Em seguida, já no final do primeiro encontro, a pesquisadora explicou que, a partir da leitura, os estudantes deveriam, de maneira processual, registrar, em primeira pessoa, nos seus diários de leituras as suas impressões, sentimentos, reflexões e questionamentos sobre a experiência de leitura.

Com base nos ensinamentos de Freire (1996), compreende-se que toda prática educativa requer a presença ativa de sujeitos, implicando que o papel primordial da escola não é meramente adaptar o estudante à realidade, mas sim possibilitar que este se torne uma "[...] presença consciente no mundo" (Freire, 1996, p. 77). Desse modo, ao estruturar o tempo e o espaço escolares de forma a privilegiar a experiência singular e coletiva de leitura de textos literários, por meio de práticas integradas de leitura, escrita, oralidade e audição, viabiliza-se a elaboração de um discurso que não visa a estabelecer verdades absolutas, mas que, de maneira essencial, atua como um instrumento orientador na incessante busca por significados tanto do texto quanto da existência humana.

No segundo encontro, dando continuação à oficina, foi dedicado um breve espaço de tempo para a avaliação do interesse despertado no primeiro encontro, coletando e discutindo as impressões dos participantes. Oralmente, os participantes estabeleceram comentários evidenciando a curiosidade agudizada sobre a história do povo cigano, seus mistérios, o porquê de sempre estarem mudando de cidade, o interesse na leitura das mãos e o que cada linha pode significar, além do estigma de serem ladrões e trapaceiros.

Esse momento de discussão em grupo, e explanação das diferentes interpretações, gerou comentários semelhantes de Maria (E12), Kelly (E8) e Bruna (E6), pois as participantes afirmaram ter contado a familiares sobre a narrativa e

mostrado o livro encadernado que levaram para suas casas. Elas relataram de forma oral que os familiares advertiram que o povo cigano não é confiável e gera conflitos com os moradores quando chega na cidade.

As informações apresentadas trazem à tona questões culturais importantes relativas à imagem do povo cigano e como ela é percebida e transmitida em contextos familiares e comunitários. A discussão em grupo e a partilha de interpretações sobre o livro **Ciganos** revelam não apenas o engajamento das estudantes com o material, mas também como a literatura pode ser um ponto de partida para o confronto e a reflexão sobre estereótipos e preconceitos enraizados culturalmente.

A reação dos familiares, advertindo que o povo cigano *não é confiável e gera conflitos*, reflete uma visão estigmatizada e generalizada, que é frequentemente perpetuada por falta de informação adequada e pela continuidade de narrativas negativas históricas. Este é um exemplo claro de como a cultura, transmitida oralmente ou por meio de comportamentos e atitudes, influencia a percepção das pessoas sobre diferentes grupos sociais.

O envolvimento das estudantes em levar o livro para casa e discutir seu conteúdo com os familiares também ilustra a importância da educação como meio de ampliar horizontes e questionar crenças arraigadas. A literatura, nesse caso, atuou como um veículo para introduzir novas perspectivas e fomentar o diálogo sobre temas sensíveis e complexos, contribuindo para uma compreensão mais matizada e empática de diferentes culturas e comunidades.

A transição entre o primeiro e o segundo encontros foi marcada pela leitura compartilhada de **Ciganos**. A princípio, a pesquisadora fez a leitura e, na sequência, os participantes continuaram, cada qual lendo uma das partes da narrativa, até finalizar o texto. Os alunos foram incentivados a expressar suas impressões nos diários, bem como suas expectativas e reflexões sobre as leituras realizadas, promovendo assim uma continuidade e aprofundamento da experiência da oficina.

Percebeu-se uma preocupação pontual dos estudantes: a de que os textos escritos por eles precisassem ser compartilhados e lidos pelos demais participantes ou pelos professores regentes. Os motivos dessa apreensão são apresentados no quadro a seguir, que demonstra as ideias mais recorrentes.

**Quadro 8** – Preocupações dos participantes na escrita dos diários

Motivo	Justificativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>Receio em expressar que não gostaram do livro. <i>Ricardo (E5), Fábio (E7), Kelly (E8), Helena (E3).</i></li> </ul>	Os alunos argumentaram que não queriam escrever sobre o livro, porque caso o fizessem e fosse uma apreciação negativa, a pesquisadora não iria gostar e “pegaria no pé” deles.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Preocupação em escrever e cometer desvios de linguagem, acentuação e ortografia. <i>Todos os participantes.</i></li> </ul>	Se os diários fossem compartilhados com os professores de Língua Portuguesa e apresentassem desvios à norma culta, os alunos poderiam perder nota ou receber atividades extra para casa.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Vergonha em deixar que outros participantes lessem seus diários. <i>Maria (E12), Michele (E11), Kelly (E8), Beth (E4), Ana Maria (E2).</i></li> </ul>	Os participantes informaram que não desejavam compartilhar seus escritos com os colegas para não passarem por situações vexatórias ou serem julgados, de alguma forma, pelo que escreveram.

**Fonte:** elaborado pela autora (2023).

Essas apreensões refletem a preocupação sobre a apreensão quanto ao *erro* como produtor de silenciamentos nas práticas educativas. As preocupações dos estudantes em relação à escrita dos diários de leitura revelam características da dinâmica educacional e das relações interpessoais dentro do ambiente escolar. O receio de expressar opiniões negativas sobre o livro, a preocupação com desvios linguísticos e a vergonha de expor pensamentos pessoais a colegas são reflexos de uma cultura pedagógica que muitas vezes prioriza a correção e a uniformidade em detrimento da expressão individual e do erro como parte do processo de aprendizagem.

Para endereçar essas preocupações e criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e produtivo, foi necessário repensar as práticas pedagógicas e explicitar que não haveria uma forma de avaliação formal, mas que, ao final dos encontros, eles mesmos avaliariam a oficina de leitura. Eles foram encorajados a

entender os erros de forma construtiva, na qual os desvios linguísticos e as críticas aos textos literários fossem vistos como oportunidades de discussão e crescimento, e não como falhas a serem penalizadas. Além disso, a pesquisadora explicou que na oficina ocorreria total respeito à privacidade e à vulnerabilidade, fatores que acompanham a escrita pessoal. Os diários seriam, então, espaços seguros para expressão e reflexão pessoal e que qualquer compartilhamento ou discussão dos textos seria realizada com consentimento, respeito e empatia.

A observação das reações dos alunos, como a hesitação em expressar opiniões sobre o livro lido, a preocupação com a aderência à norma culta ou a relutância em compartilhar reflexões, pode ser interpretada sob várias perspectivas dentro do processo educativo. Essas reações podem ser vistas não apenas como reflexos de medos e inseguranças, mas também como indicativos de uma possível repressão de vozes e identidades individuais. Contudo, é importante considerar que o silêncio, frequentemente presente nessas situações, não deve ser apenas visto como ausência de comunicação. Pode-se argumentar que o silêncio também representa uma forma de expressão subjetiva.

Dentro do campo educacional, o silêncio dos alunos pode conter significados diversos e complexos. Ele pode ser interpretado como uma manifestação de resistência interna, um momento de reflexão profunda ou até mesmo como uma forma não verbal de contestação. Assim, o silêncio adquire uma relevância que vai além da sua aparente passividade, oferecendo percepções significativas sobre o estado emocional e cognitivo dos alunos.

A partir dessa reflexão, o silêncio no ambiente educacional exige uma abordagem meditativa e sensível por parte dos educadores. Reconhecer a subjetividade inerente ao silêncio implica valorizar diferentes formas de expressão dos alunos, inclusive aquelas não verbais. Tal abordagem pode contribuir para uma prática educacional mais inclusiva e respeitosa, que acolhe e nutre as identidades em desenvolvimento dos alunos, enquanto se compromete com o seu crescimento intelectual e emocional.

Portanto, a análise do silêncio, assim como a das expressões verbais, é fundamental para um entendimento mais completo do processo de aprendizagem e das dinâmicas interativas em sala de aula. Tal compreensão auxiliou a pesquisadora na criação de um ambiente que não apenas transmitisse conhecimento, mas também respeitasse e promovesse o desenvolvimento integral dos estudantes.

#### 6.4 PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO TERCEIRO ENCONTRO

No terceiro encontro, os participantes foram introduzidos à obra **Vermelho amargo**, que apresenta como protagonista um menino que relata sua história e os sentimentos advindos das ocorrências em sua vida. Considerando a complexidade e a estrutura fragmentada do texto, que poderiam causar estranheza aos alunos, a pesquisadora conduziu uma apresentação introdutória delineando o contexto da obra. Esta exposição abrangeu uma descrição detalhada das características físicas do livro, incluindo as páginas de tom amarelado e a tonalidade específica de vermelho utilizada na capa e na diagramação.

Posteriormente, os participantes receberam uma fotocópia encadernada do livro e então iniciou-se a leitura em voz alta dos primeiros parágrafos da narrativa, com o objetivo de instigar a curiosidade e o interesse dos alunos. Após a leitura dramatizada, foi possível detectar olhares de curiosidade e de dúvida a respeito do trecho lido. Para contextualizar essa primeira impressão, que os participantes demonstraram, cabe apresentar o trecho lido.

Mesmo em maio — com manhãs secas e frias — sou tentado a mentir-me. E minto-me com demasiada convicção e sabedoria, sem duvidar das mentiras que invento para mim. Desconheço o ruído que interrompeu meu sono naquela noite. Amparado pela janela, debruçado no meio do escuro, contemplei a rua e sofri imprecisa saudade do mundo, confirmada pela crueldade do tempo. A vida me pareceu inteiramente concluída. Inventei-me mais inverdades para vencer o dia amanhecendo sob névoa. Preencher um dia é demasiadamente penoso, se não me ocupo das mentiras.

Dói. Dói muito. Dói pelo corpo inteiro. Principia nas unhas, passa pelos cabelos, contagia os ossos, penaliza a memória e se estende pela altura da pele. Nada fica sem dor. Também os olhos, que só armazenam as imagens do que já fora, doem. A dor vem de afastadas distâncias, sepultados tempos, inconvenientes lugares, inseguros futuros. Não se chora pelo amanhã. Só se salga a carne morta.

No princípio, se um de nós caía, a dor doía ligeiro. Um beijo seu curava a cabeça batida na terra, o dedo espremido na dobradiça da porta, o pé tropeçado no degrau da escada, o braço torcido no galho da árvore. Seu beijo de mãe era um santo remédio. Ao machucar, pedia-se: mãe, beija aqui!

Há que experimentar o prazer para, só depois, bem suportar a dor. Vim ao mundo molhado pelo desenlace. A dor do parto é também de quem nasce. Todo parto decreta um pesaroso abandono. Nascer é afastar-se — em lágrimas — do paraíso, é condenar-se à liberdade. Houve, e só depois, o tempo da alegria ao enxergar o mundo como o mais absoluto e sucessivo milagre: fogo, terra, água, ar e o impiedoso tempo.

