

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**LAURA POTTIM KNONER**

**A LITERATURA MEDIADA PELO CÓDIGO ARTÍSTICO:  
TRABALHO COM O REPERTÓRIO EMOCIONAL A PARTIR DO PROCESSO  
CATÁRTICO**

**CHAPECÓ**

**2024**

**LAURA POTTIM KNONER**

**A LITERATURA MEDIADA PELO CÓDIGO ARTÍSTICO:  
TRABALHO COM O REPERTÓRIO EMOCIONAL A PARTIR DO PROCESSO  
CATÁRTICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dra. Manuela Pires Weissböck Eckstein

**CHAPECÓ,  
2024**

## **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Knoner, Laura Pottim

A LITERATURA MEDIADA PELO CÓDIGO ARTÍSTICO: TRABALHO  
COM O REPERTÓRIO EMOCIONAL A PARTIR DO PROCESSO  
CATÁRTICO / Laura Pottim Knoner. -- 2024.

42 f.:il.

Orientadora: Dra. Manuela Pires Weissböck Eckstein

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
Licenciatura em Pedagogia, Chapecó, SC, 2024.

1. Catarse literária. 2. Literatura infantil. 3.  
Educação socioemocional. 4. Repertório emocional. I.  
Eckstein, Manuela Pires Weissböck, orient. II.  
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

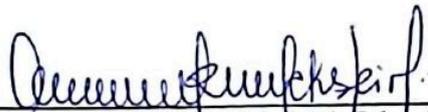
LAURA POTTIM KNONER

**A LITERATURA MEDIADA PELO CÓDIGO ARTÍSTICO:  
TRABALHO COM O REPERTÓRIO EMOCIONAL A PARTIR DO PROCESSO CATÁRTICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 27/11/2024.

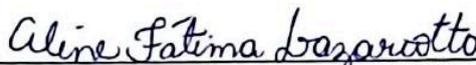
**BANCA EXAMINADORA**



Prof.ª Dr.ª Manuela Pires Weisjböck Eckstein – UFFS  
Orientadora



Prof. Dr. Magali Maria Johann – UDESC  
Avaliadora



Prof. Dr. Aline Lazarotto – UFFS  
Avaliadora

Dedico este trabalho a todos aqueles que  
estiveram ao meu lado durante o  
enfrentamento dos meus medos e traumas,  
especialmente minha orientadora que soube  
mais do que orientar, usar as pedras do  
caminho para construir uma ponte,  
respeitando meu tempo e iluminando minha  
trajetória.

# A LITERATURA MEDIADA PELO CÓDIGO ARTÍSTICO:

TRABALHO COM O REPERTÓRIO EMOCIONAL A PARTIR DO PROCESSO CATÁRTICO

Laura Pottim Knoner<sup>1\*</sup>

## RESUMO

Este estudo buscou investigar como as narrativas pictóricas e visuais contribuem para a formação de um repertório emocional relacionado ao desenvolvimento intrapessoal (autoconhecimento) do sujeito. Portanto, realizou-se uma análise da obra literária “A cidade dos carregadores de pedras”, de Sandra Branco. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentando-se nos estudos de Minayo (2001) e Gil (2007). Partindo de uma análise exploratória da obra literária, o estudo propôs intervenções pedagógicas que favoreçam uma formação sócio emocional por meio da mediação da catarse literária. Sob a perspectiva histórico-cultural, compreendemos que o aspecto volitivo (emocional), constitui-se como elemento central na formação da subjetividade individual. Nesse contexto, a experiência literária opera como um instrumento de mediação simbólica no processo catártico, servindo como ferramenta intrapsíquica que permite a ressignificação das experiências pessoais, ampliando os sentidos e significados sobre a narrativa interna.

Palavras-chave: Literatura infantil; Educação socioemocional; Repertório emocional; Catarse Literária.

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a institucionalização da escola na antiguidade, desenvolvemos uma educação centrada na logicidade, exercitando aspectos intelectuais no ensino formal, produzindo um crescente esvaziamento do sentir e esterilização dos sentimentos, como assinala Vygotsky (2010).

O sistema estabelecido, exercita intencionalmente os aspectos cognitivos, enquanto os fatores afetivos-volitivos<sup>2</sup> são banidos do currículo, compreendidos como fatores secundários

---

<sup>1\*</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Chapecó. Email: lauraknoner@gmail.com

<sup>2</sup> Segundo Vygotsky (2000, 2010), os processos volitivos referem-se à capacidade de controle consciente sobre o comportamento humano, imbricados nos processos psicológicos superiores, como o pensamento e a consciência. Na perspectiva de Vygotsky, o pensamento é constituído e influenciado pelas leis psicológicas da emoção, sendo originadas a partir dos nossos desejos, impulsos, interesses, necessidades, motivações e afetos. Dessa natureza afetiva emerge a volição, ou seja, a característica da atividade intencional e voluntária da consciência. Segundo seus pressupostos a cognição e o afeto não atuam de forma isolada e interdependente mas, estão correlacionados e integram os mesmos processos. Nos termos do autor: “O próprio pensamento não nasce de outro pensamento

e de cunho de desenvolvimento pessoal. Nesse contexto, produz-se uma hierarquia das áreas do conhecimento que integram o nível da inteligência, causando uma ilegítima inversão reducionista sobre conhecimentos que fogem ao currículo. Dessa forma, estabelece-se uma polarização no que integra ou não a inteligência, criando barreiras geracionais entre a cognição e a emoção. Genoveva Sastre e Montserrat Moreno (2002) explicam que as razões para esse fenômeno escondem-se em álibis de séculos através de crenças históricas inconsistentes.

A origem dessas crenças se constitui a partir da racionalização sobre conhecimentos específicos que a sociedade grega elegeu como dignas de serem estudadas no seu tempo. Essa herança histórica resulta no que hoje entendemos por áreas do conhecimento ou matérias curriculares (matemática, física, filosofia, gramática, história). Ocorre que essa lógica foi criada num contexto histórico escravista, elitista e androcêntrico, no qual mulheres, negros e minorias não eram sujeitos de direitos. Em consequência disso, as tarefas ligadas à vida cotidiana e de cunho manual era destinado aos papéis subalternos na sociedade, secundarizando essas atividades como desprezíveis e indignas. Nessa lógica o conhecimento erudito desvinculou-se do cotidiano e a dignidade ocupacional dirigiu-se ao estudo de atividades intelectuais fora do campo prático. Esse sistema de valores e crenças está por trás das bases ideológicas educacionais dos quais nós deixamos de submeter à crítica, como aponta Genoveva Sastre e Montserrat Moreno (2002, p. 40):

Ainda que muitos de seus valores já não sejam os nossos, o nosso ensino atual continua baseando-se no que eles consideravam mais digno de ser aprendido. Em virtude das dicotomias que se estabelecem entre público e privado, científico e cotidiano, cognitivo e afetivo, o ensino inclina-se para o público, para o científico e para o cognitivo e não considera o privado, o cotidiano e o afetivo. Ensina-se tudo o que se considera útil para a vida pública, que se crê desenvolver os aspectos cognitivos do pensamento tidos como vinculados ao científico.

A educação não foi o único campo que reproduziu a crença de que a emoção constitui um fenômeno indiferente ao processo cognitivo. De acordo com os estudos de Damásio (2000), desde o século XX, a ciência cognitiva e a neurociência subestimaram os papéis da emoção no cérebro sobre suas funcionalidades executivas e neurais. O tema da emoção não teve espaço nessas áreas, pois as pesquisas percebiam a emoção no polo oposto da razão,

---

mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” (Vygotsky, 2000, p. 479).

compreendendo a razão de forma independente da emoção, como um mecanismo auto suficiente. O neurocientista Damásio (2000) confrontou essa perspectiva demonstrando em seus estudos laboratoriais que as emoções integram os processos de raciocínio e de tomada de decisão, indicando a significativa influência exercida pela emoção.

Nesse sentido, vale refletir porque tem-se perpetuado um comportamento geracional educativo que excluiu a educação socioemocional do currículo em detrimento do aspecto cognitivo, baseando-se em pressupostos alicerçados por crenças, sem respaldo científico. Como defende Vygotsky (2010, p.146):

Por algum motivo formou-se em nossa sociedade a concepção unilateral da personalidade humana, por algum motivo todos interpretaram o talento apenas em relação ao intelecto. Mas é possível não só pensar com talento mas também sentir com talento. O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos o comportamento humano assume formas exclusivas e grandiosas.

No âmbito educacional, as propriedades emocionais ainda são pouco reconhecidas como aspectos relevantes pela lógica da educação bancária<sup>3</sup>. O ato educativo ainda atua como acúmulo de capital cultural, no qual promove-se a reprodução de conteúdos em massa, sem tocar sobre os efeitos psicológicos do homem para transformá-lo. Essa automatização produz uma “insensibilidade estéril” sobre os indivíduos que desenvolvem-se desvinculados sobre suas próprias emoções.

Embora desprezadas, as emoções exercem uma força substancial sobre os comportamentos e os processos de ensino e de aprendizagem. Como argumenta Vygotsky (2010, p.144), “[...] são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo”. O objeto das emoções deve ser o ponto de partida para o trabalho do pedagogo, que deve selecionar o vestígio emocional, ligando-o à experiência pessoal do aluno. Dessa forma, o educador deve preocupar-se em fazer com que seus alunos não só assimilam o conteúdo mas que o sintam.

---

<sup>3</sup>A concepção bancária de educação pauta-se na transmissão passiva de conteúdos, onde o professor “deposita” o conhecimento no aluno, como um receptáculo vazio a ser preenchido. Nessa relação vertical e autoritária o professor é o detentor do saber e nega a participação coletiva, intervenção ou questionamento em suas lições. “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que escolhe o conteúdo programático; os educandos jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele” (Freire, 1987, p. 34). Dessa forma, o aluno simplesmente recebe este conhecimento e não é instigado a questionar, investigar, refletir e construir suas próprias concepções. Assim, o educando não é reconhecido como um sujeito de direitos e vontades, constituindo-se como um mero objeto na relação de ensino e de aprendizagem.

Ao discorrer sobre esse tema, Vygotsky (2010) enfatiza que nenhuma lição educa tanto quanto uma “dor viva” ou um sentimento “vivo”, por constituir-se um elemento que influencia o comportamento humano. Nesse aspecto, o conhecimento científico que será construído pela articulação aos conteúdos afetivos, será lembrado com mais intensidade e solidez do que aquele conteúdo indiferente ao sujeito, destituído de sentimento e prazer. Assim, “[...] a emoção não é um agente menor do que o pensamento” (Vygotsky, 2010, p.144), o que significa conceber o ser humano em seu aspecto integral, não dividindo-o por aspectos.

Tendo em vista que a emoção desempenha um papel primordial no processo educativo, quais seriam os desdobramentos didáticos capazes de romper com o perspectiva educacional, pautada na separação das dimensões afetiva, emocional, social e cognitiva e promover uma educação centrada na formação integral humana, qualificando uma educação socioemocional?

