



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

STHEPHANY DE MELO FERREIRA

**COMO TRABALHAR AS EMOÇÕES NA SALA DE AULA?:
UMA PROPOSTA LITERÁRIA COM AS OBRAS “O VENTO DA MONTANHA” E “E SE EU
CHORAR?”**

João Pessoa - PB
2026

STHEPHANY DE MELO FERREIRA

**COMO TRABALHAR AS EMOÇÕES NA SALA DE AULA?:
UMA PROPOSTA LITERÁRIA COM AS OBRAS “O VENTO DA MONTANHA” E “E SE EU
CHORAR?”**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia,
do Centro de Educação (CE), da
Universidade Federal da Paraíba
(UFPB), como exigência à
obtenção do título de Licenciada
Plena em Pedagogia, sob orientação
da Prof.^a Dr.^a. Patrícia Silva Rosas
Araújo.

João Pessoa - PB
2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

F383c Ferreira, Sthephany de Melo.

Como trabalhar as emoções na sala de aula?: uma proposta literária com as obras "O vento da montanha" e "E se eu chorar?" / Sthephany de Melo Ferreira. - João Pessoa, 2026.

157 f. : il.

Orientação: Patrícia Silva Rosas de Araújo.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Formação leitora. 2. Educação emocional. 3. Sequência literária. 4. Anos iniciais do ensino fundamental. I. Araújo, Patrícia Silva Rosas de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2:028(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

STHEPHANY DE MELO FERREIRA

**COMO TRABALHAR AS EMOÇÕES NA SALA DE AULA?:
UMA PROPOSTA LITERÁRIA COM AS OBRAS “O VENTO DA MONTANHA” E “E SE EU
CHORAR?”**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, como pré-requisito para a obtenção do título de Licenciada
em Pedagogia.

APROVADA EM: 10/04/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **PATRICIA SILVA ROSAS DE ARAUJO**
Data: 15/04/2026 21:19:07-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Patrícia Silva Rosas Araújo (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB-DME)

Documento assinado digitalmente
 **FABRINI KATRINE DA SILVA BILRO**
Data: 16/04/2026 19:46:21-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Fabrini Katrine da Silva Bilro (Examinadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB-DME)

Documento assinado digitalmente
 **MARIA GRACIELE DE LIMA**
Data: 16/04/2026 21:23:50-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Maria Graciele de Lima (Examinadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB-DME)

Dedico este trabalho aos alicerces da minha criação, sobretudo aos que em vida, acreditaram no poder da educação.

AGRADECIMENTOS

Por tantas vezes duvidei
ser capaz de aqui chegar
mas agradeço quem me ajudou
quando precisei levantar
Deus foi meu maior guia
Que nas dificuldades que sentia
sustentou meu caminhar

Para cada professor amigo
com a sua prática competente
que em meio a tanta burocracia
veio com humanidade presente
nesta etapa do caminho os contemplo
como meu maior exemplo
para a meu trabalho docente

Gratidão aos meus amigos
aos “pedagogos elegantes”
com quem compartilhei tristezas
mas também alegrias vibrantes
família que escolhi de verdade
nossa relação de irmandade
manteve minhas tardes radiantes

Agradeço a minha família
minha base e inspiração
hoje a luta dos meus pais
reconheço com gratidão
E a Gabriel meu companheiro de vida
que nesta etapa percorrida
me acalmou o coração

Não posso me esquecer
de quem nunca deixou de falar
desde muito pequena
para eu nunca deixar de estudar
meus avós em mim acreditavam
e com muito orgulho falavam
estude para se formar

O fim, na verdade é o começo
o objetivo agora é crescer
não cheguei até aqui só
muitos me ajudaram a vencer
pois falo com toda certeza
que a gratidão é proeza
de quem sabe reconhecer