Sem a mãe, a casa veio a ser um lugar provisório. Uma estação com indecifrável plataforma, onde espreitávamos um cargueiro para ignorado destino. Não se desata com delicadeza o nó que nos amarra à mãe. Impossível adivinhar, ao certo, a direção do nosso bilhete de partida. Sem poder recuar, os trilhos corriam exatos diante de nossos corações imprecisos.

Os cômodos sombrios da casa — antes bem-aventurança primavera — abrigavam passageiros sem linha do horizonte. Se fora o lugar da mãe, hoje ventilava obstinado exílio. Oito. A madrasta retalhava um tomate em fatias, assim finas, capaz de envenenar a todos. Era possível entrever o arroz branco do outro lado do tomate, tamanha a sua transparência. Com a saudade evaporando pelos olhos, eu insistia em justificar a economia que administrava seus gestos. Afiando a faca no cimento frio da pia, ela cortava o tomate vermelho, sanguíneo, maduro, como se degolasse cada um de nós. Seis (Queirós, 2011, p. 7-9).

A pesquisadora guiou a exploração de pistas textuais relacionadas ao protagonista e suas inter-relações. Para tal, foram empregadas estratégias com perguntas direcionadas, análise do trecho e discussão em grupo para incentivar a interpretação e o debate entre os alunos. Os estudantes, por sua vez, participaram ativamente, levantando hipóteses e compartilhando suas percepções em uma troca coletiva de ideias.

A leitura do trecho de **Vermelho amargo** provocou nos alunos uma mistura de curiosidade e perplexidade, refletindo a complexidade e a intensidade emocional do texto. A pesquisadora, ao orientar a exploração textual, incentivou os alunos a mergulharem na subjetividade do protagonista, cuja narrativa se caracteriza por uma profunda introspecção e reflexão sobre suas experiências e emoções.

A partir de perguntas direcionadas e análises detalhadas do trecho, os alunos foram estimulados a identificar e interpretar as emoções, pensamentos e memórias da personagem. Esta abordagem permitiu que cada estudante se conectasse com o texto de maneira única, trazendo à tona suas próprias experiências, sentimentos e compreensões. A discussão em grupo enriqueceu essa experiência, pois permitiu a partilha de diferentes interpretações e visões, destacando a pluralidade de leituras possíveis de um mesmo texto.

Os alunos se envolveram na exploração da dor e da saudade expressas, temas que ressoam universalmente, mas que são vivenciados de maneira singular por cada indivíduo. A atividade permitiu que os estudantes refletissem sobre como suas próprias vidas e experiências moldam a maneira como interpretam e se relacionam com o texto. Desta forma, a leitura do excerto tornou-se uma janela para a introspecção e o autoconhecimento, além de uma oportunidade para desenvolver empatia e compreensão mais profunda das experiências humanas.

Esta experiência reforça a leitura literária como um meio de explorar a subjetividade. Por meio da literatura, os alunos são capazes de entrar em contato com realidades e emoções que podem ser diferentes das suas, mas que ao mesmo tempo

refletem aspectos universais da condição humana. Assim, a leitura torna-se não apenas um exercício de interpretação textual, mas também um meio de desenvolvimento pessoal e emocional.

Nos diários, os participantes narraram sua experiência inicial com a leitura do livro, conforme expresso no quadro a seguir.

**Quadro 9** – Impressões dos alunos registradas nos diários de leitura

<b>Estudante</b>	<b>Impressões Registradas</b>
Helena (E3)	Inicialmente, Helena encontrou dificuldades em compreender o texto, mas à medida que progrediu, ela passou a sentir e entender a tristeza do personagem.
Beth (E4)	Beth expressou incerteza sobre sua apreciação do livro, mencionando que sua estrutura fragmentada a deixou confusa, embora curiosa para saber mais.
Ricardo (E5)	Ricardo sentiu-se emocionalmente impactado pela intensidade do livro, o que o levou a refletir sobre sua própria vida.
Bruna (E6)	Não gostou do livro, pontuou que parece um poema, assim como a narrativa de <b>Ciganos</b> .
Fábio (E7)	Apesar de inicialmente achar o livro desafiador, Fábio não sabe se vai prosseguir com a leitura.
Kelly (E8)	Kelly apreciou o estilo de escrita do autor e, apesar da tristeza da história, sentiu-se compelida a continuar lendo.
Abel (E9)	Abel achou o livro diferenciado dos demais que já leu, mas acredita que a história não vá ter um final feliz.
Maria (E12)	Maria sentiu uma certa inquietação inicial com a intensidade do livro, mas considerou isso um aspecto positivo, pois revelava sentimentos profundos.

**Fonte:** desenvolvido pela autora (2023).

Essas impressões indicam como a leitura de **Vermelho amargo** provocou nos alunos uma variedade de reações emocionais e intelectuais, desde a confusão inicial até a conexão profunda com a narrativa. Alguns estudantes se sentiram desafiados pela estrutura do texto, enquanto outros foram imediatamente atraídos pela intensidade da obra.

O registro dessas impressões nos diários de leitura oferece um vislumbre da jornada individual de cada aluno a partir do texto, destacando a natureza subjetiva da leitura e a capacidade da literatura de evocar respostas emocionais e reflexões pessoais profundas. Ao documentar suas experiências com o livro, os alunos não apenas desenvolvem habilidades críticas e analíticas, mas também exploram e articulam suas próprias respostas emocionais e cognitivas, contribuindo para um entendimento maior da obra literária.

Antes do recesso escolar, propôs-se aos alunos que prosseguissem, durante as férias, com a leitura da obra em suas casas. Esse encorajamento visava a estimular uma conexão mais profunda e pessoal com a narrativa, permitindo que os estudantes explorassem o texto de forma autônoma e refletissem sobre suas ressonâncias subjetivas.

#### 6.5 PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO QUARTO ENCONTRO

No quarto encontro, que contou com a participação de 12 alunos, foi observado que todos haviam lido partes do livro, guiados pela curiosidade em descobrir o desenrolar da história do menino protagonista. Nesse contexto, a pesquisadora desempenhou um papel vital na mediação do diálogo entre os participantes. Munidos com suas cópias do livro, os alunos foram incentivados a expressar suas dúvidas, descobertas e sentimentos evocados pela leitura. A dinâmica proposta requeria que cada um lesse em voz alta o trecho escolhido, proporcionando uma base para que, posteriormente, tecessem suas considerações pessoais.

A abordagem permitiu não apenas a partilha de interpretações diversas, mas também revelou as experiências subjetivas de cada estudante com o texto. A leitura em voz alta dos trechos escolhidos proporcionou um espaço para que cada aluno pudesse expressar sua compreensão única e pessoal da narrativa, refletindo sobre como as palavras do autor ressoavam com suas próprias experiências, pensamentos e emoções. Assim, o encontro se transformou em uma rica tapeçaria de perspectivas

individuais, destacando a natureza intrinsecamente subjetiva da leitura e a forma como cada leitor traz seu próprio mundo para o texto.

A seguir, o quadro traz alguns dos trechos lidos e a percepção dos estudantes.

**Quadro 10** – Trechos da obra e impressões dos participantes da oficina

<b>Trecho</b>	<b>Linhas gerais da discussão estabelecida</b>
<p>A vizinha, do lado direito da rua, sabia ler e escrever. Estudou em escola não reconhecida pelas abelhas. Autorizava-se a distribuir suas dissimuladas verdades para além das frestas das janelas. Não suportava uma contestação. Tudo lhe servia para o consumo externo. Citava normas, em língua afiada, zombando da razão dos outros. Percebia-se que suas palavras eram desencarnadas e não filtradas pelo consumo interno. Também, sem raízes, as palavras nasciam e morriam em sua boca. Minha mãe afirmava que muitos passam pela escola, mas a escola não passa por eles (p. 52).</p>	<p>Os alunos refletiram sobre a importância da educação na formação individual, além da mera aquisição de conhecimento. Discutiram como o verdadeiro aprendizado vai além do ensino formal, citando que até mesmo alguns professores utilizavam o fato de saberem mais para se sobrepor e intimidar os alunos em sala. Esse aspecto ressoou fortemente com suas experiências pessoais</p>

<p>A irmã, proprietária de um gato que não miava, decidiu esconder as palavras e passou a miar. A tudo respondia com um miado mais fino que a rodela de tomate. Roçando as pernas das cadeiras, escondida debaixo das mesas, se esfregando nos portais, a irmã miava, e seu gato, mudo, não falava. O gato se negava a trocar de lugar. Um dia eu soube que o arco-íris é filho da admiração. Nunca esqueci tal enunciado, mesmo suspeitando ser mentira. A irmã miando, abraçada ao gato mudo, me fazia crer no efeito colateral causado pelo tomate (p. 50-51).</p>	<p>Este trecho provocou uma discussão sobre o significado simbólico do gato mudo e da irmã que mia. Os alunos compartilharam interpretações variadas, desde a representação da perda de identidade até o adoecimento e problemas psicológicos pela falta da mãe.</p>
<p>Sete. A irmã mais velha passou a bordar lençóis, fronhas, toalhas. Todo enxoval construído em ponto de cruz. Só tramava a primeira letra de seu nome. O noivo andava escondido em seu desejo. Não dar palavras ao desejo é ocultá-lo na solidão. No segundo tempo, e bem depois, outra letra veio abraçar o seu nome. Casou. Foi morar longe e nunca mais bordou. Ventilavam notícias de seu marido, agora, sua cruz. Desde sempre suspeitei — por recusar a certeza — que ela casara fugindo do tomate, sem considerar o amor. Ah! Vou esconder meu amor, para sempre — eu suspeitava (p. 48-49).</p>	<p>Os alunos ponderaram sobre temas como o casamento por conveniência versus o amor verdadeiro. Refletiram sobre as escolhas pessoais e como elas são influenciadas por pressões sociais e familiares, uma realidade com a qual muitos se identificaram ao comparar com histórias dentro de suas próprias famílias. Também mencionaram que os números, ao início de alguns parágrafos representavam as pessoas indo embora, e que a irmã casou para fugir do pai.</p>

<p>Matriculado na escola me vi diante de imenso oceano. Para vencê-lo, só com muitas palavras. Na margem — entre rendas de areias — as palavras eram meu barco. Com elas atravessaria as ondas, venceria as calmarias, aportaria em outras terras. Se era meu barco, eram também meus remos. Com elas cortava as águas, flutuava sobre marés e me via em poesia (p. 61-62).</p>	<p>Este trecho inspirou os alunos a compartilharem suas percepções sobre os desafios e as descobertas da aprendizagem. Comentaram que o menino deveria ter entre 6 e 7 anos, pois no começo da história ele ainda não frequentava a escola.</p>
<p>Dois. Desconheço o depois de minha despedida. Não se caminha sobre a sombra ao entardecer. Ignoro se o remorso nos preservava em suas memórias, ou se a paixão lhes presenteou com o esquecimento. A culpa é relativa ao tamanho da memória. Esquecer é desexistir, é não ter havido. Ao me interrogar se tomate ainda há, não me fecho em silêncio. Confirmo que minha primeira leitura se deu a partir de um recado rabiscado pela faca no ar cortando em fatias o vermelho (p. 65).</p>	<p>A discussão em torno deste trecho centrou-se na ideia de esquecimento e memória. Os alunos exploraram como as experiências passadas podem moldar quem as pessoas são e como lidam com as dores da perda. Compartilharam breves histórias pessoais, relacionando-as com o sentimento de perda e a busca por compreender as marcas que levam para a vida.</p>

**Fonte:** elaborado pela autora (2023).

Essa abordagem indireta nas discussões permitiu que os alunos explorassem suas interpretações subjetivas do texto, conectando os temas e estabelecendo um espaço rico para o intercâmbio de ideias e aprofundamento na compreensão do texto.