Nesta perspectiva, nossos esforços estiveram alicerçados em investigar como a obra “A cidade dos carregadores de pedra”, compreendida como narrativa pictórica e verbal, contribui para a formação de repertório emocional, relacionada ao desenvolvimento intrapessoal (autoconhecimento) do sujeito.

A literatura, ao figurar-se como “um lugar de afetos” (Mendes, 2002), é um solo fértil na constituição das subjetividades do indivíduo, pela mobilização das emoções através da identificação projetiva-identificativa das narrativas do qual o leitor se apossa. Essa questão central, nos desafiou a discuti-la na formação de repertório emocional dos sujeitos; a discorrer sobre a identificação projetiva e adesão emocional a partir do uso da literatura; e a investigar como a obra “A cidade dos carregadores de pedra” pode dialogar com diferentes estratégias de trabalho com o repertório emocional.

Nesse ensejo, um trabalho com o propósito aqui indicado, busca oportunizar aos docentes uma abordagem para o aprendizado socioemocional, já que na maioria do tempo, não há espaço para experiências mediadas pela leitura que permitam que o desenvolvimento socioemocional possa se tornar significativo e que potencializem repertórios envolvidos com a autoconsciência, a empatia, a regulação emocional e com diferentes habilidades de relacionamento, ao mesmo tempo que envolvam a apreciação pela leitura e pela diversidade.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório. Minayo (2001, p. 14) destaca que a pesquisa qualitativa permite explorar o universo dos significados, crenças, valores, motivações e atitudes, aspectos que revelam camadas profundas das relações

e processos que não podem ser simplificados em variáveis. Nesse sentido, priorizamos a compreensão do objeto de pesquisa, considerando o conceito de objetivação e as interações entre o objeto, o contexto global e local, bem como as relações entre pesquisador e objeto pesquisado, especialmente no campo educacional.

Optamos pela pesquisa exploratória e nos apoiamos nos estudos de Gil (2007). Para o estudioso, a pesquisa exploratória utiliza-se de diversas estratégias. Neste trabalho, nos concentramos em uma pesquisa bibliográfica e na análise da obra literária *A cidade dos carregadores de pedras*, o que nos fez pensar em formas de intervenção, a partir da literatura com a educação socioemocional. O levantamento bibliográfico, como aponta Amaral (2007, p. 1), é um passo essencial para fundamentar teoricamente o trabalho, envolvendo a seleção, o registro e a organização de informações relevantes para a pesquisa. Nesse sentido, reconhecemos a importância da pesquisa bibliográfica como etapa inicial de qualquer estudo de cunho científico, pois pudemos revisar a literatura existente sobre a temática e nos aprofundar no que não encontramos.

Como já mencionado, também busca uma aproximação prática com o fenômeno estudado, articulando as perspectivas teóricas com a pesquisa exploratória. Figueiredo e Souza (2008, p. 107) explicam que a pesquisa exploratória tem o papel de formular questões que, além de pensar nas hipóteses, ampliam o conhecimento do pesquisador sobre o contexto e favorecem o esclarecimento de conceitos. Isso significou nos aproximar de uma obra literária que pudesse contribuir para intervenções didáticas na área do desenvolvimento socioemocional. Assim, nos comprometemos em pensar em estratégias que possam potencializar o desenvolvimento de novos conhecimentos e práticas na área de humanas, especialmente no campo da educação.

Sob a ótica da teoria histórico-cultural, este estudo considerou o desenvolvimento humano como um processo inseparável dos contextos histórico, social e cultural. Dessa forma, as análises não fragmentam o objeto de estudo em partes isoladas, mas buscaram entender as interações dinâmicas entre o indivíduo, meio e objeto de estudo, levando em conta a mediação simbólica e o papel do contexto histórico no desenvolvimento do sujeito.

Nossa defesa pelo referencial da teoria histórico-cultural<sup>4</sup>, proposta por Lev Vygotsky, centra-se na compreensão do desenvolvimento humano como um processo mediado

---

<sup>4</sup> A perspectiva histórico-cultural busca explicar o desenvolvimento humano a partir da mediação semiótica entre os signos e instrumentos criados nas interações do homem com seu meio social. Essa abordagem defende que a construção simbólica da atividade psicológica sofre influência direta dos fatores sociais, culturais e históricos na constituição da consciência do sujeito. Assim, os signos (linguagem, sistema algébrico, cartografia, sistema simbólico visual, sinais, entre outros) são utilizados como ferramentas auxiliares e atuam como mediadores nas funções mentais superiores (pensamento e cognição.)

socialmente, em que as interações culturais e sociais são fundamentais para a formação das funções psicológicas superiores. Indica-se, portanto, que o desenvolvimento cognitivo é indissociável do contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido e as habilidades cognitivas que emergem da internalização de práticas e ferramentas culturais.

Convidamos, portanto, à leitura deste texto que busca estar presente nos estudos de professores, principalmente àqueles preocupados com o desenvolvimento socioemocional de seus estudantes. Organizamos-o em discussões que exprimem: a) a literatura na formação do repertório emocional dos sujeitos; b) *A cidade dos carregadores de pedras*: a relação entre obra literária e educação socioemocional; c) Mediações docentes no processo de educação socioemocional: O que é possível?

## **2 A LITERATURA NA FORMAÇÃO DE REPERTÓRIO EMOCIONAL DOS SUJEITOS**

Partindo das discussões de Paula Cristina Lopes (2010)<sup>5</sup> e Lúcia Pimentel Góes (2009)<sup>6</sup>, compreendemos a literatura como um substrato sociocultural, produzido pelo conjunto de signos do código linguístico e a interpretação de narrativas da qual emergem sentidos. Dessa forma, ela também pode ser entendida como a linguagem da expressão humana pela palavra, dotada de qualidade estética e significação. Em outras palavras, é a arte verbal (escrita) que se manifesta sob diversificadas narrativas simbólicas, sejam discursivas ou visuais.

Percebe-se que a literatura se constrói como um movimento particular de introspecção e problematização do real a partir do texto narrado ou lido. Nas narrativas pictóricas e verbais, se jogam fios condutores invisíveis, construindo imagens mentais responsáveis por dar sentido aos signos, bebendo-se da cultura e da experiência vivida. A história ganha vida e se corporifica através das representações simbólicas elaboradas pela via da emoção. As narrativas literárias servem como um caleidoscópio emocional<sup>7</sup>, no qual pela mobilização dos

---

<sup>5</sup> LOPES, Paula. **Literatura e linguagem literária**. Lisboa: Universidade da Beira Interior, 2010.

<sup>6</sup> GÓES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta**. Proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2009.

<sup>7</sup> Chegamos nesse conceito a partir das construções do percurso acadêmico, vivenciado na Universidade Federal da Fronteira Sul, em que os professores nos aproximaram do conceito de caleidoscópio como a constituição da memória a partir dos autores Stephanou e Bastos (2009), o que inspirou nossa própria elaboração conceitual. Segundo Stephanou e Bastos (2009), a memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos e pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificam nossa vida. Esse

afetos se faz a leitura do mundo interior, refletida por imagens externas (signos), estabelecendo um caminho dialógico nos processos de significação e interiorização, como delineado nas teorias de Vygotsky (1991).

No caleidoscópio, o reflexo das luzes projeta-se aos espelhos, criando uma combinação de padrões ópticos, resultando em novas imagens. Assim como esse instrumento, através da experiência visual, a literatura cria um processo de "olhar" (observação pessoal), acompanhado da beleza estética que instaura magia aos olhos, envolvendo o espectador. As emoções, como produto dessa experiência, refletem as imagens do mundo interior, projetando as experiências nas narrativas, criando um conjunto de novas imagens. É um movimento de reflexão interna que se materializa pela incursão para dentro de cada sujeito, dando luz a processos complexos da subjetividade. A literatura, ao figurar-se como um caleidoscópio emocional, não apenas reflete as complexidades da subjetividade humana, mas também serve como um espaço de mediação, em que os processos de significação e internalização se entrelaçam.

As elaborações conceituais e associações acerca do conteúdo literário são representadas figurativamente por representações simbólicas na atividade mental, estabelecendo diferentes significados. Esse fenômeno constitui o que Vygotsky (1934 e 1991) denominou por signos. Estes, são instrumentos psicológicos que conferem a capacidade simbólica e cognitiva de mediar comportamentos das funções psíquicas superiores (elaboração conceitual, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato, memorização e atenção voluntária). Eles atuam como mediadores dos processos superiores que ocorrem no discurso interior<sup>8</sup>, transcorrendo-se, inicialmente, como ferramenta externa a partir de uma dinâmica relacional (interpsíquica) para, por conseguinte, operar no plano simbólico intrapsíquico.

Nesse sentido, os instrumentos semióticos passam por diversas transformações até gradualmente converter-se em funções interiores, como assinala Vygotsky (1934, p.41):

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

---

ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a Memória, os atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente (Stephanou; Bastos, 2009, p. 420).

<sup>8</sup> “O discurso interior é um discurso para o próprio locutor” (Vygotsky, 1991, p.111).

Assim, uma operação externa é reconstruída e passa a ocorrer internamente, deslocando-se do nível social para o individual, constituindo o processo de internalização (Vygotsky, 1934). Na interação com o meio, os significados são reelaborados pelo sujeito (alicerçado pela experiência sócio-cultural e seus instrumentos), originando o desenvolvimento da consciência. Nessa produção ativa do indivíduo, o discurso interior assume um componente fundamental para os processos de formação de pensamento. Vygotsky (1991) definiu o discurso interior como o discurso mental, voltado para o próprio locutor, no qual temos a capacidade de pensar nas palavras (pensamento), intrincado na semântica do seu conteúdo e configurando-se como “estruturação deliberada do fluir do significado” (Vygotsky, 1991, p.111). Essa locução silenciosa da linguagem verbal qualifica as operações mentais, permitindo que o sujeito reflita sobre seus pensamentos de modo a interpretar a realidade de forma lógica, organizando e estruturando seus significados de acordo com sua experiências, levando-o a avaliar, planejar e modificar suas ações em função das crenças e valores internos, o que contribui para o processo de autorregulação e auto reflexão.

Tendo por horizonte conceitual a abordagem sócio-histórica de Vygotsky, podemos pensar como esses processos mediadores são potencializados pelo acesso à experiência da literatura. A linguagem literária, na mediação entre as imagens das narrativas e as imagens mentais se tornam pontes que conectam o mundo externo ao mundo interno, configurando-se como o veículo da constituição da subjetividade, produzindo sentidos sobre si e o mundo. Como defendem os autores Costa e Ferreira (2011, p. 219):

Ao ler, o leitor busca a sintonia de sua própria historicidade com a do autor (virtualizado no texto). É a tentativa de encontro real através de virtualidades que se configuram. Neste instante, ao contactar o texto, o leitor produz conhecimento do que está escrito. Este conhecimento é sempre acompanhado de outra produção: a construção de imagens. São as imagens, a efetiva produção do leitor. De tal sorte que, mais tarde, ele já não se lembrará do texto, mas das imagens que associou ao que leu, como signo de mediação a novas leituras.