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as obras “O Vento da Montanha” (2020) e “E se eu chorar?” (2024), de Patrícia Rosas — em coautoria com Mariana Luján na segunda obra —, considerando seus aspectos estéticos, textuais e temáticos, a fim de compreender suas contribuições para a formação leitora e o desenvolvimento emocional de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa parte da seguinte questão-problema: *De que maneira as obras O Vento da Montanha e E se eu chorar? podem contribuir para a formação leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, favorecendo o reconhecimento das próprias emoções a partir de uma proposta de Sequência Literária?* Dessa questão central, desdobra-se o objetivo geral: Analisar as obras “O Vento da Montanha” (2020) e “E se eu chorar?” (2024), com vistas à compreensão de suas contribuições para a formação leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao reconhecimento das próprias emoções, bem como à elaboração de uma Sequência Literária para aplicação em contexto escolar. Especificamente, buscamos: a) Discutir a literatura nos anos iniciais e as possibilidades de reflexão sobre as emoções a partir do texto literário; b) Analisar as obras “O Vento da Montanha” e “E se eu chorar?”, considerando elementos como linguagem, estrutura narrativa, aspectos visuais e temáticos, evidenciando suas potencialidades para mobilizar o reconhecimento das emoções do público leitor e c) Elaborar uma proposta de Sequência Literária que possibilite o trabalho pedagógico com as referidas obras em sala de aula, promovendo a fruição estética, a interpretação literária e a expressão de percepções e emoções dos leitores. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em autores como Aguiar (2011), Bortoni-Ricardo (2007), Machado e Cardoso (2024), dentre outros. O trabalho organiza-se em quatro seções: introdução, caminhos metodológicos, considerações teóricas e análise das obras articulada à proposição de uma Sequência Literária. A análise evidencia que as obras selecionadas apresentam aspectos estéticos e emblemáticos, abordando temas como o luto, a tristeza, o choro e a superação de forma sensível e acessível ao público infantil. Nesse contexto, destaca-se o potencial formativo dessas narrativas para o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade de expressão emocional. Como contribuição prática, propõe-se uma Sequência Literária estruturada em quatro dimensões — fruição estética, extraverbal, verbal e responsiva —, inspirada nas contribuições de Cosson (2006), na perspectiva dialógica de Bakhtin (2010) e nos estudos de Rosas, Pires e Xavier (2023). Este trabalho é relevante porque prioriza a experiência literária, a escuta sensível e o protagonismo do aluno, em oposição a práticas tradicionais centradas na avaliação e na cobrança da leitura. Desse modo, a literatura infantil, quando mediada de forma intencional e sensível, pode constituir-se como um espaço significativo de formação leitora e humana, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças no contexto escolar.

Palavras-chave: Formação leitora. Educação emocional. Sequência Literária. Anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

The overall objective of this study is to analyze the works “O Vento da Montanha” (2020) and “E se eu chorar?” (2024), by Patrícia Rosas—co-authored with Mariana Luján in the second work—considering their aesthetic, textual, and thematic aspects, in order to understand their contributions to reading literacy and the emotional development of children in the early years of elementary school. The research is based on the following research question: *How can the works O Vento da Montanha and E se eu chorar? contribute to reading development in the early years of elementary school, fostering the recognition of one’s own emotions through a Literary Sequence approach?* From this central question emerges the general objective: To analyze the works “O Vento da Montanha” (2020) and “E se eu chorar?” (2024), with a view to understanding their contributions to reading development in the early years of elementary school and to the recognition of one’s own emotions, as well as to the development of a Literary Sequence for application in a school context. Specifically, we seek to: a) Discuss literature in the early years and the possibilities for reflection on emotions based on literary texts; b) Analyze the works “O Vento da Montanha” and “E se eu chorar?”, considering elements such as language, narrative structure, visual and thematic aspects, highlighting their potential to foster the recognition of emotions among the reading audience and c) Develop a proposed literary sequence that facilitates pedagogical work with these works in the classroom, promoting aesthetic appreciation, literary interpretation, and the expression of readers’ perceptions and emotions. Methodologically, this is a qualitative, bibliographic study grounded in the work of authors such as Aguiar (2011), Bortoni-Ricardo (2007), Machado and Cardoso (2024), among others. The study is organized into four sections: introduction, methodological approach, theoretical considerations, and analysis of the works linked to the proposal of a Literary Sequence. The analysis shows that the selected works present aesthetic and emblematic aspects, addressing themes such as grief, sadness, crying, and overcoming adversity in a sensitive and accessible way for young readers. In this context, the educational potential of these narratives for developing sensitivity and the capacity for emotional expression stands out. As a practical contribution, we propose a Literary Sequence structured around four dimensions—aesthetic, extraverbal, verbal, and responsive enjoyment—inspired by the contributions of Cosson (2006), Bakhtin’s dialogic perspective (2010), and the studies of Rosas, Pires, and Xavier (2023). This work is relevant because it prioritizes the literary experience, sensitive listening, and student agency, in contrast to traditional practices centered on assessment and the demand for reading. Thus, children’s literature, when mediated in an intentional and sensitive manner, can serve as a meaningful space for reading and human development, contributing to the holistic development of children in the school context.