Prosseguindo com a oficina, a pesquisadora introduziu o tema da autoficção, um elemento presente nas obras de Queirós que se revelaria mais compreensível e impactante após os alunos terem lido dois de seus textos. Com o intuito de estabelecer uma conexão mais profunda entre as narrativas lidas, foi realizada uma apresentação oral sobre o conceito do gênero. Nessa exposição, os alunos foram incentivados a refletir sobre as possíveis semelhanças entre as histórias e a vida do autor, estimulando-os a questionar a fronteira entre realidade e ficção nas obras literárias.

Para aprofundar essa discussão e desenvolver a compreensão dos estudantes a respeito do texto autoficcional, a pesquisadora projetou vídeos com trechos selecionados de entrevistas concedidas por Queirós ao longo de sua carreira. Esses excertos foram cuidadosamente escolhidos para iluminar a relação entre o *eu escritor* e o *eu protagonista* nas obras, destacando como suas experiências pessoais e subjetivas influenciaram a criação das narrativas. Essa estratégia permitiu que os alunos vissem o autor não apenas como um criador de histórias, mas como alguém cuja própria vida se entrelaça com suas obras literárias.

O quadro a seguir apresenta as entrevistas selecionadas para o estudo.

**Quadro 11** – Entrevistas de Queirós

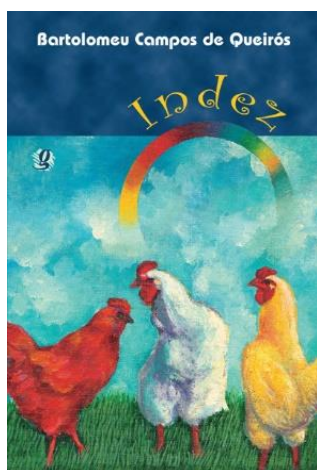
Canal de Divulgação	Ano de publicação	Principais Informações
Youtube – Canal Vereda Literária	1996	Beleza da poesia e sua indefinição, abrindo espaço para o leitor implicar-se. Um dia iria escrever sobre o olho de vidro do seu avô, o qual está guardado em seu escritório e o faz indagar sobre o que aquele olho pode ou não ter visto.
Youtube – Canal Museu da Pessoa	2008	Menção ao avô e seu relacionamento com as palavras. A palavra não esgota, ela não escreve tudo o que a emoção sente. A mãe morreu quando ele tinha de 5 para seis anos, de câncer.
Youtube – Cátedra da Unesco Leitura	2011	Na memória mora o vivido e o sonhado, não existindo uma memória totalmente pura. Na narrativa <b>Ciganos</b> coexistem aquilo que o autor viveu e também o que sonhou. A madrasta de <b>Vermelho amargo</b> existiu, e também cortava o tomate em finas fatias para o almoço.

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora (2023).

Essa abordagem teve o potencial de transformar a percepção dos alunos sobre a leitura, incentivando-os a considerar não só o conteúdo textual, mas também o contexto e as motivações do autor ao escrever. Ao explorar o conceito de autoficção, os estudantes puderam entender melhor como as experiências pessoais dos escritores moldam suas obras e como a literatura pode servir como um espelho tanto para a vida do autor quanto para suas próprias vidas. Assim, essa atividade não só enriqueceu a compreensão literária dos alunos, mas também os inspirou a refletir sobre suas próprias narrativas e a maneira como elas poderiam ser expressas por meio da escrita.

Ao final do encontro, foi proposta uma nova dinâmica. Os participantes foram convidados a formular e compartilhar suas hipóteses iniciais sobre a temática da narrativa **Indez**, baseando-se em uma análise preliminar da capa do livro e das primeiras páginas. A capa é apresentada na figura a seguir.

**Figura 6** – Capa de Indez



**Fonte:** Queirós (2005).

Os alunos foram encorajados a escrever em seus diários, durante a semana seguinte, as suposições feitas por eles e suas impressões dos trechos da narrativa.

## 6.6 PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NOS DOIS ENCONTROS FINAIS

As expectativas da pesquisadora para o quinto encontro foram frustradas devido ao início dos ensaios da fanfarra da escola, programados para ocorrer às sextas-feiras, no contraturno escolar, coincidindo com o horário da oficina. Dez alunos estiveram presentes nesse encontro, que durou apenas trinta minutos, após o qual os alunos se dirigiram à quadra para o ensaio da fanfarra, preparando-se para o desfile de 7 de setembro.

Para adaptar-se a essa situação e minimizar seu impacto na oficina, a pesquisadora coletou os diários dos alunos, que continham suas impressões sobre a proposta discutida no encontro anterior. Destes, apenas seis haviam participado das atividades do quarto encontro, trazendo uma amostra muito pequena da proposta. A intenção era que os participantes compartilhassem suas impressões escritas sobre o livro **Indez**, e aqueles que preferissem não ler suas anotações pudessem ouvir os relatos dos colegas. Essa atividade, contudo, foi significativamente abreviada devido ao tempo restrito.

A curiosidade para saber o significado da palavra *indez* integrou o breve espaço de tempo da oficina e, para além disso, os estudantes relataram oralmente que as três histórias poderiam ser parte de uma trilogia que conta as dificuldades da vida do garoto, pois o estilo da escrita era semelhante e, nos trechos entregues, Antonio também afirmava que havia conhecido o amor por causa da mãe, presença marcante nos textos. Ainda, expressaram que a perda da mãe em **Vermelho amargo** e da avó, em **Indez**, poderiam fazer o menino querer fugir de casa com os ciganos.

Infelizmente, a atividade planejada para **Ler, escrever e fazer contas de cabeça**, que incluiria leitura individual e compartilhamento de impressões sobre o texto, não pôde ser realizada. Jogos e brinquedos da infância, que seriam usados para traçar paralelos com as experiências dos protagonistas Antônio, de **Indez**, e do menino não nomeado de **Ler, escrever e fazer contas de cabeça**, foram levados, mas não explorados como planejado. Alguns alunos utilizaram o intervalo para interagir com os brinquedos na sala da oficina, mas sem a mediação de leitura, os dados coletados foram superficiais e careceram de rigor científico.

No sexto encontro, frente aos desafios impostos pela coincidência de horários com os ensaios da fanfarra, a pesquisadora adaptou a dinâmica da oficina para maximizar a experiência dos participantes. Inicialmente, houve uma retomada da obra

**Indez**, com uma explanação geral sobre a narrativa, realizada pela pesquisadora mediadora, seguida da introdução de **O olho de vidro do meu avô**. O foco inicial estava voltado à exploração do enredo e da voz narrativa, visando despertar o interesse e a curiosidade dos alunos pela referida obra.

Os participantes realizaram a leitura compartilhada de trechos selecionados, do início, do desenvolvimento e do final da narrativa. Essa leitura foi realizada de forma que os próprios participantes assumissem a leitura dos trechos, intercalando com os demais colegas e com a pesquisadora, proporcionando uma imersão mais profunda no texto. Além disso, embora a obra **Por parte de pai** não tenha sido detalhadamente explorada, sua menção e breve discussão durante o encontro permitiram estabelecer paralelos com as outras leituras.

Após essa experiência de leitura compartilhada, os alunos tiveram um momento para registrar em seus diários as primeiras impressões sobre a obra lida. Essas anotações pessoais refletiram suas interpretações e conexões subjetivas com a obra, sugerindo indícios da natureza autoficcional dos textos de Queirós. Foi realizada, como atividade final da oficina, a leitura, por parte dos alunos, de trechos escritos nos diários, demonstrando envolvimento dos doze participantes presentes com as narrativas, nas quais eles se implicaram nas histórias de maneira pessoal e reflexiva.

O quadro a seguir relata alguns dos registros feitos pelos participantes. Para obtenção de tais informações, foram fotografadas páginas dos diários, entretanto, dos doze alunos presentes, somente oito concordaram com as fotos, os demais, apesar de terem expressado relatos do diário de forma oral, não se sentiram à vontade para mostrar mais excertos. Para garantia do respeito aos alunos e acordando com seus pedidos, os demais diários não foram fotografados.

#### **Quadro 12 – Registros dos participantes**

<b>Obra a que se referiu</b>	<b>Comentário</b>
<b>Vermelho amargo</b>	<p>“Gostei do livro, parece aqueles filmes de drama com um narrador contando sobre as desgraças na vida do personagem”.</p> <p>“Se tivesse o filme, seria mais fácil de entender a história”.</p>

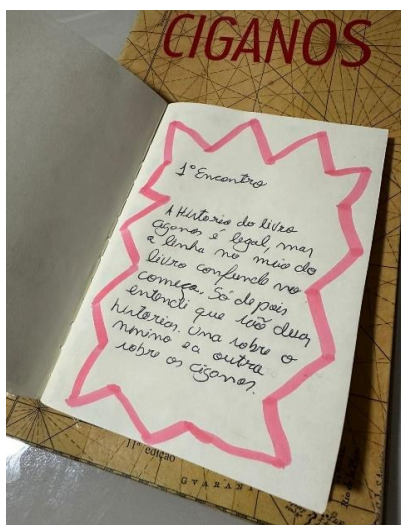
	Ana Maria
<b>Ciganos</b>	<p>“O livro que mais gostei foi o <b>Ciganos</b>, porque o menino acha que aquela casa e aquela família não são dele. As vezes também sinto isso, contei uma vez para minha mãe e ela ficou muito triste”.</p> <p>Andréia</p>
<b>O olho de vidro do meu avô</b>	<p>“Queria ver como é um olho de vidro de verdade e como fica a cabeça sem ele”.</p> <p>“É uma história que tem suspense, mataram o senhor porque queriam descobrir o que tinha no olho de vidro dele. O neto dele não descobriu, mas se tivesse uma continuação seria legal, como se olho tivesse uma câmera espiã que guarda as coisas que já viu”.</p> <p>Abel</p>
<b>Vermelho amargo</b>	<p>“Depois de ter conhecido todas as histórias, entendi que o <b>Vermelho amargo</b> é de quando a mãe do menino morreu, mas antes dela era o Ciganos, porque a mãe ainda estava viva e ele se sentia triste”.</p> <p>Bruna</p>
<b>Por parte de Pai</b>	<p>“O pai nos livros não brinca com as crianças, parece que não gosta dos filhos. Acho que ele era filho só do pai dele, por isso esse título <b>Por parte de pai</b>”.</p> <p>Ricardo</p>
<b>Vermelho amargo</b>	<p>“O menino foi embora por último igual o escritor falou no vídeo. Acho que é por isso que ele sofreu bastante, porque só foi morar com o avô muito tarde”.</p> <p>Márcio</p>
<b>Ciganos</b>	<p>“Fiquei triste que o menino não foi embora com os <b>Ciganos</b>, se tivesse ido, iria contar as aventuras perigosas que viveu”.</p>

	Abel
<b>Indez</b>	<p>“Não tem como saber o que o Antônio viveu e o que o escritor inventou”.</p> <p>“Meus irmãos são mais velhos que eu, ai pedi para minha mãe me chamar de Indez, mas tive que explicar para ela o que quer dizer”.</p> <p>Bruna</p>

Fonte: criado pela pesquisadora (2023).