Incorporando a perspectiva teórica de Lúcia Pimentel Góes, “ler é debruçar-se, explorando os próprios sentimentos, examinando as próprias reações por meio da relação que o texto oportuniza” (Góes, 1997). O leitor transforma-se em um co-produtor e coautor da obra da qual se apossa. Ao assumir uma posição ativa na construção dos significados, o leitor movido pelos seus sentidos, realiza inferências com base em seus conhecimentos,

convertendo-se em um leitor-sujeito da sua própria história. A leitura pressupõe uma natureza emotiva sensorial na qual cruzam-se sentidos no equipamento humano e o que constitui “[...] o aprendizado a partir da relação leitor-texto, que parte dos aspectos sensoriais (ver, ouvir os símbolos linguísticos), emocionais (identificar-se, concordar, discordar, apreciar) e racionais (analisar, criticar, correlacionar, interpretar)” (Góes, 1997).

As experiências literárias nos convidam a explorar as profundezas da condição humana por meio da inventividade. As narrativas são responsáveis por incitar reflexões sobre a realidade, bem como cruzar a linha tênue da fantasia e sonhar além dos limites da realidade concreta. Os engenhosos enredos, utilizam-se por vezes de provocações filosóficas, temas sensíveis e intocáveis de modo a despertar a ruptura às normas sociais, transgredindo papéis, crenças e valores dominantes. Por meio da leitura e adesão das narrativas ficcionais, evocam-se emoções profundas, capazes de emergir estados físicos e psicológicos que colocam o indivíduo em contato com o seu interior.

Mendes (2020) argumenta que nessa interação ativa com o texto, o leitor desenvolve uma conexão emocional com as narrativas, estabelece associações aos conteúdos, identifica-se com os personagens e espelha-se nas experiências ficcionais vividas ao longo da trama (identificação projetiva). Desse modo, o receptor-leitor constrói vínculos afetivos com o conteúdo narrativo, elaborando significados próprios (adesão emocional) por meio da capacidade de transpor estados emocionais do enredo para o mundo pessoal.

Segundo Mendes (2020), quando o conhecimento proveniente do livro ressoa de forma intensa à *psique* humana, não adquirimos só conhecimentos advindos daquelas páginas, mas criamos matérias que sobrevivem dentro de nós. Nesse sentido, a leitura transcende o ato de ler, tornando-se um artefato memorável de cada individualidade. O conteúdo da história, sobrevive dentro de nós, solidificando-se na memória, constituindo quem somos e como enxergamos o mundo ao nosso redor. Assim, os livros convertem-se em fragmentos simbólicos constitutivos da nossa identidade. Essas questões colocam “em cheque”, a defesa de Mendes (2020): “[...] a leitura reveste-se sempre de uma dimensão emocional”, pois ler pressupõe a adesão afetiva, emotiva e identificativa projetiva. A emoção, portanto, é um elemento intrínseco ao ato de ler. Ela é a partícula geradora do qual cruzam-se elementos pessoais aos literários, produzindo sentidos permanentes no processo de constituição identitária.

Em diálogo a essa acepção, recuperamos o termo *catarse*, empregado na obra de Vygotsky (1999), segundo o qual, pela reação estética do objeto artístico, ocorrem descargas

de energia nervosa que colocam em evidência emoções de natureza antagônicas, provocando a destruição do conteúdo num ponto culminante, transformando-o qualificadamente. Esse processo de contradição emocional atua como um componente integrante e “meio” para a superação psicológica entre a divergência interior entre forma e conteúdo. Assim, a partir da descarga de energia suscitada pelo conteúdo da narrativa, experienciamos fortes sentimentos que culminam no curto-circuito até encontrar o equilíbrio.

Dessa forma, a arte “se converte em um meio extremamente poderoso para gerar descargas importantes e adequadas de energia nervosa” (Vygotsky, 2006, p. 263). A catarse literária, portanto, desvela-se como uma forma de ampliar a experiência humana mediante sua função de reorganização psíquica, na medida em que mobiliza emoções, as destrói e as reconstrói, reelaborando os conteúdos por meio da imaginação e a fantasia do qual opera o objeto estético, atuando dessa forma como um instrumento psicológico nos processos terapêuticos.

A arte, incluindo a literatura, oferece um caminho para experimentar e sentir a emoção, trazendo-o ao campo da consciência e, desse modo, conduzindo a um processo dinâmico da transformação qualitativa da realidade objetiva, promovendo um redirecionamento da autoconsciência ao seu nível mais elevado, como argumenta Vygotsky (1999, p.271). Nesse sentido, a propriedade estética presente na literatura, age como um equipamento psíquico que confere potencial transformador da subjetividade a partir do efeito catártico como canal de expressividade e ressignificação. Nesse processo, como aponta Vygotsky (1999, p.264), a reação emocional desencadeada pela composição da narrativa ficcional encontra vazão na atividade da fantasia produzindo no espectador/leitor fortes efeitos psicológicos - “[...] assim, todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real” (Vygotsky, 1999, p.264).

Destaca-se, portanto, que o sentimento artístico provocado pela literatura irradia um fenômeno genuinamente real, do qual encontra expressão no princípio imagético e por ela intensifica-se e transforma-se. Assim, por meio da ficção, o leitor pode explorar eventos, personagens e emoções que o conduzirão ao entendimento dos seus próprios sentimentos, contribuindo para o resolver conflitos internos no seu processo de crescimento pessoal. Assim, a catarse literária assume-se como um componente educativo, na medida em que mobiliza recursos internos ao defrontar-se com a reação estética, apresentando caminhos para transformação de si e seu meio, ampliando as possibilidades de ação do indivíduo no espaço onde atua. Nesse sentido, nos valem da defesa de Vygotsky (1999, p. 320), ao afirmar que

“[...] a arte é uma organização do nosso comportamento, visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela”.

As discussões postas até aqui, nos aproximaram de uma discussão mais detalhada sobre literatura infantil. Lúcia Pimentel Góes (2009), discute este campo como um sistema artístico literário. A literatura é concebida em sua dimensão estética, capaz de produzir “ressonâncias sensíveis, éticas e estéticas” ao leitor, conferindo beleza à experiência humana. A literatura enquanto objeto da arte, toca nos sentidos humanos, dando vazão às emoções, por meio do valor estético em que opera. Essa propriedade estética da obra não restringe-se apenas sob o prisma da experiência da beleza enquanto objeto de prazer, mas reside também na beleza que provoca o desprazer, colocando o indivíduo diante de aspectos obscuros da natureza humana, como a violência, a desigualdade social e a morte. Assim, a literatura não limita-se ao entretenimento, mas é um objeto artístico que carrega em sua potencialidade a autoridade de produzir sentidos permanentes à existência a partir dos sistemas sócio-culturais.

De acordo com os pressupostos de Góes (2009), o gênero literário infantil difere-se substancialmente dos livros infantis, pois enquanto os primeiros buscam proporcionar uma experiência estética potente e crítica, os livros infantis frequentemente reduzem-se a formar juízos de valor de ordem ideológica, pedagógica e psicológica, restringindo à experiência literária. Os livros destinados ao público infantil tendem a simplificar as narrativas ao diálogo raso e artificial e utilizar uma linguagem “boba” e encoberta por diminutivos. Essa estratégia não apenas empobrece a experiência de leitura, como subestima a capacidade inferencial da criança ao tratá-la como um receptáculo de mensagens prontas, incapaz de realizar interpretações críticas próprias. Ao prescrever o que cada leitor deve pensar e sentir, esses livros limitam a leitura como uma atividade passiva, no qual nega-se a oportunidade de “descortinar novos horizontes” e produzir reflexões críticas como um espaço de descoberta e aprendizado. Dessa forma, muitos livros infantis se reduzem à categorias rígidas que pré-determinam a análise do leitor na relação dicotômica, em que as situações são interpretadas em termos absolutos entre “certo” e “errado”, “bom” e “mau”, sem considerar espaço para problematização e debate. Além disso, há a predominância da estrutura frásica em detrimento do visual, condicionando a leitura do código verbal. Dessa forma, a ilustração se apresenta com finalidade ornamental ou referencial, sendo extraído o mínimo do texto e desconsiderando o código visual. Essa condição aprisiona a arte da literatura, pois encerra a possibilidade de “arregalar os olhos” em seu percurso de leitura, admitindo o leitor

“*comportado = com portas*”. Assim, a expressão criadora do leitor ativo é emparedada, confinando ao olhar desviante e fragmentado, anestesiando sua sensibilidade.

Em contraste, Goés (2009) sugere que a literatura infantil se situa como ruptura ao estereotipado, construindo-se a partir do entrelaçamento de dois discursos intersemióticos<sup>9</sup> que coexistem e assumem uma relação de complementação. A composição plástica entre o segmento de ordem visual e verbal dá origem ao *objeto novo*. Dessa forma, a literatura *infantil e juvenil* decorre da simbiose de duas linguagens: a verbal e a grafo-plástica. O *objeto novo*, nestes termos, pressupõe uma leitura ativa, participativa e integral, movida pela “*sinestesia de percepção*”. Para lê-lo é preciso o cruzamento dos sentidos do equipamento humano (sensório, físico e cognitivo) que abarque o alcance entre as múltiplas linguagens. Assim, a prática da leitura exige do receptor/leitor como procedimento metodológico um “*olhar de descoberta*”, ancorado sob o fundamento investigativo na interação entre os códigos.

Como destaca Góes (2009), o diálogo pictórico-verbal da literatura infantil se constrói a partir de elementos intertextuais e intersemióticos que são impressos na obra, formando uma tessitura. O leitor intercambia os sentidos e percepções a fim de tecer os potenciais significados que a obra oferece, a partir do repertório e contexto em que se insere. A intertextualidade mora no escopo do *objeto novo*, sendo um elemento intrínseco à ele. O leitor/receptor tem sua expressão criadora e reflexiva sobre o objeto, orientado pela sua leitura de mundo-vida, desvelando-se como co-autor, *doador de sentidos* no seu percurso criativo/interpretativo.

O subsistema artístico literário infantil nessa linha é um campo plussissemico, que contempla uma linguagem carregada de sentidos potentes através do caráter lúdico em que opera. Embora destine-se às crianças, nada impede que jovens e adultos apreciem os arranjos narrativos das histórias, envolvendo-se com intensidade, servindo-se de experiência de formação sensível e intelectual. Assim, podemos fazer referência à literatura infantil, possuindo a função de servir como meio de informação, formação humana, cultural, cognitiva e emocional, bem como de sensibilização estética, como assinala Goés (2009).