As leituras evidenciaram como as experiências e memórias pessoais dos alunos se entrelaçavam com as histórias lidas, sugerindo uma forte presença de elementos autoficcionais nas obras. Ao mergulharem nos textos e compartilharem suas percepções, os estudantes não apenas exploraram as narrativas de Queirós, mas também refletiram sobre suas próprias vidas, criando um espaço rico de trocas pessoais e reflexões coletivas. A oficina, dessa forma, tornou-se um lugar de descoberta e de expressão da subjetividade leitora, revelando o potencial do desenvolvimento de estratégias de mediação literária para expandir as práticas de leitura literária e compreender as formas com que os leitores se implicam nos textos.

**Figura 7** – Imagem de um dos diários



Fonte: da pesquisadora (2023).

A análise das falas dos participantes, considerando a subjetividade e o caráter autoficcional das obras lidas, revela uma interação profunda e pessoal entre os alunos e os textos de Queirós. Esta interação é evidenciada pelos seguintes pontos:

- *Identificação pessoal com as narrativas:* Muitos alunos expressaram conexões emocionais e experiências pessoais que ressoaram com as histórias. Por exemplo, a fala de Andréia sobre **Ciganos** mostra uma identificação direta com o personagem que se sente deslocado em sua própria família. Esta ligação pessoal sugere que os textos funcionam como um espelho para as experiências e sentimentos dos alunos, característica comum da autoficção.
- *Interpretação criativa e expansão da narrativa:* Alunos como Abel demonstraram uma expansão criativa da história lida, imaginando possibilidades além do texto, como no caso do *olho de vidro* ser uma câmera espiã. Isso indica um engajamento profundo com a obra, onde a leitura não é passiva, mas ativamente moldada pelas ideias e imaginação do leitor.
- *Reflexão sobre o processo de escrita e a ficção:* A observação de Bruna sobre **Indez** aponta para uma conscientização sobre a natureza da escrita, reconhecendo a linha tênue entre realidade e ficção, uma característica central da autoficção. Essa reflexão mostra um entendimento sofisticado sobre como as histórias podem ser construídas a partir de elementos da vida real do autor.
- *Expressão de sentimentos e perspectivas pessoais:* O comentário de Ricardo sobre **Por parte de pai** traz uma perspectiva intrigante sobre as variadas interpretações subjetivas que emergem na leitura de uma obra literária. Ao observar que “O pai nos livros não brinca com as crianças, parece que não gosta dos filhos”, Ricardo destaca uma possível ausência paterna ou um relacionamento distante. De forma interessante, ele posteriormente sugere que “Acho que ele era filho só do pai dele”, o que poderia ser interpretado tanto como uma contradição inicial quanto uma reflexão mais aprofundada sobre a complexidade das relações familiares. Nessa aparente contradição nas palavras de Ricardo, encontram-se diferentes interpretações. De um lado, ela reflete uma tentativa de

compreender as dinâmicas familiares na obra, possivelmente espelhando inquietações ou experiências pessoais do leitor. De outro, tal contradição revela um entendimento profundo das relações pai-filho, marcadas por sentimentos simultâneos de distanciamento e proximidade.

Esta análise sugere que a experiência de Ricardo ao ler **Por parte de pai** transcende a projeção de percepções pessoais, evoluindo para uma interpretação mais rica e complexa das camadas de significado na narrativa. Esta perspectiva enfatiza a natureza multifacetada da leitura e a influência das experiências individuais do leitor na interpretação do texto. Aprofundando-se nessa contradição, desvenda-se a riqueza da subjetividade leitora, que fomenta interpretações singulares e significativas na literatura.

- *Empatia e conexão emocional*: Os registros indicam uma forte empatia dos alunos com os personagens e situações nas obras. Por exemplo, a reação de Abel ao destino do personagem em **Ciganos** mostra uma resposta emocional que transcende o texto, levando o leitor a uma reflexão pessoal.

Em resumo, a oficina de leitura revelou como as obras de Queirós servem de catalisadores para uma experiência de leitura rica em subjetividade, onde os alunos não apenas absorvem as histórias, mas também as reinterpretam e as conectam com suas próprias vidas. Este fenômeno destaca o valor da autoficção como uma ferramenta poderosa para a exploração da identidade e experiências pessoais através da literatura.

A realização da oficina literária evidenciou-se como um exercício pedagógico de imersão notável no universo literário, desempenhando um papel crucial no aprofundamento da formação leitora dos participantes. A partir de uma abordagem centrada no diálogo, na escuta ativa e na comunicação efetiva, estabeleceu-se um ambiente propício para a exploração e a análise crítica dos textos literários.

A oficina serviu como um laboratório de aprendizagem, onde os alunos tiveram a oportunidade de mergulhar nas obras literárias, não apenas como leitores passivos, mas como agentes ativos na construção de significados. Este processo interativo permitiu aos participantes não apenas compreender os textos de forma mais profunda, mas também relacioná-los com suas experiências pessoais e visões de mundo.

A metodologia adotada na oficina promoveu uma prática de leitura que transcendeu a simples decodificação de texto, incentivando os alunos a engajarem-se em um processo de leitura mais reflexivo e crítico. Isso incluiu a análise de temas, personagens e estruturas narrativas, bem como a identificação de elementos autoficcionais e a compreensão de como esses aspectos se relacionam com as experiências e percepções dos alunos.

Além disso, a oficina destacou a importância da interação social na formação leitora, evidenciando como a troca de ideias e a discussão colaborativa podem enriquecer a experiência de leitura. Os participantes foram incentivados a compartilhar suas interpretações, ouvir atentamente as perspectivas dos colegas e refletir sobre a diversidade de leituras possíveis de um mesmo texto.

Em suma, a oficina literária demonstrou ser uma prática educativa enriquecedora, que contribuiu significativamente para o desenvolvimento de leitores mais críticos, reflexivos e engajados. Essa experiência reforça a importância de abordagens pedagógicas que valorizem a subjetividade leitora e promovam o diálogo e a construção colaborativa de conhecimento no processo de aprendizagem literária.

As adversidades enfrentadas durante a realização da oficina, particularmente a coincidência de horários com os ensaios da fanfarra e o planejamento contendo poucos encontros, conseqüentemente gerou encurtamento dos encontros, impactando negativamente o desenvolvimento da pesquisa. Essas circunstâncias adversas e a fragilidade do planejamento de apenas seis encontros limitaram o tempo disponível para discussões aprofundadas e a exploração completa dos textos literários, elementos centrais para atingir os objetivos propostos inicialmente.

A ausência de um volume maior de dados é consequência direta dessa limitação de tempo. Uma intromissão mais incisiva por parte da pesquisadora, no intuito de suprir essas lacunas, poderia ter comprometido a autenticidade e a objetividade dos resultados. Portanto, houve uma escolha consciente de preservar a integridade da pesquisa, evitando qualquer interferência que pudesse distorcer os resultados naturais do processo de engajamento dos alunos com os textos.

Apesar desses desafios, é importante reconhecer que os objetivos da prática foram alcançados parcialmente. A mediação de leitura proporcionou um espaço para a imersão literária e o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva. Os participantes demonstraram engajamento com os textos e a capacidade de construir interpretações pessoais, ainda que em um contexto menos ideal e mais restrito.

Sendo assim, embora as limitações impostas tenham afetado a extensão e a profundidade da pesquisa, os resultados obtidos fornecem indícios significativos para abordar o problema de pesquisa inicialmente proposto. Eles sugerem que práticas de leitura imersivas e dialógicas, mesmo quando enfrentam desafios práticos, podem contribuir positivamente para o fomento da subjetividade leitora. Além disso, o caráter autoficcional nos textos de Queirós contribui para uma experiência imersiva com as narrativas. Essas descobertas apontam para a necessidade de estratégias pedagógicas de mediação flexíveis e adaptativas, capazes de superar obstáculos e maximizar o potencial de aprendizado em contextos variados.

## 7 PONTO DE CHEGADA E DE PARTIDA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não restam dúvidas de que é isto a leitura: reescrever o texto da obra dentro do texto de nossas vidas (Barthes, 1999, p. 26).

A jornada desta tese configurou uma exploração detalhada das interações dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental com as obras de Bartolomeu Campos de Queirós. Vista através da lente da autoficção, esta investigação ressalta a complexidade da leitura literária, intrinsecamente moldada pela subjetividade leitora. É imperativo reconhecer a leitura como um direito humano essencial, fundamental para a dignidade e enriquecimento da experiência humana.

Revisitando os pontos-chave desta pesquisa, destaca-se a importância dos paradigmas participativos estabelecidos pela linguagem, uma vez que, em determinados contextos, o domínio da linguagem é crucial não só para a sobrevivência, mas também para a dignidade e melhoria da qualidade de vida. A linguagem, com seus caminhos labirínticos, desvenda trajetórias repletas de nuances subjetivas, culturais e sociais, sendo a palavra a ferramenta que possibilita interações dinâmicas e colaborativas.

Ao mergulhar em um texto, o leitor estabelece uma conexão íntima com seu eu interior e, simultaneamente, com a coletividade. Petit (2009) salienta que a leitura não isola, mas reintegra o indivíduo ao mundo, oferecendo uma perspectiva renovada. Esta jornada vai do íntimo do ser até as vastidões do universal, abrindo caminhos para uma compreensão mais ampla do letramento social e cultural.

Esta pesquisa também incorporou conceitos psicanalíticos fundamentais, permitindo uma análise mais aprofundada da subjetividade na leitura. A perspectiva de Candido (2004) sobre a literatura, enfatizando-a como um direito inalienável e um mecanismo de equidade social e cultural, foi central para esta discussão. A leitura, como um ato bidirecional influenciado pela subjetividade e pelo outro, é destacada por Jouve (2013) como um processo de inserção do sujeito na construção de significados, onde ler um texto é também ler a si mesmo.

Já a importância da escuta ativa, enfatizada por Bajour (2012), é crucial no papel do mediador de leitura, levando em conta o fato de que o mediador deve ser um participante ativo, capaz de perceber nuances não apenas no texto, mas também nas expressões e interações dos leitores. Isso fortalece a conexão entre texto e leitor e

entre os próprios leitores, transformando a interpretação de um texto literário em uma atividade coletiva e dialógica.

As oficinas de leitura, fundamentadas por Giroto e Souza (2011), são abordagens didáticas essenciais para o desenvolvimento cognitivo e interpretativo dos estudantes. A leitura em voz alta, como estratégia pedagógica, não só facilita a compreensão textual, mas também estimula o desenvolvimento de habilidades analíticas e críticas, permitindo que os alunos se engajem ativamente com o texto, questionando, interpretando e inferindo, promovendo assim uma compreensão mais profunda.