A propriedade lúdica, inerente ao *objeto novo*, ou seja, o caráter imagético e criador do livro, torna-se um recurso de organização interna, no qual por intermédio da fantasia e da

---

<sup>9</sup> Relaciona-se ao diálogo de diferentes sistemas sógnicos como as imagens, a escrita, gestos, sons e expressão corporal. De acordo com Góes (2009) a literatura é composta por um conjunto de linguagens verbais, sonoras e visuais que dialogam entre si.

imaginação, constroem-se representações simbólicas que auxiliarão na regulação do comportamento do sujeito, mediante o *objeto novo*.

A criança no meio do faz de conta, da ação-imitação, experimenta suas próprias reações-ações. Assim, brincando, fazendo de conta inicia seu aprendizado de vida. Conhece a si mesma; mais que isso, aprende os que a rodeiam e sobre os lugares que vive. Segue confiante na aventura de viver (GÓES, 2009, p. 44).

Assim, o jogo lúdico atua como uma ferramenta de intervenção pessoal, social e educativa, pois oferece ao leitor o acesso a experiências, sentimentos e culturas, ampliando suas perspectivas pessoais e sociais, expandindo dessa forma os horizontes socioculturais e socioemocionais.

Nessa mediação pedagógica, o *professor-guia*, como emprega Goés (2009), atua como um *iluminador do diálogo*, orientando e direcionando o olhar do receptor/leitor na imersão nas experiências literárias. Através da sua *inter-ação* analógica, este realiza inferências orais que estimulam a problematização e o levantamento de hipóteses de situações hipotéticas e reais por meio da capacidade de associação por analogia. Assim, o professor enquanto mediador, navega com os leitores, ensinando-os a ver e rever detalhes que passam despercebidos, expandindo o alcance na construção de significados. Entre os caminhos e descaminhos, convida o leitor a ver aquilo que as situações do mundo real não oferecem.

De acordo com Góes (2009), a composição do *objeto-novo* estrutura-se a partir da interação de *figuras visuais, sonoras e verbais*, permitindo alterações fonéticas, morfológicas e sintáticas dos códigos literários. As *figuras visuais* correspondem às representações constituídas por formas (figuras), linhas, cores, planos e espaços, portanto são os desenhos. As *figuras sonoras* estabelecem um diálogo com os sons do sistema linguístico, permitindo a alteração do ritmo, melodia ou pulsação, a fim de produzir sentidos. Eles são construídos a partir da graduação de intensidade do objeto fonético (forte, fraco, agudo, grave). O principal recurso fônico utilizado nas obras literárias é a aliteração<sup>10</sup>, que consiste na repetição de sons semelhantes, produzindo efeitos estilísticos com jogo ritmado com variação de fraco ou forte. Já as *figuras verbais*, referem-se à utilização do código escrito, construído por textos e discursos. Os principais recursos verbais empregados são a metáfora e a paronomásia. A metáfora, conforme Goés (2009), “seria a representação verbal e estética de uma realidade

---

<sup>10</sup> GÓES, L. P. Olhar de descoberta: Proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2009.

por processo analógico, seja ele claro (comparação) ou intuído (metáfora)”. Nesse sentido, atua como uma figura de linguagem, utilizada para denotar conceitos implícitos, estabelece um paralelo a partir do nível de sentido. A relação é estabelecida pela propriedade sintática, conectando os significados. Esse recurso é privilegiado a nível de intratextualidade, pois pode contemplar aspectos de ordem extra literária que vão fundir-se aos elementos discursivos, enriquecendo a leitura do texto literário em seu componente polissêmico.

O campo visual, como defende Góes (2009), desempenha um papel fundamental na composição plástica do *objeto novo*, pois é a partir dele que veicula-se a maior parte das informações. Nesse sentido, as ilustrações exercem uma força substancial como aporte à leitura verbal, pois a partir dele, se imprime, soma e acrescenta elementos implícitos ou explícitos, atuando como recurso para transmitir e construir significados. Na obra literária, a ilustração pode revelar informações minuciosas a partir da representação presente no vestuário ou adornos dos personagens (status, gênero, profissão, nível socioeconômico e tempo histórico) ou ainda, pela representação do contexto em que o enredo/cenário se passa (interior, exterior, campo, cidade, praia e deserto). Dessa forma, a ilustração não apenas complementa a narrativa, mas as linguagens entrelaçam-se entre si, resultando num terceiro produto.

Góes (2009) discute que a comunicação visual também compreende códigos de ordem não verbal por meio da linguagem corporal. A expressão a partir dos gestos do corpo e rosto são comumente apreendidos no plano do inconsciente e são geralmente mais aprimorados nas crianças, em detrimento da linguagem verbal. Por isso, essa linguagem assume uma função primordial no contexto literário. A expressão corporal empregada nas ilustrações pode transmitir emoções complexas, intenções e contextos que qualificam a análise interpretativa do discurso, recuperando nuances narrativas que vão além do que é explicitamente dito. Dessa forma, a narrativa visual compõe-se de informações objetivas e subjetivas que dialogam entre si, enriquecendo a experiência literária. Assim,

A informação objetiva, que também aprendemos com nosso lado racional, passa-nos o conteúdo da imagem nos seus aspectos descritivos ou narrativos, isto é, que figuras qual paisagem, que local, que situação, qual época etc. E as informações subjetivas, que seriam codificadas pela nossa “emoção”, transmitem-nos sensações, impressões, “climas”. Esses climas são construídos na imagem por meio da técnica, das cores, do jogo de luz e sombra, da textura, etc., resultando em impressões poéticas, sombrias, alegres, agressivas e assim por diante. [...] Existem também casos em que as informações objetiva e subjetiva se encontram muito integradas, ficando difícil separá-las claramente [...] Essas observações são feitas de forma intuitiva (não científica), com a intenção, apenas, de ler melhor a imagem. Observamos que há um campo infinito de possibilidades do universo visual, podendo retratar realidades

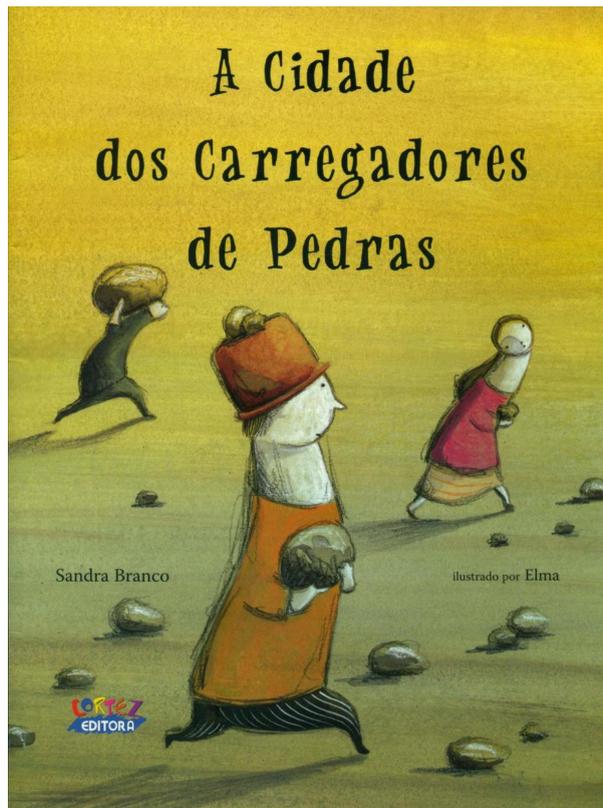
exteriores e interiores, em que a figura humana é de extrema importância e a linguagem do corpo está bastante presente (Góes, 2009, p.44).

Como Góes (2009) destaca, as informações subjetivas contidas nos elementos visuais conferem um papel determinante à produção dos sentidos e significados sobre a narrativa, complementando a experiência estética e interpretativa do leitor aos elementos objetivos. Assim, a partir de técnicas grafo-plásticas, a literatura pode construir impressões sensíveis e poéticas que se somam ao conteúdo objetivo. As informações objetivas na imagem (como a identificação das figuras, dos cenários, e dos eventos) proporcionam uma base descritiva que facilita a compreensão racional. Em paralelo, as informações subjetivas manifestadas em aspectos como as cores, a iluminação e as texturas, oferecem uma dimensão emocional, criando "climas" que evocam sentimentos variados, como alegria, melancolia ou tensão. Esses elementos subjetivos, ao despertar sensações e impressões, não apenas apoiam, mas intensificam a experiência estética, complementando o entendimento objetivo e racional da imagem. Quando se observa a interação entre informações objetivas e subjetivas, percebe-se que ambas frequentemente se fundem, dificultando a separação entre o que é descritivo e o que é expressivo. A leitura visual torna-se, então, um ato intuitivo, em que o racional e o emocional se sobrepõem e se complementam. Esse entrelaçamento possibilita que a narrativa visual traga interpretações complexas, levando o leitor a vivenciar uma experiência literária mais profunda.

### **3 A CIDADE DOS CARREGADORES DE PEDRAS: a relação entre obra literária e educação socioemocional**

A obra "*A cidade dos carregadores de pedras*" retrata como valores e crenças culturais são transmitidos por convenções sociais, de geração a geração, resultando na reprodução de comportamentos interiorizados e consolidados pela massa.

Figura 1 - Capa da obra literária



Fonte: Amazon (2024).

A narrativa se desdobra em torno dos habitantes de uma cidade e o modo como estes perpetuam o hábito de levar consigo as pedras que recebem ao longo da sua existência. Nessa sociedade, as pessoas foram ensinadas a acreditar que deveriam carregar pedras desde o seu nascimento, como uma obrigação instituída pelo senso coletivo, como elucida o fragmento do texto:

Quando nasciam os bebês, em vez de roupas e brinquedos, ganhavam uma sacola de pedrinhas coloridas e perfumadas. Assim, as crianças iam crescendo, venerando suas sacolinhas. E aí de quem as tirasse de perto delas! Eram uma espécie de “cheirinho” ou chupeta. **Não largavam por nada. Elas criavam por essas pedrinhas um amor que, de fato, se transformava mais tarde numa crença muito forte sobre a necessidade de carregá-las sempre.** Quando as crianças cresciam e passavam a conhecer melhor sua cidade e os habitantes, elas se certificavam de que as pedras eram mesmo importantes, pois todos as carregavam (Branco, 2010, p. 6).

Como expreso no trecho, os indivíduos dessa sociedade adaptaram-se às regras e normas estabelecidas ao longo do tempo, nutrindo vínculos afetivos com a crença que lhes foram impostos desde a infância. Na análise sob a interpretação dos elementos simbólicos

narrativos, percebemos que a partir da tradição geracional, instaura-se um processo de conformidade social em que todos, sem exceção, portam sua carga de pedras, apesar do desconforto de que lhes era inerente. Esse padrão de comportamento era naturalizado e incorporado entre os seres, ocasionando a normatização do peso na sociedade, de modo que provocava a dessensibilização dos corpos e a perda de percepção de si mesmo, como indica a passagem a seguir: “*Saím de suas casas e cumpriam suas rotinas sempre carregados de pedras. Sabe que eles nem notavam mais? Dava até a impressão de que era natural carregar pedras. Parecia que elas faziam parte dos seus corpos*”.