Portanto, o diário emerge como um recurso valioso na jornada leitora do estudante, servindo como um testemunho íntimo e revelador de sua interação com a obra literária. Esta ferramenta, compartilhada com o professor, permite um acompanhamento detalhado do processo de recepção da obra, capturando as suas nuances e os esforços individuais na construção de significado.

É crucial salientar que a liberdade na escrita do diário, conforme mencionado por Machado (1998), está imersa em um contexto pedagógico específico. Dentro deste ambiente, a expressão pessoal dos estudantes é guiada por critérios bem definidos, essenciais para assegurar que se sintam confortáveis ao expressar suas leituras subjetivas, reflexões e questionamentos. Esta abordagem, embora estruturada, não restringe a participação dos alunos; pelo contrário, busca engajá-los ativamente no processo educativo, incluindo a construção de acordos coletivos em cada fase da atividade, respeitando as particularidades e o nível de autonomia de cada grupo.

Prosseguindo na pesquisa, observa-se que as escrituras do Eu transitam em um limiar de construção e expressão da identidade, permitindo que o texto se torne um meio de autoconstrução, onde o autor se reinventa por meio da memória e da linguagem. A análise de diversos gêneros que narram a jornada da vida e a construção da identidade oferece múltiplas perspectivas para compreender a escrita do Eu. A biografia, a autobiografia, a alterficção, a bioficção e a autoficção são exploradas, cada uma fornecendo uma visão única sobre a fusão de realidade e ficção na construção narrativa.

Este percurso é fundamental para entender a ascensão da autoficção como um campo literário complexo, espelhando as complexidades da sociedade. A obra de Queirós é um exemplo primoroso disso. Suas narrativas entrelaçam elementos

ficcionais com reminiscências autobiográficas, uma característica intrínseca à autoficção. Ao borrar as linhas entre o real e o imaginário, as narrativas convidam a uma reflexão sobre o papel do autor e do leitor na criação e interpretação da obra, ressaltando a ambiguidade entre experiências genuínas e imaginadas.

A análise das obras **Ciganos**, **Indez**, **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**, **O olho de vidro do meu avô**, **Por parte de pai** e **Vermelho amargo**, sob a ótica autoficcional destaca a interação contínua entre a experiência vivida e imaginada, entre a memória autêntica e a inventada, reforçada pelas palavras de Queirós sobre a memória que habita tanto no vivido quanto no sonhado.

A concretização deste trabalho demandou um retorno ao seu objetivo central: explorar as interações baseadas em conceitos de mediação literária sob o prisma da subjetividade leitora, focando nas obras de Queirós à luz da autoficção. O desenvolvimento de um projeto que integra práticas de ensino e aprendizagem evidencia a conexão entre o conjunto teórico de mediação literária e seu papel formativo, abrindo novas perspectivas para práticas leitoras nas escolas.

As teorias de mediação de leitura foram examinadas em relação à subjetividade do leitor, enfatizando seu papel ativo na interpretação da literatura. Essa ênfase na experiência individual na leitura literária destaca a importância da subjetividade na construção de significados.

A coleta de dados envolveu a observação participante, permitindo uma interação dinâmica e profunda com o ambiente estudado, e a análise de parte dos dados foi realizada através de entrevistas de estrutura flexível. Essa abordagem metodológica capturou elementos contextuais que seriam menos evidentes ou inacessíveis por outros métodos.

Os encontros das oficinas foram meticulosamente planejados, focando nas obras analisadas, e engajaram os participantes em atividades que estimularam a análise literária, interpretação textual e reflexão sobre a intersecção entre a vida e a obra do autor. O uso de diários de leitura permitiu que as impressões e interpretações pessoais dos participantes fossem registradas e discutidas, levando em consideração suas peculiaridades e experiências prévias com a literatura.

Os dados reunidos nessa pesquisa sugerem diferentes trajetórias e formas de entendimento da realidade, além de concepções de leitura que permeiam as experiências dos participantes. A reflexão crítica sobre a relação entre a vida do autor e sua produção literária ajuda a compreender como a literatura pode ser uma forma

de expressão subjetiva e de reflexão sobre a vida. A natureza autoficcional dos textos de Queirós, selecionados para o estudo, promove uma maior conexão entre o leitor e a obra, facilitando a identificação com personagens e situações narradas.

Ao imergir nos textos autoficionais de Queirós, os participantes da oficina foram introduzidos não apenas a narrativas literárias, mas também às vivências, memórias e reflexões do autor, que se entrelaçam com a ficção de maneira íntima e complexa. Concentrando-se nos anos finais do Ensino Fundamental, a pesquisa abriu caminho para a aplicação da *didática da implicação* (Rouxel, 2004), um período formativo essencial no qual os estudantes começam a formar um senso crítico mais apurado. Esta abordagem pedagógica visa transcender a simples decodificação de textos, promovendo uma interação que envolve profundamente a subjetividade e as experiências do leitor.

Durante as observações, notou-se que as aulas frequentemente se concentravam na leitura e discussão de textos do livro didático, com ênfase na gramática e na interpretação textual. Contudo, a metodologia adotada na oficina visou a elevar a prática de leitura para além da decodificação, encorajando os alunos a se engajarem em uma leitura mais reflexiva e crítica, incluindo a análise de temas, personagens e estruturas narrativas, além da identificação de elementos autoficionais.

A oficina destacou também a importância da interação social no desenvolvimento leitor, mostrando como a troca de ideias e a discussão colaborativa podem enriquecer a experiência de leitura. Os participantes foram incentivados a compartilhar suas interpretações e a ouvir atentamente as perspectivas dos colegas, refletindo sobre a diversidade de leituras possíveis de um mesmo texto.

Contudo, a pesquisa enfrentou desafios como a coincidência de horários com outras atividades escolares e a limitação de apenas seis encontros, o que impactou negativamente o desenvolvimento do projeto. Essas circunstâncias reduziram o tempo disponível para discussões aprofundadas e a exploração completa dos textos, fatores cruciais para alcançar os objetivos propostos.

A ausência de uma quantidade maior de dados é uma consequência direta dessa restrição temporal. Foi feita uma escolha consciente de preservar a integridade da pesquisa, evitando interferências que pudessem comprometer a autenticidade e a objetividade dos resultados. Por isso, houve uma decisão de não intervir

excessivamente, permitindo que o processo natural de engajamento dos alunos com os textos se desenvolvesse.

Essa pesquisa defende que a mediação de leitura pode ajudar a superar dificuldades impostas pela cultura e pela convivência social, promovendo a cidadania e a efetividade na interação social, cultural e subjetiva. Os textos literários, vistos como bens culturais valiosos, oferecem uma rica oportunidade para a implementação de práticas mediadoras de leitura. Tal abordagem abre caminho para explorar leituras múltiplas, repletas de afetos, e promove o letramento e a apreciação literária. Este trabalho se junta a outros na tentativa de ampliar a compreensão sobre as características e potenciais dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Ao refletir sobre o desenvolvimento e os resultados deste estudo, é importante considerar possíveis áreas para melhorias futuras. Primeiramente, a aplicação das abordagens pedagógicas propostas em ambientes educacionais diversificados poderia ser explorada. Essa expansão permitiria avaliar a eficácia das metodologias em diferentes contextos e com grupos variados de estudantes, enriquecendo o entendimento sobre como as práticas de mediação literária podem ser adaptadas para atender às necessidades de uma gama mais ampla de aprendizes.

Além disso, uma análise mais detalhada dos impactos dos desafios logísticos enfrentados, como a coincidência de horários com outras atividades escolares e o número limitado de encontros, poderia fornecer insights valiosos. Compreender como esses fatores influenciaram as descobertas e o que poderia ser feito de maneira diferente em pesquisas futuras ajudaria a otimizar a estrutura e o planejamento dos projetos de pesquisa.

Outro aspecto crucial é a necessidade de aprofundar a investigação sobre o papel da subjetividade na interpretação literária. Embora este estudo tenha destacado a importância da experiência individual na leitura de obras literárias, pesquisas futuras poderiam explorar ainda mais como as experiências pessoais dos estudantes influenciam sua compreensão e apreciação dos textos. Isso poderia incluir um foco especial na interação entre leitores de diferentes origens culturais e sociais e como isso afeta a interpretação coletiva de obras literárias.

Por fim, considerar a implementação de um programa de formação docente mais robusto, que inclua módulos específicos sobre as práticas de mediação literária e a autoficção, poderia ser benéfico. Isso garantiria que os professores estejam bem equipados para facilitar discussões literárias ricas e significativas, promovendo um

ambiente de aprendizagem mais inclusivo e interativo. Essas considerações visam não apenas a aprimorar a qualidade da pesquisa em mediação literária, mas também a contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem e promovam a literatura como uma ferramenta poderosa para o crescimento pessoal e o entendimento social.

## REFERÊNCIAS

- ARFUCH, L. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.
- ARTIÈRES, P. Arquivar a própria vida. **Estudos históricos**: arquivos pessoais, Rio de Janeiro, v.11, n. 21, p. 9-34, 1998.
- BACHELARD, G. **A dialética da duração**. Tradução de Marcelo Coelho. 2. ed. São Paulo, Ática, 1988.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 337-357.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BARTHES, R. **S/Z**. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- BARTON, D. **Literacy**: an Introduction to the ecology of written language. Oxford UK: Blackwell, 1994.
- BELINTANE, C. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa**: subsídios para formação de professores. São Paulo: Scortecci, 2017.
- BIRNER, B. Is it true that the language I speak shapes my thoughts? *In*: **Linguistic Society of America**. 1999. Disponível em: <https://www.linguisticsociety.org>. Acesso em: 22 dez. 2023.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 1; p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 20 set. 2023.
- BORDINI, M. da G. **Por uma pedagogia da leitura**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 1986.
- BORGES, J. L. O jardim das veredas que se bifurcam. *In*: BORGES, J. L. **Ficções**. Tradução de Carlos Nejar. São Paulo: Editora Globo S.A., 1998. p. 5-19.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória**. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. *In*: AMADO, J.; FERREIRA, M de M. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2007. p. 183-191.

BOURDIEU, P. O espaço social e suas transformações. *In*: BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp, 2007a. p. 95-151.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BUISINE, A. Biofictions. *In*: **Le biographique**. Revue des sciences humaines, vol. 88, nº 4, oct.-déc. 1991. p. 8-13.

BURGELIN, C. Pour l'autofiction. *In*: BURGELIN, C.; GRELL, I.; ROCHE, R-Y. **Autofiction(s)**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2010.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAMBERS, A. **Dizer e o dito**. Tradução de Beth Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CHAUÍ, M. A linguagem. *In*: CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHEMIN, A. "Fils", père de l'autofiction. **Le Monde Culture et Idées**. 18.07.2013. Disponível em [http://www.lemonde.fr/culture/article/2013/07/18/fils-pere-de-l-autofiction\\_34496677\\_3246.html](http://www.lemonde.fr/culture/article/2013/07/18/fils-pere-de-l-autofiction_34496677_3246.html) Acesso em: 5 jan. 2023.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni São Paulo: Global, 2007.