Verifica-se que a reprodução de crenças normalizadas influi conflituosamente no processo de autoconhecimento, no qual os indivíduos não reconhecem a “carga” do que os constitui, reproduzindo comportamentos inconscientes negativos e restritivos. A ideia de carregar pedras não gerava desconforto entre o corpo social, acomodando a crença de forma passiva, sem problematizar práticas previamente estabelecidas pelo grupo.

A semionarrativa do livro opera sob o desvelamento polissêmico atribuído ao elemento da pedra. Dessa forma, ela abarca múltiplos significados a partir do simbolismo dos elementos visuais e discursivos. Compreendemos que as pedras representam ideias, convicções, sentidos, verdades, vieses, conceitos, interpretações pessoais, julgamentos, conhecimentos cotidianos e científicos, estados psicológicos, julgamentos, processos mentais, princípios, valores, juízos, preceitos, certezas, acepções, credos, morais, concepções, visões, posicionamentos, prismas, óticas, entendimentos, arbítrios, ângulos, entre outros.

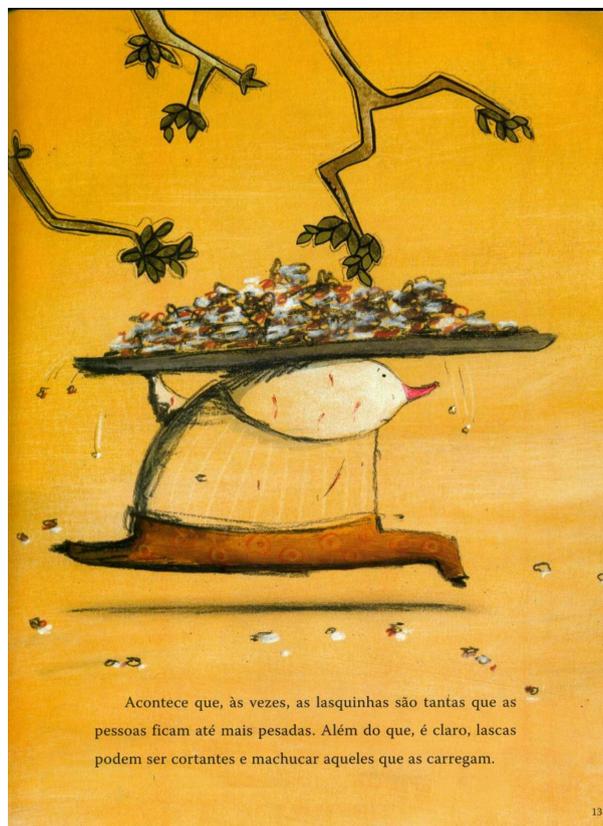
A representação da *pedra* na narrativa simboliza as crenças limitantes transmitidas historicamente e culturalmente entre as gerações. A *pedra*, assim como as crenças herdadas, são compostas por matérias sólidas e difíceis de modificar. Os pensamentos normalizados e petrificados pela lealdade familiar/social, vão gradualmente se solidificando e tornando-se cada vez mais rígidos e improváveis de provocar alterações sob sua estrutura.

A simbologia empregada ao *peso* para sustentar as *pedras=crenças*, extrai o conceito literal e abstrato atribuído a terminologia do vocábulo. Aqui, o termo “*peso*”, exprime tanto a força exercida sobre um corpo, como o seu sentido subjetivo atribuído à força intrapsíquica que causa fadiga e opressão. Nesse sentido, o termo refere-se a carga mental oriunda da imposição de crenças restritivas e pensamento negativos que condicionam o sofrimento psicológico e a barreira interna de desvincular-se de ideias tão sólidas e enraizadas no campo psíquico.

A metáfora das pedras destaca a tensão entre a necessidade de libertação e a dificuldade de se desfazer de amarras psicológicas, porque as crenças herdadas podem moldar nossa percepção da realidade e influenciar nossas decisões. Essa dualidade entre o peso literal e o abstrato, enriquece a análise da narrativa, revelando camadas de significado que convidam a refletir sobre as próprias crenças e a maneira como elas nos afetam.

O conto também delinea diferentes formas de sofrimento, por meio de recursos pictóricos e verbais. Entre eles, destacam-se alguns elementos: as lasquinhas, os pedregulhos e os paralelepípedos. O primeiro, ilustra os detritos de uma proporção menor, mas que se somam e quando acumulados, representam grande sobrecarga aos indivíduos, sendo difícil sustentá-los. As lasquinhas conferem um caráter que a princípio é inofensivo e diminuto, mas que certamente oferece dor aos envolvidos quando atinge níveis acentuados, excedendo os limites individuais do que cada um suporta carregar. As lasquinhas, analogicamente, estabelecem a relação com os pensamentos curtos e automáticos que são breves e às vezes passam despercebidos por conter ideias passageiras. Quando essas reflexões involuntárias e rápidas surgem na mente, com conteúdos negativos e repetem-se com frequência, podem comprometer o raciocínio lógico e representar a distorção cognitiva, causando ansiedade e desconforto.

Figura 2 - Lasquinhas



Acontece que, às vezes, as lasquinhas são tantas que as pessoas ficam até mais pesadas. Além do que, é claro, lascas podem ser cortantes e machucar aqueles que as carregam.

Fonte: Branco (2010).

Os pedregulhos, como indica a narrativa, “são mais fáceis de segurar”, contudo não deixam de gerar o desconforto e prejuízos aos sujeitos. Estes, associam-se aos pensamentos comuns e cotidianos que possuem discursos prontos e são “mais fáceis de comprar”. A adesão a narrativas preestabelecidas pelo meio, pode significar a alienação de uma crença que consome muita energia da vida mental e por não ser problematizada criticamente, pode ser equivocada e gerar danos e sobrecarga.

Figura 3 - Pedregulhos

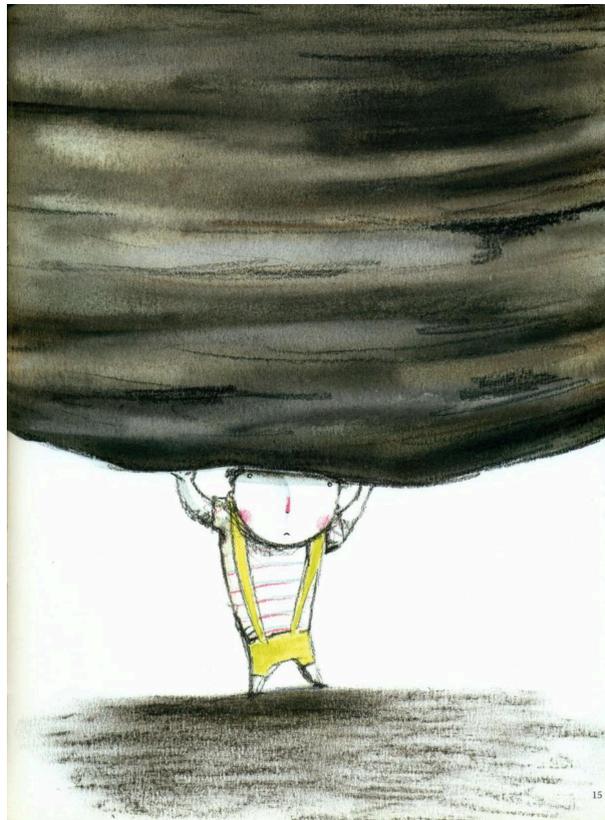


Fonte: Branco (2010).

Na análise da figura visual, os paralelepídeos são iconizados pela dimensão que excede o sujeito, representados em escala maior do que aquele que porta a pedra. Essa iconização alude à profundidade das convicções que moldam nossas percepções e comportamentos, pois são elaborações mais complexas que podem estar inacessíveis e inflexíveis. A carga simbólica do paralelepídeo se aplica no nível do sentido, no qual representa a crença que influi com maior substância e intensidade ao campo mental. A pedra, de proporção superior, reflete o símbolo da rigidez cognitiva e resistência à uma crença já

constituída internamente. Sua característica sólida e imutável confere um peso emocional mais intenso e duradouro, condenando a uma dor psíquica quase que insustentável.

Figura 4 - Paralepípedeos



Fonte: Branco (2010).

Os personagens da história são iconizados em PESSOA-PEDRA, através da representação de figuras circulares e cinzentas, esculpidas em tamanhos e formatos diversificados. Como recurso analógico-metafórico, a composição pictórica realiza um paralelo ao processo de constituição identitária e a composição da matéria mineral. Assim, como a rocha/pedra é formada por um conjunto de minerais de características próprias e irregulares, o ser humano também é constituído através do seu repertório histórico, cultural e socioemocional. A identidade é lapidada assim como a matéria rochosa, resultando em produto único e singular. Da mesma forma, como se coleciona pedras na narrativa, somos um apanhado e acúmulo do que juntamos, memorizamos, sentimos, pensamos e solidificamos a nossa identidade. Nesse sentido, as tradições e crenças que incorporamos vão compondo a matéria da nossa personalidade e moldando a forma como concebemos o mundo.

O enredo atinge seu *clímax* quando Pedrinho, personagem principal, defronta-se com uma menina que não ostenta uma pedra sequer. A representação da menina denota a coragem que desafia a norma padrão e a recusa de carregar pedras, transgredindo papéis geracionais e

paradigmas sociais. A simbologia empregada na contestação de segurar pedras/crenças, relaciona-se a resistência de reproduzir tradições milenares inconsistentes e prejudiciais.

A partir desse ponto, o personagem começa a problematizar a origem da prática cultural, como expresso na seguinte narrativa: “E Pedrinho quis saber de onde vinha essa história de carregar pedras. Quem havia começado a carregar pedras?”. Em busca de suas respostas, o personagem inicia no percurso crítico, problematizando as pedras/crenças e as consequências provenientes de perpetuá-las, identificando pontualmente que as pedras/crenças são pesadas e impactam significativamente, causando desconforto.

Rumo à descoberta de suas dúvidas, o personagem *Pedrinho* desloca-se para o contexto da pedreira local, onde encontra o *Senhor Pedroso* (dono da pedreira local). Esse personagem é construído em torno do arquétipo do “velho sábio<sup>11</sup>” que por portar tamanha experiência e sabedoria possui todas as respostas. Ao ser indagado, o *Senhor Pedroso* revela que “as coisas sempre foram assim por aqui”, evidenciando o discurso recorrente e comum que penetra na cultura sempre reproduzindo os mesmos padrões e fechando-se à novas ideias e perspectivas.

O desfecho se dá quando *Senhor Pedroso* confia um valioso segredo ao *Pedrinho* “ficar com as pedras é uma **escolha individual**, uma decisão de cada um”. O conselho indica que segurar as pedras e sofrer é opcional, apresentando uma nova perspectiva de enfrentamento socioemocional. Dessa forma, põe-se em evidência o papel do livre arbítrio dos indivíduos na resolução de problemas pessoais, nos quais esses são responsáveis por decidir sobre as escolhas e validar ou não suas crenças de forma racional. O recurso metafórico empregado, consiste no papel reflexivo de avaliar e descartar crenças/pedras que não nos pertencem, mesmo que estas sejam uma herança e testamentos passados de pai para filho. Além disso, apresenta como ferramenta socioemocional, o desenvolvimento do autoconhecimento e auto preservação, por meio da imposição de limites pessoais e gerenciamento de escolhas e pensamentos, como verificados no excerto:

---

<sup>11</sup>Ailton Krenak (2022) reconhece a figura do velho sábio como um símbolo de valorização e resgate da sabedoria e da memória ancestral. Em seus pressupostos destaca o ancião como um guardião da preservação do patrimônio cultural imaterial, através do exercício da escuta ativa entre as gerações, resgatando vínculos entre as tradições originárias. Como Krenak (2020) salienta “se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui” (Krenak, 2022, p. 8). Em outro trecho acrescenta: “As crianças Krenak anseiam por serem antigas. Isso porque, nas humanidades em que as crianças ainda têm a liberdade e a autonomia de aspirar mundos, elas valorizam muito os velhos. As pessoas antigas têm a habilitação de quem passou por várias etapas da experiência de viver. São os contadores de histórias, os que ensinam as medicinas, a arte, os fundamentos de tudo que é relevante para ter uma boa vida.” (Krenak, 2022, p. 8).

Geralmente, as pedras nos são dadas quando nascemos. As pedras são como culpas, medos e tristezas que carregamos. Ficar com elas, ou não, é uma escolha individual. É uma escolha nossa. É uma decisão que cada um deve tomar. Ao ganhar sua primeira pedrinha, você não tinha ainda condições de recusar. Mas, assim que crescer um pouquinho, você verá que nem sempre carregamos nossas pedras, e sim, as pedras que outros não quiseram ou não conseguiram carregar. É um trabalho árduo verificar a quem pertencem as pedras, porém ainda mais árduo é ter de carregá-las quando não nos pertencem. E caso, nos pertençam, cabe somente a nós jogá-las fora, pois carregá-las não nos torna melhores; torna-nos apenas mais sofridos (Branco, 2010, p. 22-23).

A passagem da obra nos leva a refletir sobre a responsabilidade afetiva que detemos sobre nossas escolhas individuais e como estas podem impactar sobre os processos interpessoais. Inicialmente, a metáfora sugere que ao nascermos, herdamos um fardo emocional que não escolhemos receber. Essa carga que nos é legada, ainda quando somos pequenos, refere-se às expectativas sociais, familiares, traumas e crenças que nos são impostas desde a fase da primeira infância. Nessa etapa do desenvolvimento, não temos condições cognitivas e emocionais para nos impormos e recusar o conteúdo herdado. Contudo, à medida que crescemos, nossa bagagem socioemocional expande-se e temos a oportunidade de discernir sobre quais pedras são nossas e quais foram impostas por terceiros. Dessa forma, podemos questionar as influências externas que moldaram nossa constituição e identificar a quem pertence as pedras que portamos ao longo da existência, livrando-nos da sobrecarga e responsabilidade pelas pedras que decidimos carregar.

Figura 5 - Herança



Fonte: Branco (2010).

A narrativa discorre a partir do empoderamento do personagem *Senhor Pedroso*, que rompe com o esquema rígido de reprodução comportamental (reter as pedras para si), libertando-se através do processo de transformação pessoal. Dessa forma, “[...] em vez de carregá-las, resolveu abrir uma pedreira onde detonava grandes pedras, a fim de torná-las pequenas e adequadas à construção de casas” (Branco, 2010). Esse desfecho foi utilizado como direcionamento metafórico, associado a desconstrução do pensamento. Dessa forma, ao desintegrar as pedras/crenças, os pensamentos eram reduzidos a frações menores, sendo passíveis de uma análise mais íntima e profunda. Ao analisar, problematizar, abstrair, filtrar, e ressignificar, selecionava o fragmento/pensamento que era relevante para construir sua casa. O recurso de “processamento de pedras” utilizado na narrativa resultava do esvaziamento de pedras, que ocasionaria livrar-se do peso e sentir-se mais leve, por meio da seleção do conteúdo e ressignificação do mesmo, substituindo um processo automatizado por um processo consciente.

A partir do reconhecimento do que constitui-se a crença, é possível trazê-la ao nível da consciência, analisá-la, problematizá-la e mudá-la. Ou seja, pelo autoconhecimento e pela autopercepção, é possível reconhecer a crença que pertence a si e ao outro, potencializando a reconfiguração da ação em prol de um desenvolvimento mais saudável e pleno.

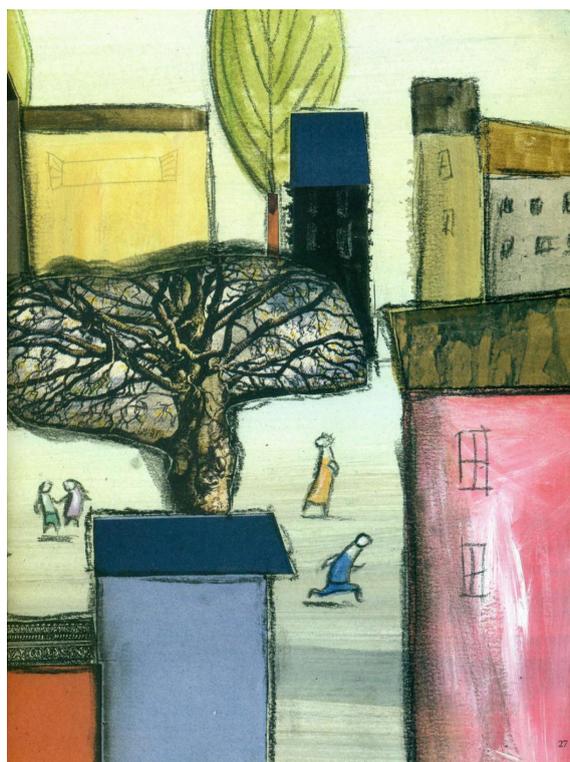
O recurso analógico utilizado para a construção da casa, remete a construção da identidade, ou seja, é preciso selecionar os materiais que compõem sua estrutura e alicerce. Ao identificar uma matéria de qualidade inferior e danificada, é preciso transformá-la e exercer a manutenção. Aqui, a obra oferece como ferramenta de auto regulação sócio emocional, o recurso da resiliência, tecendo um caminho metodológico entre conhecimento do problema a nível da consciência, autoconhecimento, problematização, análise, desconstrução, escolha individual, autopreservação, resiliência e mudança social.

Ao adentrar a narrativa, o enredo segue com o protagonista desfazendo-se de suas pedras, promovendo uma campanha para que os moradores também doassem suas pedras, libertando-os de seus pesos. O processo de mudança cultural ocorreu de forma tímida, mas ao sentir o alívio de livrar-se de pequenas crenças, proporcionou o engajamento para potencializar um processo de transformação, como indica o trecho:

Não foi um trabalho fácil. Muitos se recusaram a doar suas pedras, afinal eram parte deles. No começo doavam só as pedrinhas; depois, vieram as maiores. Ao largar a primeira pedra, todos iam percebendo que estavam se sentindo melhores. A partir daí, ficou mais fácil livrar-se das restantes. E foi assim que a Cidade dos Carregadores de Pedra cresceu e se transformou numa metrópole, com pessoas mais leves e felizes, livres de suas pedras (Branco, 2010, p. 25-26).

A partir desse ponto, instaura-se uma ruptura do plano visual e coloca em suspense a representação icônica da árvore estereotipada, dando lugar à figura da árvore raiz. A figura visual é utilizada como recurso analógico à simbologia do cérebro/crenças enraizadas. A disposição gráfica construída em torno do elemento das raízes remete ao cérebro e aos mecanismos neurais que regulam nosso comportamento, nos direcionando às ideias, pensamentos, rumos, direções e ações. Essa simbolização retrata a mudança de perspectiva social e transformação coletiva a partir do conhecimento das crenças enraizadas.

Figura 2 - Árvore/cérebro



Fonte: Branco (2010).

Constata-se que a partir da iconização empregada à árvore-cérebro, traça-se um paralelo ao próprio processo de superação psicológica vivenciado pelo protagonista, no qual pelo redimensionamento da autoconsciência pode revisitar suas crenças e organizá-las, retomando a ação, aliada aos valores pessoais, de modo crítico e consciente.

#### **4 MEDIAÇÕES DOCENTES NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: O QUE É POSSÍVEL?**

De acordo com Vygotsky (1991), os processos psicológicos superiores são estabelecidos a partir da relação dialética entre o homem e o meio sócio-cultural. Dessa forma, a interação não é estabelecida de forma direta, mas é mediada a partir dos instrumentos e signos. Esses, atuam como instrumentos psicológicos no controle da atividade psíquica que, inicialmente, ocorrem em nível intersíquico (social) e depois internalizam-se a nível intrapsíquico, constituindo uma atividade simbólica que auxilia a regulação consciente do comportamento e na ação intencional do indivíduo. Assim, podemos inferir que o conhecimento não é dado *a priori*, mas é construído a partir da relação que estabelece com o ambiente, por meio de uma ação mediadora.

A exposição de um material didático a um sujeito, de modo isolado, não garantirá a instrução e se apresentará insuficiente para seu desenvolvimento cognitivo, pois a relação de ensino e de aprendizagem é sempre mediada por um estímulo. Essas questões também são pontuadas por Vygotsky (2000), que indica que a mediação docente eleva o grau de possibilidades intelectuais a partir da zona de desenvolvimento imediato ou proximal. A aprendizagem se dá a partir da fronteira entre dois estágios de desenvolvimento. O nível real de desenvolvimento refere-se ao conhecimento atual, em que as funções estão amadurecidas no indivíduo e são executadas com autonomia. A zona de desenvolvimento imediato ou proximal, relaciona-se com o nível de estágio potencial, em que o indivíduo, em colaboração de outra pessoa, atinge um nível superior, progredindo em seu processo maturacional. Assim, a partir da mediação de um agente mais experiente, pode-se oferecer demonstrações, perguntas sugestivas, problematização da realidade, levantamento de hipóteses e direcionamentos que oferecerão soluções e favorecerão a aprendizagem por meio da intervenção direta.