COLONNA, V. Tipologia da autoficção. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. *In*: NORONHA, J. M. G. (org.). **Ensaio sobre a autoficção**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CONTIERO, L. **Gênero biográfico**: alguma sistematização teórica. Natal: EDUFRN, 2022.

CORTÁZAR, J. **O jogo da amarelinha**. Tradução de Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DIEZ, M. G. *In*: ASENDE, M. Por que os primeiros humanos pintavam? Descoberta da obra de arte figurativa mais antiga do mundo acende debate sobre as motivações de seus autores. **Jornal El País**. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2019-12-22/por-que-os-primeiros-humanos-pintavam.html>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DOSSE, F. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DOUBROVSKY, S. **Autobiographies**: de Corneille à Sartre. Collection Perspectives Critiques. Paris: PUF, 1988.

DOUBROVSKY, S. "C'est fini". Entretien réalisé par Isabelle Grell. *In*: FOREST, P. (**La Nouvelle Revue Française**). Je & Moi. Paris: Gallimard, N° 598, octobre 2011.

DOUBROVSKY, S. **Fils**. Paris: Galilée, 1977.

DOUBROVSKY, S. **Le livre brisé**. Paris: Grasset, 1989.

DOUBROVSKY, S. O último eu. *In*: NORONHA, J. M. G. (org.). **Ensaio sobre a autoficção**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DUFAYS, J. L. Sujet lecteur et lecture littéraire: quelles modélisations pour quels enjeux? **Recherches & Travaux**, Grenoble, n. 83, p.77-88, dez., 2013.

ECO, U. **Os limites da interpretação**. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ECO, U. Sobre algumas funções da literatura. *In*: ECO, U. **Sobre literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. A prosa do mundo. *In*: FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. O que é um autor? *In*: MOTTA, M. B. da (org.). **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Coleção Ditos & Escritos III. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 264-298.

FRANCISCO, D. A. **O projeto estético na obra de Bartolomeu Campos de Queirós**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso, Três Lagoas, 2013.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. *In*: FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1984. p. 9-24.

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

- FREUD, S. O inconsciente e a consciência: Realidade. *In*: FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. Tradução de Walderedo Ismael de Oliveira. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018. p. 506-515.
- FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Clássicas Companhia das Letras, 2011.
- FRUGONI, S. **Imaginación y escritura**: la enseñanza de la escritura en la escuela. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Hacedor, 2017.
- GASPARINI, P. Autoficção é o nome de quê? *In*: **Ensaaios sobre a autoficção**. NORONHA, J. M. G. (Org.). Belo Horizonte: editora UFMG, 2014.
- GEE, J. P. **Social Linguistics and literacies**: ideology in discourses. 3. ed. Baskerville, UK: Taylor & Francis Group, 2008.
- GEE, J. P. **The New Literacy Studies from**: The Routledge Handbook of Literacy Studies Routledge, 2015. Disponível em: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch2>. Acesso em: 29 set. 2023.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Grupo GEN, Atlas, 2008.
- GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe 4**, diciembre 2011. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/cellij/estrategias-de-leitura--souza-e-girotto--2011.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- GOMES, M. C. A. de P. **Diário de leituras**: caminhos de mediação do texto literário no cotidiano escolar. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/sua-aula/orientacao-para-a-pratica/43/diario-de-leituras-caminhos-de-mediacao-do-texto-literario-no-cotidiano-escolar>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- GRAFF, H. J. **The literacy myth**: Cultural Integration and social structure in the 19th century. New Jersey: Transaction Publishers, 1991.
- GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: Sentido e formas de uso. Estoril: Principia Editora, 2006.
- GUSDORF, G. **L'auto-bio-graphie**. Lignes de vie II. Paris: Odile Jacob, 1992.
- GUSDORF, G. **Les Écritures du Moi**: Lignes de vie I. Paris: Odile Jacob, 1991.
- HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudio Álvarez, Francisco Rüdiger e Sayonara Amaral. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- HALLIDAY, M. A. K. Literacy and linguistics: a functional perspective. *In*: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Eds.). **Literacy In Society**. New York: Longman, 1996. p. 339-376.

HASAN, R. Literacy, everyday talk and society. *In*: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Eds.). **Literacy In Society**. New York: Longman, 1996. p. 377-423.

HATOUM, M. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ISAACSON, W. Eu também sei pintar. *In*: ISAACSON, W. **Leonardo da Vinci**. Tradução de André Czarnobai. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017. p. 19-29.

ISER, W. **O ato da leitura**. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.

JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o Interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 238-324.

LAFERRIÈRE, D. **Journal d'un écrivain en pyjama**. Paris: Grasset, 2013.

LAHIRE, B. **La Culture des individus**: dissonances culturelles et distinction de soi. Paris: La Découverte, 2004.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da**

**pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

LISBOA, H. Sobre o autor. *In*: QUEIRÓS, B. C. de. **Vermelho amargo**. São Paulo: Editora Cosacnaify, 2011. p. 67-69.

MACHADO ALVES, C. R.; BORGES, T. A memória e a infância revisitada por Bartolomeu Campos de Queirós. **Signótica**, Goiânia, v. 32, p. e57636, 2020. DOI: 10.5216/sig.v32.57636. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/57636>. Acesso em: 24 dez. 2023.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras:** a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MARSCH, D.; FURLONG, P. A skin, not a sweater: ontology and epistemology in political science. *In*: MARSCH, D.; STOKER, G. Theory and methods in political science. London: Pallgrave MacMillan, 2002.

MARTINS, A. F. **Autoficções:** do conceito teórico à prática na literatura brasileira. 2014. 251f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) - Faculdade de Letras, PUCRS. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5746>. Acesso em: 10 set. 2023.

MERLEAU-PONTY, M. O mundo percebido. *In*: MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência educ**, vol.12, n.01, 2006. p.117-128.

NASCIMENTO, E. Autoficção como dispositivo: alterficções. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S. l.], v. 24, n. 42, p. 611-634, 2017. DOI: 10.12957/matraga.2017.31606. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/31606>. Acesso em: 17 jan. 2024.

NETZEL, R. M. de A. **Subjetividade leitora na fase inicial da EJA:** compartilhar e pertencer. 2021. 249 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

OLIVEIRA, D. da S. de. **O papel da memória na construção da identidade cultural dos alunos:** diálogos entre possibilidades de leitura. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina. 2015.

OLIVEIRA, M. M.; OLIVEIRA, D. da S. de. Memórias de perdas: a violação da infância. *In*: OLIVEIRA, V. da S; VALENTE, T. A. (org.). **Desafios contemporâneos: novas leituras**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 97-114.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

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

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIEGAY-GROS, N. **Le lecteur, textes choisis & présentés par Nathalie Piegay-Gros**. Paris: GF Flammarion, 2002.

PIRES, Á. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. *In*: POUPART, J. (org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 154-179.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.

RÉGIO, J. **Poemas de deus e do diabo**. 2. ed. Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições, 2005.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

REYES, Y. Mediadores de leitura. Tradução de Elizabeth Guzzo de Almeida. *In*: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 10 out. 2023.

REZENDE, N. L. de. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 93-105, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180032. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152541>. Acesso em: 24 dez. 2023.

REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 65-89.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? *In*: SIGNORINI, I. (rg.). **Investigando a**

**relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

ROUXEL, A. O ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. *In*: ALVES, J. H. P. (org.). **Memórias da Borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande (PB): Abralic, 2014.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Rezende e Gabriela de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr., 2012.

ROUXEL, A.; REZENDE, N. L. de; LANGLADE, G. (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTIAGO, S. A explosiva exteriorização do saber. *In*: LYOTARD, J-F. **A condição pós-moderna.** 12. ed. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009. p. 125-131.

SANTIAGO, S. **Machado.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. (eds.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SIMÕES, A. **O poeta de aquário: vida e obra de Bartolomeu Campos de Queirós.** Viçosa: Editora UFV, 2012.

SOUZA, R. C. S. e. O diário de leitura no Ensino Fundamental: considerações iniciais. **Revista Cerrados: Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura Programa de Pós-Graduação em Literatura**, vol. 25, n. 42. Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2016. p. 181-209.

STREET, B. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education.** Columbia: Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-99, 2003.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TOREZAN, Z. C. F; AGUIAR, F. O Sujeito da Psicanálise: Particularidades na Contemporaneidade. *In*: **Revista mal-estar e subjetividade.** Fortaleza, Vol. XI, n.º 2, jun. 2011. p. 525-554.

VILLELA, G. Contracapa. *In*: QUEIRÓS, B. C. de. **Vermelho amargo.** São Paulo: Editora Cosacnaify, 2011.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade.** Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

YUNES, E. Literatura de fronteira: um caso sem ocaso (ou a escritura de Bartolomeu

Campos de Queirós). **Revista Textura**, n. 29, set./dez. 2013, p. 123-131. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/920/724>>. Acesso em: 10 set. 2023.

YUNES, E. Memórias de menino: poesia e melancolia. **Revista Palavra**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 3, p. 36-39, 2012. Disponível em [http://www.sesc.com.br/portal/publicacoes/cultura/revistas/revista+palavra/revista\\_palavra\\_2012/revista\\_palavra\\_2012](http://www.sesc.com.br/portal/publicacoes/cultura/revistas/revista+palavra/revista_palavra_2012/revista_palavra_2012). Acesso em: 12 jan. 2022.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, vol. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Literatura e edagogia: ponto e contraponto**. São Paulo: Global, 2008.

**REREFÊNCIAS DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS**

- QUEIRÓS, B. C. de. **2 patas e 1 tatu**. São Paulo: Editora Positivo, 2010.
- QUEIRÓS, B. C. de. **A árvore**. São Paulo: Editora Paulinas, 2010.
- QUEIRÓS, B. C. de. **A filha da preguiça**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- QUEIRÓS, B. C. de. **ABC... até Z!** São Paulo: Larousse Junior, 2009.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Ah!mar**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1985.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Anacleto**. São Paulo: Larousse Junior, 2008.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Antes do depois**. São Paulo: Manati, 2006.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Apontamentos**. Minas Gerais: Formato Editorial, 1988.
- QUEIRÓS, B. C. de. **As patas da vaca**. Minas Gerais: Miguilim, 1985.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Até passarinho passa**. São Paulo: Moderna, 2003.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Bichos são todos... bichos**. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Cavaleiros das sete luas**. Minas Gerais: Miguilim, 1985.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Ciganos**. 12. ed. Minas Gerais: Miguilim, 1997.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Coração não toma sol**. São Paulo: FTD, 1986.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Correspondências**. Minas Gerais: Miguilim, 1986.
- QUEIRÓS, B. C. de. Das saudades que não tenho. *In*: ABRAMOVICH, Fanny (org.). **O mito da infância feliz**. São Paulo: Summus, 1983. p. 27-32.
- QUEIRÓS, B. C. de. **De letra em letra**. São Paulo: Moderna, 2004.
- QUEIRÓS, B. C. de. **De não em não**. Minas Gerais: Miguilim, 2001.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Diário de classe**. São Paulo: Moderna, 2003.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Dois em um**. São Paulo: FTD, 1991.
- QUEIRÓS, B. C. de. Dossiê Bartolomeu Campos de Queirós. *In*: **Revista Palavra**: SESC literatura em revista. Ano 4, n. 3, 2012. p. 15-19.
- QUEIRÓS, B. C. de. Dossiê Bartolomeu Campos de Queirós. **Palavra**, SESC literatura em revista. Ano 4, n.º 3, 2012. p. 15-35.
- QUEIRÓS, B. C. de. Entrevista Bartolomeu Campos de Queirós. **Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEILij)**. Disponível em:

<https://aeilij.blogspot.com/2009/09/?m=0>. Acesso em: 22 nov. 2022.

QUEIRÓS, B. C. de. **Estória em 3 atos**. Minas Gerais: Miguilim, 1986.

QUEIRÓS, B. C. de. **Faca afiada**. São Paulo: Moderna, 1992.

QUEIRÓS, B. C. de. Foram muitos os professores. *In*: ABRAMOVICH, Fanny (org.). **Meu professor inesquecível**. São Paulo: Editora Gente, 1997. p. 25-33.

QUEIRÓS, B. C. de. **Indez**. 10. ed. Minas Gerais: Editora Miguilim, 1989.

QUEIRÓS, B. C. de. **Isso não é um elefante**. Minas Gerais: Abacatte, 2009.

QUEIRÓS, B. C. de. Leitura, um diálogo subjetivo. *In*: OLIVEIRA, I. de (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 167-174.

QUEIRÓS, B. C. de. Leitura: leitura do mundo, criação da palavra. *In*: YUNES, E. **Pensar a leitura: complexidades**. São Paulo: Loyola, 2002.

QUEIRÓS, B. C. de. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. Minas Gerais: Miguilim, 1996.

QUEIRÓS, B. C. de. **Manifesto por um Brasil literário** [Paraty: s. n.], 2009. Disponível em: <http://www.brasilliterario.org.br/manifesto.php>. Acesso em: 25 mai. 2023.

QUEIRÓS, B. C. de. **Mário**. Minas Gerais: Miguilim, 1982.

QUEIRÓS, B. C. de. **Menino de Belém**. São Paulo: Moderna, 2003.

QUEIRÓS, B. C. de. Menino temporão. *In*: PAULINO, G. (org.) **O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997. p. 41-43.

QUEIRÓS, B. C. de. Menino temporão. *In*: QUEIRÓS, B. C. de. **O jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997, p. 41-43.

QUEIRÓS, B. C. de. **Minerações**. Minas Gerais: RHJ, 1991.

QUEIRÓS, B. C. de. **Nascemos livres: a declaração universal dos direitos humanos em imagens**. São Paulo: SM, 2009.

QUEIRÓS, B. C. de. **O fio da palavra**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2012a.

QUEIRÓS, B. C. de. O livro é passaporte, é bilhete de partida. *In*: PRADO, J.; CONDINI, P. (org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 23-24.

QUEIRÓS, B. C. de. O mundo é do tamanho do que sei dizer. **Getulio**, [S.l.], n. 17, set. 2009. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/getulio/article/view/61774/59947>. Acesso em: 10 nov. 2021.

- QUEIRÓS, B. C. de. **O olho de vidro do meu avô**. São Paulo: Moderna, 2004.
- QUEIRÓS, B. C. de. **O peixe e o pássaro**. Minas Gerais: Formato Editorial, 1971.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Papo de pato**. Minas Gerais: Formato Editorial, 1989.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Para criar passarinho**. Minas Gerais: Miguilim, 2000.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Para ler em silêncio**. São Paulo: Moderna, 2007.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Pedro**. Minas Gerais: Miguilim, 1973.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Por parte de pai**. Minas Gerais: RHJ, 1995.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Raul**. Minas Gerais: RHJ, 1978.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Sei por ouvir dizer**. São Paulo. Edelbra, 2007.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Sem palmeira ou sabiá**. São Paulo: Peirópolis, 2006.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Somos todos igualzinhos**. São Paulo: Global, 2006.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Vermelho amargo**. São Paulo: Cosacnaify, 2011.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Vida e obra de Aletrícia depois de Zoroastro**. São Paulo: Moderna, 2003.
- QUEIRÓS, B. C. de; ABREU, J. (org.) **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012b.

## APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO UTILIZADO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS  
ALUNOS PARTICIPANTES DA OFICINA DE LEITURA

1	Qual é a 1ª história da sua infância que você recorda?
2	Quais tipos de histórias você mais gosta de ler ou ouvir? Por quê?
3	Se a história da sua vida fosse transformada em um livro, qual seria o título e por quê?
4	Como você decide quais livros ler? Você costuma ler em casa ou em outros lugares?
5	Você poderia descrever um livro que teve um impacto significativo em sua vida? Por que foi tão influente?
6	Como você se sente quando lê? Existe algum ambiente ou horário específico que você prefira para a leitura?
7	Você já participou de um clube do livro ou de alguma atividade de leitura em grupo? Como foi essa experiência?
8	Você acha que a leitura influencia a maneira como você vê o mundo? Como?

Fonte: elaborado pela autora (2022).

## APÊNDICE B: ROTEIRO PRELIMINAR DA OFICINA DE LEITURA

**Encontro 1:** Introdução à Subjetividade e Autoficção em **Ciganos**

**Objetivos:** Introduzir os conceitos de oficina de leitura; começar a explorar **Ciganos**.

**Atividades:**

- Realização da primeira parte das entrevistas semiestruturadas.
- Atividade de apresentação e início de personalização de diários.
- Análise conjunta de **Ciganos**, enfocando a linguagem e as possibilidades interpretativas.
- Motivação e contextualização do tema, previsões sobre o texto e estratégias de leitura compartilhada.

**Avaliação:** Observações e anotações sobre a introdução e reação à proposta da oficina.

**Encontro 2:** Aprofundamento em Autoficção com **Ciganos**

**Objetivos:** Continuar a exploração de **Ciganos** com ênfase em sua natureza autoficcional.

**Atividades:**

- Conclusão das entrevistas semiestruturadas.
- Continuação da análise conjunta de **Ciganos**, utilizando leitura em voz alta e dramatizada.
- Formulação de perguntas sobre o texto e troca de impressões subjetivas.
- Esclarecimento de dúvidas e resumo das ideias principais.

**Avaliação:** Análise das entradas no diário e feedback das entrevistas.

**Encontro 3:** Introdução a **Vermelho amargo** e sua Dimensão Autoficcional

**Objetivos:** Apresentar **Vermelho amargo** e explorar suas características autofissionais.

**Atividades:**

- Exposição introdutória sobre "Vermelho Amargo", destacando elementos autoficcionais.
- Leitura compartilhada de trechos selecionados, com enfoque em estratégias como leitura em voz alta.
- Discussão sobre as variadas possibilidades interpretativas do texto.
- Registro de impressões pessoais e autoficcionais no diário.

**Avaliação:** Compartilhamento e discussão das entradas do diário.

**Encontro 4: Análise Profunda de Autoficção em Indez**

**Objetivos:** Examinar a representação autoficcional em Indez.

**Atividades:**

- Discussão detalhada sobre Indez com ênfase na linguagem e interpretação.
- Leitura compartilhada e dramatizada do texto para explorar sua natureza autoficcional.
- Troca de impressões subjetivas e esclarecimento de dúvidas.
- Exploração detalhada de palavras e conceitos do texto.

**Avaliação:** Observações sobre discussões e diários.

**Encontro 5: Explorando Autoficção em O olho de vidro do meu avô**

**Objetivos:** Investigar e discutir a autoficção em O olho de vidro do meu avô.

**Atividades:**

- Leitura dirigida e discussão coletiva focada na autoficção.
- Atividades de leitura interpretativa e dramatizada.
- Registro reflexivo sobre a relação entre narrativa e vida do autor no diário.
- Discussão coletiva das experiências e reflexões.

**Avaliação:** Análise das contribuições e reflexões sobre autoficção.

**Encontro 6: Síntese da Autoficção nas Obras de Queirós**

**Objetivos:** Consolidar a compreensão da autoficção nas obras lidas.

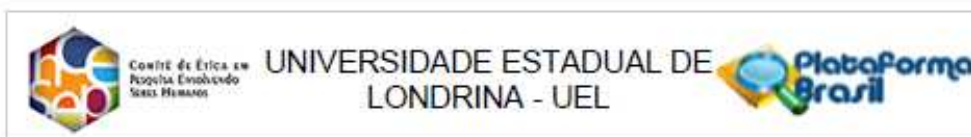
**Atividades:**

- Apresentação dos diários, enfocando nas observações sobre autoficção.
- Análise conjunta das obras lidas, com ênfase na discussão das características autoficcionalis.
- Atividade de leitura compartilhada e interpretação oral dos trechos mais significativos.
- Discussão sobre interconexões e temas comuns, com foco na subjetividade.

**Avaliação:** Avaliação final das reflexões sobre autoficção e feedback sobre a oficina.

## **ANEXOS**

## ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UEL



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DA EMENDA**

**Título da Pesquisa:** LEITURA NA ESCOLA: A OBRA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS SOB O PRISMA AUTOFICCIONAL

**Pesquisador:** DENISE DA SILVA DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 5

**CAAE:** 58270122.9.0000.5231

**Instituição Proponente:** CCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.051.221

**Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_2101487\_E1.pdf" de 08/05/2023.

A formação do professor de língua portuguesa e o papel da leitura na formação do aluno são dois temas que permeiam um vasto e múltiplo campo de discussão. Esta pesquisa, então, traz um debruçar-se na obra de Bartolomeu Campos de Queirós, analisando os textos Vermelho Amargo, Ler, escrever e fazer conta de cabeça, Indez, Por parte de pai, O olho de vidro do meu avô e Ciganos sob a perspectiva das teorias relacionadas à autoficção, gênero textual que foi cunhado pelo escritor e teórico crítico Serge Doubrovsky (1977). Dessa forma, o estudo ora apresentado tem como premissa a análise de práticas de leitura, a partir da obra de Campos de Queirós, vistas sob o prisma autoficcional, tencionando testar a tese de que tais propostas pedagógicas contribuem para o reconhecimento do caráter subjetivo da leitura. A partir dessa proposta, que tem como grupo amostral alunos 8º e 9º anos do de um colégio pertencente à rede estadual de Cornélio Procopio. Foi desenvolvido um projeto em forma de Oficina de Leitura, evidenciando o entrelaçamento entre o conjunto teórico que aborda a leitura subjetiva e seu papel no espaço de formação, fazendo entrever novas perspectivas de ação docente para o ensino de Língua Portuguesa.

**Endereço:** LABESC - Sala 14  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 86.057-970  
**UF:** PR **Município:** LONDRINA  
**Telefone:** (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br



Conselho de Ética em  
Pesquisa Envolvendo  
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 6.051.221

Tamanho da amostra: 20 participantes, alunos do 8º e 9º anos.