O processo de mediação docente é fundamental quando o objeto é a educação socioemocional, pois esta é constituída a partir da interação social. Assim, para que o sujeito se desenvolva integralmente e o conhecimento seja internalizado como algo novo, é preciso que a mediação docente atinja a zona de desenvolvimento iminente<sup>12</sup>, ou seja, o professor assume o papel de organizador da prática pedagógica que parte do conhecimento que os sujeitos alcançaram até o momento, para o que pode se alcançar em outro momento. A educação socioemocional faz parte do todo, pois estamos tratando de um sujeito histórico e social, que tem suas relações mediadas a partir de conhecimentos sistematizados.

Durante o processo de instrução, o professor cria uma série de embriões, ou seja, incita à vida processos de desenvolvimento que devem perfazer o seu ciclo para dar frutos. Não se pode inculcar na criança, no sentido direto da palavra, quaisquer ideias novas, ignorando os processos de desenvolvimento. Pode-se somente criar hábitos para sua atividade externa, por exemplo, escrever à máquina. Para criar a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento, são necessários processos de instrução escolar corretamente estruturados (Prestes, 2021, p. 174).

Para que os processos escolares se estruturam a ponto de atingir o desenvolvimento dos sujeitos de forma integral, se aplicando também à aprendizagem socioemocional, o docente precisa entender seu papel como mediador e colocar como intenção de sua prática, a

---

<sup>12</sup> Essa referência se encontra no livro “Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S Vygotsky”, organizado e traduzido pelas autoras Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, no capítulo “Sobre a análise pedagógica do processo pedagógico”, p. 174.

transformação da sociedade a partir da escolarização, que segundo Lombardi (2020) requer a superação da escolarização como manutenção dos privilégios da burguesia.

Para isso, o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas de assumir na teoria e na prática uma concepção transformadora de vida, de homem e de mundo (Lombardi, 2020, p.11).

No contexto da mediação docente para a construção de uma educação para o desenvolvimento integral dos sujeitos e, sobretudo, para a educação socioemocional, precisamos avaliar as diferentes concepções do professor em relação ao mundo e o papel da educação, como e fundamentais para definir uma prática docente transformadora e capaz de trazer ao sujeito, reflexões sobre a sua realidade e formas de rompimento com os padrões sociais instituídos pela sociedade neoliberal.

Diante desta discussão inicial, apresentamos intervenções didático-pedagógicas a partir da obra literária “A cidade dos carregadores de pedra” que, com a mediação docente, pode oportunizar formação socioemocional.

A partir da leitura individual do livro “A cidade dos carregadores de pedra”, o leitor infantil ou juvenil consegue de forma autônoma produzir seus próprios sentidos, extraídos de seu repertório pessoal. Contudo, para que haja sentido, é preciso “descortinar novos horizontes” (Góes, 2009). Assim, a mediação docente é elemento essencial para indicar elementos implícitos da linguagem verbal e visual que requerem investigação minuciosa, ampliando as possibilidades de interpretação frente ao objeto estético.

A obra “A cidade dos carregadores de pedra” oferece como recurso para o repertório socioemocional, estratégias de condução de problemas pessoais a partir da metáfora construída em formato de narrativa. Dessa forma, as soluções oferecidas se dão subjacentes aos conteúdo simbólico presente na representação analógica, envolvida nos elementos do enredo, como a pedra, o peso, a cidade, a pedreira e a casa. Como os elementos visuais e discursivos são tecidos de forma não explícita e de forma indireta, a interpretação dos significados dependerá da leitura individual e poderão ser qualificadas pela mediação docente. Podemos identificar alguns elementos que merecem um trabalho diferenciado, tanto por parte do docente quanto por parte do leitor:

**1. Problematização da realidade e transformação pessoal e social:** é necessário, durante a mediação docente, que se instaure um processo de análise crítica e reflexiva, em

que a leitura em curso, sirva como ponto de partida para questionar e aprofundar o enredo. Indica-se que se interprete para além do texto literário em si. É necessário conectar as questões levantadas pela obra com a realidade vivida pelo leitor ou pelo grupo de leitores. Dessa forma, a literatura serve como objeto para alicerçar uma *prática educativa transformadora*, pautada na emancipação do sujeito, na qual o indivíduo coloca-se criticamente frente aos seus problemas e transforma a sua realidade social por meio do conhecimento. De acordo com a perspectiva freiriana, trata-se de uma educação que:

[...] possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (Freire, 2021, p. 90).

Essa abordagem permite a superação de uma *educação bancária* (Freire, 2021) sustentada pela alienação do sujeito e pautada pela reprodução de conteúdos e memorização mecânica de informações, desvinculadas da realidade, dando lugar a um ensino humanizador, capaz de despertar no sujeito a busca pelo conhecimento de si, do mundo e do meio, como defendido por Freire (2021) na obra “Educação como Prática de Liberdade”. É preciso reconhecer que o educador é o grande responsável por pensar um ensino que proporcione espaço para o diálogo, situações que coloquem em debate de perspectiva crítica o seu meio social e problematize a realidade a partir da mediação do conteúdo literário. Essa educação deve se dar horizontalmente, em que todos os sujeitos são parte integrante do processo, construindo o conhecimento numa relação mútua entre os indivíduos. A prática docente voltada ao desenvolvimento socioemocional exige maturidade e sensibilidade profissional. É importante selecionar minuciosamente os conteúdos e habilidades, articulando com os saberes oriundos das histórias de vida dos sujeitos, de modo que a bagagem histórica-cultural seja relevante nesse processo e parta de sua realidade, para então, expandir e mobilizar conhecimentos novos. Se pautar nas temáticas carregadas de experiência, nos colocam em ligação potente na formação humanizadora, a qual torna os educandos protagonistas do seu processo de ensino.

**2. Identificação consciente do problema e reconhecimento da crença (autoconsciência):** a autoconsciência é a capacidade que o sujeito desenvolve em compreender e refletir sobre os próprios pensamentos, emoções e comportamentos. Quando

uma pessoa se mobiliza para a autoconsciência, ela se torna capaz de observar e questionar suas próprias crenças e as origens dos problemas que enfrenta, seja em relação a aspectos pessoais, relacionamentos ou questões sociais. Vygotsky (1991) discute sobre desenvolvimento psicológico e explora a relação entre o pensamento e a linguagem, bem como o papel da consciência no desenvolvimento humano. Além disso, a autoconsciência é dada como uma construção social que se desenvolve por meio das interações e da mediação cultural, ou seja, a autoconsciência não surge isoladamente. Ela é moldada por interações sociais. O processo de mediação, nesse caso, é fundamental para que o sujeito passe a compreender não apenas o mundo ao seu redor, mas também seu lugar nesse mundo. Essas interações fazem com que o sujeito comece a se enxergar como um "eu" individual, o que traz à tona uma percepção de si mesmo como agente e como parte de uma estrutura social e cultural.

### **3. Desconstrução da crença e ressignificação da narrativa pessoal (mudança de perspectiva/resiliência)**

A proposta de Bruner (1991), embora focada em como as narrativas influenciam a compreensão da realidade e da identidade do sujeito, também diz muito sobre como eles percebem a si mesmos e suas experiências ao longo da vida. Portanto, a narrativa não é vista apenas como uma forma de contar histórias, pois além de ser elemento fundante da construção da identidade individual e também coletiva, elas se constituem durante as experiências em vida e pelos significados que se constituem a partir delas.

Algo bastante particular e que nos interessou neste trabalho, foi pensar na desconstrução de crenças, pois ela envolve uma análise crítica das narrativas e, conseqüentemente, sobre o que se constituiu em experiências passadas. Bruner (1991), propõe, portanto, que ao refletir sobre as narrativas, o sujeito identifique as crenças limitantes e as reconfigure.

Já a ação de ressignificação da narrativa pessoal, permite que o sujeito reinterprete as histórias que, de certa forma, falam sobre a sua vida, dando novos significados e criando possibilidades para o crescimento e a resiliência. Dessa forma, a narrativa opera como um instrumento mental na construção da realidade objetiva sobre o *self*<sup>13</sup>, criando representações simbólicas a partir da reinterpretação dos acontecimentos, extraindo sentidos que sempre se

---

<sup>13</sup> O conceito de "*self*" está associado aos estudos do filósofo e psicólogo Paul Ricoeur. Ele discutiu que as narrativas são essenciais para a construção do "self", ou seja, da identidade pessoal, que é formada por meio das histórias que as pessoas constroem sobre si mesmas. Em seu livro, "*A Metáfora Viva*", Ricoeur (1975) explorou como a narrativa não apenas reflete, mas também constitui a identidade do indivíduo. Argumentou que a compreensão do "*self*" é inseparável das narrativas que contamos sobre nossas vidas, uma vez que essas, ajudam a dar coerência à experiência e à memória pessoal.

renovam ao longo da existência, configurando-se como novas versões da realidade. Assim, a “narrativa organiza a estrutura da experiência humana” (Bruner, 1991) a partir do processo de criação cultural, no qual o indivíduo cria um meio para reelaborar crenças negativas, promovendo a cura ao seu processo de desenvolvimento pessoal.

A narratividade<sup>14</sup> representa um eixo importante no desencadeamento do processo catártico. A narrativa literária permite que o leitor se identifique com a história de um protagonista e revise eventos significativos de sua vida, suscitando o reconhecimento e a liberação de emoções reprimidas e intensas. Essa reação estética permite que o conteúdo seja trazido ao nível da consciência, sendo passível de ser processado, simbolizado e verbalizado. Assim, a narrativa atua como um mediador na reorganização psíquica, favorecendo a transformação emocional e possibilitando a superação de traumas por meio da catarse.

**4. Escolha individual baseada no gerenciamento racional (construção da identidade alicerçada por valores pessoais - autorregulação):** Vygotsky (2007) trata em sua teoria, basicamente sobre a construção da identidade, a autorregulação e o papel dos valores no desenvolvimento do sujeito. Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky entende o desenvolvimento humano como um processo socialmente mediado em que o sujeito se forma por meio da interação com o meio social e com as ferramentas culturais, especialmente a linguagem. Como conceito essencial para Vygotsky, a autorregulação está intimamente relacionada ao desenvolvimento da autoconsciência. Ou seja, vê-se a autorregulação como a capacidade de controlar o próprio comportamento e pensamento, o que inicialmente ocorre com a ajuda de figuras mais experientes e gradualmente é internalizado pelo sujeito.

A compreensão desses elementos pode exigir o direcionamento do olhar, convidando o leitor a ver camadas, que imediatamente não podem ser evidentes. Dessa forma, a mediação do professor é fundamental. Além disso, pode-se romper a fronteira entre leitor e livro, traçando outros rumos e oferecendo outras experiências a partir do tema gerador. Esses indicativos nos mostram que é possível pensarmos em intervenções didáticas de desenvolvimento socioemocional a partir da mediação da obra “A cidade dos carregadores de pedra”, que ao nosso olhar, podem contribuir para a formação humana integral e extrair a potência máxima do objeto artístico.