**Objetivo da Pesquisa:**

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_2101487\_E1.pdf" de 08/05/2023.

**Objetivo Primário:**

- Analisar em que medida as práticas de leitura, a partir da obra de Bartolomeu Campos de Queirós, quando vistas sob o prisma da autoficção, contribuem para que os leitores educandos reconheçam o caráter subjetivo de suas leituras.

**Objetivos Secundários:**

- Analisar o conjunto da obra de Bartolomeu Campos de Queirós sob a perspectiva da autoficção.
- Verificar, a partir das teorias sobre leitura, o caráter subjetivo do ato de ler, assim como a subjetividade intrínseca em cada leitor.
- Elaborar a oficina de leitura a partir do entrelaçamento entre os dados coletados.
- Desenvolver a oficina de leitura, verificando a relevância das propostas elaboradas.
- Compor, a partir de todo o material coletado e analisado, o texto que versará sobre a tese testada.
- Disponibilizar em meio eletrônico as propostas de ação elaboradas e aplicadas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_2101487\_E1.pdf" de 08/05/2023.

**Riscos:** Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) serão mínimos para a saúde física, caracterizados pelo uso de materiais didáticos, tais como papel, livros, canetas, tesoura sem ponta e cola escolar. A equipe pedagógica do colégio acompanhará todo o processo, para que possa tomar quaisquer providências necessárias para o desenvolvimento seguro da oficina.

**Benefícios:** Os benefícios da participação na pesquisa incluem: aumento do repertório de leitura; desenvolvimento da leitura subjetiva; aquisição de conhecimentos a respeito de técnicas manuais

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

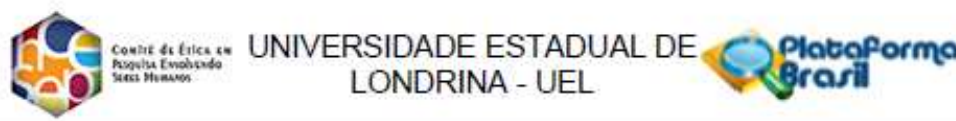
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep266@uel.br



Continuação do Parecer: 6.051.221

de encadernação; recebimento de todos os materiais utilizados durante a pesquisa. Este estudo é relevante porque seus resultados fornecerão informações para a elaboração da tese de pesquisa "LEITURA NA ESCOLA: A OBRA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS SOB O PRISMA AUTOFICCIONAL", que aborda a formação do professor de língua portuguesa e o papel da leitura na formação do aluno, que visa contribuir para que sejam apresentadas e discutidas abordagens sobre a leitura em sala de aula.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma emenda de projeto de pesquisa de tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL.

Segundo pesquisadora a justificativa da Emenda se faz necessária em razão da impossibilidade de realização da Oficina de Leitura proposta no colégio e datas apresentadas anteriormente ( Colégio da Polícia Militar de Cornélio Procopio-PR). Foi contactado o Colégio Estadual Vandyr de Almeida, de Cornélio Procopio, e a proposta de oficina será aplicada com os alunos do 8º e 9º anos.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Apresentou folha de rosto assinada pela coordenadora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL.
- Apresentou Termos de Confidencialidade e Sigilo, especificando o novo local da pesquisa/coleta de dados.
- Apresentou instrumentos para coleta de dados..
- Apresentou Declaração do Núcleo Regional de Educação – NRE de Cornélio Procopio, especificando o novo local da pesquisa – coleta de dados, que no momento trata-se do Colégio Estadual Vandyr de Almeida.
- Apresentou projeto de pesquisa detalhado.
- Apresentou TCLE e TALE
- Cronograma: Data inicial da coleta de dados, prevista para 26.05.2023
- Orçamento: custeio no valor total de R\$ 200,00 com materiais didáticos para o desenvolvimento da oficina

Endereço: LABESC - Sala 14  
 Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970  
 UF: PR Município: LONDRINA  
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep266@uel.br



Centro de Ética em  
Pesquisa Evoluindo  
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 6.051.221

**Recomendações:**

-

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há óbices éticos para realização da emenda.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o CEP-UEL, de acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466 de 2012, CNS nº 510 de 2016 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação da emenda ao do projeto de pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2101487_E1.pdf	08/05/2023 12:12:48		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_08_de_maio.pdf	08/05/2023 12:12:04	DENISE DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DO_NRE.pdf	08/05/2023 12:07:30	DENISE DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_21_de_abril.pdf	21/04/2023 17:22:10	DENISE DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_E_SIGILO.pdf	21/04/2023 17:18:08	DENISE DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	21/04/2023 17:14:33	DENISE DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/04/2023 17:14:23	DENISE DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_OFICINA_DE_LEITURA_2023.pdf	09/03/2023 19:57:03	DENISE DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	03/11/2022 19:07:49	DENISE DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Denise_2.pdf	29/04/2022 10:48:13	DENISE DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefona: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em  
Pesquisa Envolvendo  
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 6.051.221

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

LONDRINA, 10 de Maio de 2023

---

**Assinado por:**  
**Adriana Lourenço Soares Russo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**CEP:** 86.057-970

**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**Telefone:** (43)3371-5455

**E-mail:** cep268@uel.br

ANEXO B: MODELO DO TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) E DO  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

**(Para menores com idade entre 12 a 17 anos)**

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa "LEITURA NA ESCOLA: A OBRA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS SOB O PRISMA AUTOFICCIONAL" sob responsabilidade da pesquisadora Denise da Silva de Oliveira. O estudo será realizado com alunos do 8º e 9º anos do Colégio Estadual Vandyr de Almeida, localizado na R. dos Crisântemos, S/N - 0 - Jd Panorama, Cornélio Procopio - PR, 86300-000. Os objetivos do projeto são desenvolver diferentes abordagens de leitura da obra do autor Bartolomeu Campos de Queirós, a partir da teoria da autoficção.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para você serão mínimos para a saúde física, caracterizados pelo uso de materiais didáticos, tais como papel, livros, canetas, tesoura sem ponta e cola escolar. A equipe pedagógica do colégio acompanhará todo o processo, para que possa tomar quaisquer providências necessárias para o desenvolvimento seguro da oficina.

Caso aceite, a participação consiste em frequentar 6 encontros da Oficina de Leitura, às sextas-feiras, das 14 às 16 horas, na qual serão desenvolvidas atividades de leitura e interpretação textual, a partir de textos apresentados pela pesquisadora responsável.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Você não terá nenhum custo e poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica, pois todas as

Página 1 de 3

Rubricas \_\_\_\_\_ (Participante)

\_\_\_\_\_ (Pesquisador)



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

informações fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. benefícios da participação na pesquisa incluem: aumento do repertório de leitura; desenvolvimento da leitura subjetiva; aquisição de conhecimentos a respeito de técnicas manuais de encadernação; recebimento de todos os materiais utilizados durante a pesquisa. Este estudo é relevante porque seus resultados fornecerão informações para a elaboração da tese de pesquisa "LEITURA NA ESCOLA: A OBRA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS SOB O PRISMA AUTOFICCIONAL", que aborda a formação do professor de língua portuguesa e o papel da leitura na formação do aluno, que visa contribuir para que sejam apresentadas e discutidas abordagens sobre a leitura em sala de aula.

Garantimos o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, tais como transporte, ainda que não previstas inicialmente.

Também estão assegurados o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Asseguramos o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Denise da Silva de Oliveira a qualquer tempo para informação adicional no telefone 43 99688 6955 ou via e-mail: denisesiloliveira@yahoo.com.br

Também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UEL) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UEL LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Está localizado na sala 14, Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Página 2 de 3

Rubricas \_\_\_\_\_ (Participante)

\_\_\_\_\_ (Pesquisador)



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Este documento (TALE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

## CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
 Participante

\_\_\_\_\_  
 Pesquisador(a) responsável

**OBS.:** Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador

Nome Pesquisador(a): Denise da Silva de Oliveira	Cargo/Função: estudante
Instituição: UEL – Universidade Estadual de Londrina	
Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário	
Telefone: 3371-4746	

Rubricas \_\_\_\_\_ (Participante)

\_\_\_\_\_ (Pesquisador)



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa "LEITURA NA ESCOLA: A OBRA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS SOB O PRISMA AUTOFICCIONAL" sob responsabilidade da pesquisadora Denise da Silva de Oliveira. O estudo será realizado com alunos do 8º e 9º anos do Colégio Estadual Vandyr de Almeida, localizado na R. dos Crisântemos, S/N - 0 - Jd Panorama, Comélio Procópio - PR, 86300-000. Os objetivos do projeto são desenvolver diferentes abordagens de leitura da obra do autor Bartolomeu Campos de Queirós, a partir da teoria da autoficção.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) serão mínimos para a saúde física, caracterizados pelo uso de materiais didáticos, tais como papel, livros, canetas, tesoura sem ponta e cola escolar. A equipe pedagógica do colégio acompanhará todo o processo, para que possa tomar quaisquer providências necessárias para o desenvolvimento seguro da oficina.

Caso aceite que seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe, a participação consiste em frequentar 6 encontros da Oficina de Leitura, às sextas-feiras, das 14 às 16 horas, na qual serão desenvolvidas atividades de leitura e interpretação textual, a partir de textos apresentados pela pesquisadora responsável.

Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica, pois todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa. Você e seu (sua) filho(a) (ou

Rubricas \_\_\_\_\_ (Participante)

Página 1 de 3

\_\_\_\_\_ (Pesquisador)



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Para seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade), os benefícios da participação na pesquisa incluem: aumento do repertório de leitura; desenvolvimento da leitura subjetiva; aquisição de conhecimentos a respeito de técnicas manuais de encadernação; recebimento de todos os materiais utilizados durante a pesquisa. Este estudo é relevante porque seus resultados fornecerão informações para a elaboração da tese de pesquisa "LEITURA NA ESCOLA: A OBRA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS SOB O PRISMA AUTOFICCIONAL", que aborda a formação do professor de língua portuguesa e o papel da leitura na formação do aluno, que visa contribuir para que sejam apresentadas e discutidas abordagens sobre a leitura em sala de aula.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação de seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao(à) Sr(a), e seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade), o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, tais como transporte, ainda que não previstas inicialmente.

Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Asseguramos ao(à) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Denise da Silva de Oliveira a qualquer tempo para informação adicional no telefone 43 99688 6955 ou via e-mail: denisesiloliveira@yahoo.com.br

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UEL) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UEL LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Está localizado na sala 14, Campus Universitário - Rodovia Celso

---

Rubricas \_\_\_\_\_ (Participante)

Página 2 de 3

\_\_\_\_\_ (Pesquisador)



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

## CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa

### Menor participante:

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

### Responsável(is)

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Responsável legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Pesquisador(a) responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao responsável legal e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisador(a): Denise da Silva de Oliveira	Cargo/Função: estudante
Instituição: UEL – Universidade Estadual de Londrina	
Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário	
Telefone: 3371-4746	

Rubricas \_\_\_\_\_ (Participante)

Página 3 de 3

\_\_\_\_\_ (Pesquisador)