**Estratégia A:** Consiste na utilização das representações icônicas para estabelecer diálogos sgnicos entre significados da obra, deslocando o conteúdo simbólico para a

---

<sup>14</sup> Termo utilizado em estudos literários, filosóficos e de teoria da narrativa. Se refere à qualidade ou característica de algo ser uma narrativa ou à capacidade de algo se organizar e ser compreendido como uma história ou relato (E-DICIONÁRIO DE TERMOS LITERÁRIOS, 2024).

experiência pessoal. Assim, cada indivíduo pode desenvolver o exercício de reflexão da percepção de si mesmo (autoconsciência). Apresentamos a seguir algumas possibilidades de intervenções didático-pedagógicas:

<b>Arquiteto da identidade</b>	Cada aluno ganhará folhas em formato de pedras, simbolizando as crenças contidas na narrativa. Cada um deve refletir sobre as crenças, valores e ideias pessoais e escrever nas “pedras”. Em seguida, cada um construirá sua casa com as pedras que possui. O próximo momento deve ser destinado ao compartilhamento das produções e diálogo reflexivo.
<b>Diário de pedras</b>	Ao longo de uma semana, os leitores registrarão em um diário as pedras/crenças que ganharam dos outros e as pedras que eles mesmos produziram. Ao final, deverão compartilhar as pedras que vão descartar e aquelas que escolherão para formar a “sua casa”. Em seguida, deve acontecer a partilha das experiências e reflexão mediada.
<b>Mapas conceituais e diagramação de personagens</b>	Estimular os alunos a criarem mapas visuais que relacionem personagens, eventos e sentimentos. Essa técnica ajuda na organização de ideias complexas e permite visualizar a evolução dos personagens ao longo da narrativa.
<b>Ilustração de cenas-chave</b>	Propor que os alunos desenhem ou escolham imagens para representar cenas importantes da obra. Essas representações visuais contribuem para uma compreensão mais concreta da história e promovem a interpretação pessoal de cada momento.

**Estratégia B:** Mediação na compreensão da obra literária:

<b>Discussão orientada</b>	Em vez de confiar apenas na leitura independente, o docente pode conduzir uma discussão em grupo para explorar aspectos complexos das obras. Isso pode incluir perguntas abertas sobre os temas centrais, motivações dos personagens e simbolismos, promovendo uma interpretação mais profunda e colaborativa.
<b>Rodas de conversa</b>	Promover círculos de conversa para o compartilhamento de experiências pessoais com temas relevantes para o grupo. O

	<p>docente pode estabelecer paralelos entre os assuntos contidos na obra literária, mobilizando paralelos entre os acontecimentos da narrativa e como elas podem se apresentar na vida cotidiana, incluindo a sala de aula. O conteúdo literário é só um ponto de partida, pois os debates devem guiar-se pelas vontades e sentimentos emergentes do grupo. A partir disso, criar um ambiente seguro para a partilha de sentimentos e problemas, fortalecendo o vínculo entre colegas e uma comunicação positiva.</p>
--	---

**Estratégia C:** Resolução de problemas e autorregulação das emoções:

<p><b>Solução colaborativa de conflitos</b></p>	<p>Criar cenários baseados nos conflitos apresentados na obra e pedir que os alunos discutam soluções possíveis. Isso incentiva a reflexão sobre as ações dos personagens e permite que os alunos pratiquem estratégias de resolução de problemas e autorregulação.</p>
<p><b>Diálogos reflexivos</b></p>	<p>Após eventos emocionais da narrativa, promover um momento de reflexão em que os alunos relacionem as reações dos personagens com suas próprias emoções, incentivando a construção de autoconhecimento e habilidades de autorregulação.</p>

**Estratégia D:** Processo de catarse na Mediação Literária:

<p><b>Debates sobre transformação pessoal</b></p>	<p>Facilitar um momento de partilha após a leitura, em que os alunos possam discutir as reflexões e sentimentos que a obra despertou, relacionando a catarse com experiências pessoais. Esse momento permite que os alunos compreendam o efeito da literatura em suas próprias vidas e emoções.</p>
<p><b>Escrita reflexiva</b></p>	<p>Propor que os alunos escrevam sobre as lições e sentimentos despertados pela leitura, explorando como a narrativa influenciou sua percepção do tema e ajudou na construção de novos entendimentos e insights emocionais.</p>

**Estratégia E:** Impacto da iconografia simbólica na compreensão narrativa:

<b>Análise de símbolos</b>	Orientar os alunos a identificar e analisar símbolos e metáforas presentes na obra, discutindo seus possíveis significados e como influenciam a narrativa. Isso ajuda a perceber as nuances de temas complexos que são indicados indiretamente.
<b>Exploração de imagens</b>	Incentivar os alunos a descrever o que as imagens acrescentam ao texto, discutindo como os elementos visuais contribuem para o entendimento da história e das emoções.

**Estratégia F:** Exploração das emoções expressas na obra:

<b>Diálogos sobre sentimentos</b>	Conduzir conversas em que os alunos reflitam sobre as emoções dos personagens, identificando e descrevendo sentimentos e reações. Isso promove uma leitura mais sensível e profunda, permitindo que os alunos se conectem emocionalmente com os personagens.
<b>Diário de personagens</b>	Pedir que os alunos escrevam entradas de diário como se fossem os personagens, expressando as emoções em diferentes pontos da narrativa. Essa atividade oferece uma compreensão empática e incentiva a autorreflexão.

**Estratégia G:** Linguagens implícitas e explícitas:

<b>Discussão sobre linguagem subentendida</b>	Em cenas com mensagens ou intenções implícitas, incentivar os alunos a refletir sobre o significado não dito, interpretando as entrelinhas para compreender melhor as interações entre os personagens.
<b>Identificação de figuras de linguagem</b>	Orientar os alunos a identificar e analisar metáforas, ironias e outras figuras de linguagem, discutindo seu papel e impacto no desenvolvimento da narrativa.

**Estratégia H:** Vivências coletivas para mobilizar e problematizar sobre sentimentos e emoções:

<b>Oficina Tempestade no Copo d'água</b>	Realização de um experimento visual utilizando copos com água e corantes para representar as emoções. Os alunos adicionam gotas para simbolizar o “acúmulo de emoções” até “transbordar” o copo. Em seguida, será proporcionado
--	---

	um momento para pensar estratégias para lidar com situações intensas, oferecendo soluções para auto regulação emocional a partir do reconhecimento dos sentimentos “gotejados” antes de “transbordarem” no sentido literal e figurado.
--	--

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos conclusivos, manifesta-se que a experiência literária enquanto objeto artístico estético, pode mobilizar emoções profundas a partir da adesão da narrativa ficcional, instaurando um processo de projeção identificativa com os personagens e cenários da história. Com a linguagem literária, somos capazes de estabelecer conexões significativas entre o mundo externo e nosso universo interno, promovendo o autoconhecimento e a ampliação das nossas perspectivas emocionais e sociais. A catarse literária, como forma de expressividade, não apenas enriquece a experiência do leitor, mas também oferece recursos para a transformação do indivíduo e do seu meio, ampliando as possibilidades de ação e intervenção em suas realidades.

O desencadeamento do processo catártico opera como ferramenta intrapsíquica que permite a ressignificação das experiências pessoais, ampliando os sentidos e significados sobre a narrativa interna. Assim, a experiência estética na obra “A cidade dos carregadores de pedras” revela-se como um instrumento sócio-cultural, capaz de atuar como um potente mediador no desenvolvimento intrapessoal e na construção da subjetividade, pois convida o leitor a iniciar seu percurso interpretativo para experimentar e sentir a emoção a partir da construção simbólica dos elementos metafóricos e recursos icônicos, projetando os dilemas existenciais presentes na história para seu mundo pessoal.

Com a mediação docente, é possível potencializar as experiências catárticas com intervenções pedagógicas, utilizando-se do objeto literário como instrumento de intervenção educativa e social, organizando situações de ensino e de aprendizagem que problematizam as situações da vida dos sujeitos e estimulem a solução dos problemas, qualificando as experiências e ampliando as possibilidades de formação socioemocional. O espaço educacional deve proporcionar, sobremaneira, a valorização da arte como canal de expressividade, oferecendo aos professores e alunos experiências que oportunizem a vivência catártica no processo de formação. Além disso, o desenvolvimento de ações que colaboram

para o bem-estar e saúde mental dos alunos é essencial, permitindo-lhes expressar sentimentos negativos e problematizar assuntos tabus, refletindo sobre problemas cotidianos e sociais. É essencial recuperar a arte nos espaços pedagógicos, fomentando a promoção de ambientes que além de ensinarem, despertem o interesse dos estudantes e promovam práticas prazerosas de convívio social.

Além disso, constatamos que a obra influi significativamente sobre o processo de constituição identitária, contribuindo como repertório socioemocional na formação das subjetividades ao apresentar narrativas que problematizam a norma institucionalizada e propõem a reconfiguração dos sentidos e significados da própria constituição.

Por fim, as intervenções didáticas propostas neste trabalho não pretendem constituir-se em manuais prescritivos e inflexíveis, mas influir como inspiração e ponto de partida para motivar práticas docentes capazes de contribuir para a formação de repertório emocional a partir da experiência literária, reafirmando uma educação integral.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.

BRANCO, S. **A cidade dos carregadores de pedras**. Ilustração de Elma. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. **Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura**. Revista Iberoamericana de Educación, 55, 205-223, 2011.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FIGUEIREDO, A. M.; SOUZA, S. R. G. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da apresentação científica à apresentação final**. - 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen juris, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÓES, L. **O diálogo de linguagens em semionarrativas do Brasil: Portugal: Via atlântica**, 1997.

GÓES, L. P. **Olhar de descoberta: Proposta analítica de livros que concentram várias linguagens**. São Paulo: Paulinas, 2009.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência, personalidade**. Tradução de Priscila Marques. São Paulo: Mireveja, 2021.

LOMBARDI, J. C. **Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista**. In: GALVÃO, Ana Carolina (ORG.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP. Autores Associados, 2020. p. 5-14.

MENDES, T. **Literatura, infância e emoções: representações das emoções nos livros para crianças**. Revista *Emoções, Artes e Intervenção*. Portugal: Politécnico de Leiria, 2020.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/748>. Acesso em: 01 out. 2024.

MINAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 3. 2012, p. 621-626. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/>. Acesso em: 01 out. 2024.

RICUEUR, P. **A Metáfora Viva**. Tradução: Dion Davi Macedo. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

SASTRE, V. G. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002.

SEIA, C. **E-dicionário de termos literários**. Centro de Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa USP: São Paulo, 2024. Acesso em: 18 nov. 2024. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/narratividade>.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **História, Memória e História da Educação**. In: *Histórias e Memórias da educação no Brasil*, vol. III. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo : Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. PRESTES, Z.; TUNES, E. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vygotsky**. São Paulo, Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes , 2010. -

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.