Keywords: Reading development. Emotional education. Literary sequence. Early years of elementary school.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	12
2.1 Tipo e abordagem da pesquisa.....	12
2.2 As obras literárias selecionadas.....	13
3. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	15
3.1 Os caminhos da leitura.....	15
3.2 Letramento literário e formação do leitor nos anos iniciais.....	17
3.3 Educação socioemocional.....	21
4. AS OBRAS “O VENTO DA MONTANHA” E “E SE EU CHORAR?” – DA ANÁLISE À SEQUÊNCIA LITERÁRIA.....	25
4.1 O vento da montanha (Patrícia Rosas, 2020).....	25
4.2 E se eu chorar? (Patrícia Rosas e Mariana Luján, 2024).....	30
4.3 A proposta da sequência literária.....	34
4.3.1 A proposta de Cosson (2006).....	35
4.3.2 Nossa proposta de sequência literária.....	37
a) Dimensão Fruição Estética.....	37
b) Dimensão Extraverbal.....	38
c) Dimensão Verbal.....	39
d) Dimensão Responsiva.....	40
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	48
ANEXOS.....	50

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Meu primeiro contato com a literatura ocorreu ainda antes do processo de alfabetização, quando meu pai me presenteou com gibis da *Turma da Mônica*. Recordo-me não apenas das histórias, mas da experiência sensorial que aquele momento proporcionava: o ato de folhear as páginas, o cheiro característico do papel, a textura diferente dos cadernos escolares e, sobretudo, o encantamento com as cores e os traços dos personagens. Mesmo sem dominar a leitura convencional, já havia ali uma forma de interação com o texto, mediada pela imaginação e pela curiosidade.

Posteriormente, já alfabetizada, outra experiência marcou de forma significativa minha relação com a literatura: o contato com a literatura de cordel. A musicalidade, o ritmo e a linguagem acessível despertaram em mim um interesse ainda maior pelas diferentes formas de expressão literária. Essas vivências contribuíram para a construção de uma relação afetiva com a leitura, baseada no encantamento, na curiosidade e no desejo de explorar novas narrativas. Desde então, a literatura passou a ocupar um lugar importante em minha trajetória, influenciando diretamente minha formação pessoal e acadêmica.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, essa relação foi ressignificada à luz de discussões teóricas e práticas educativas. As reflexões de Paulo Freire, especialmente no que se refere à valorização dos saberes e à construção coletiva do conhecimento, contribuíram para ampliar minha compreensão sobre o papel da educação. Nesse contexto, compreendi que o processo de aprendizagem não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve o diálogo, a escuta e o reconhecimento das experiências dos sujeitos.

Durante os Estágios Supervisionados realizados no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, tive a oportunidade de observar, na prática, como as crianças expressam suas emoções no ambiente escolar e como essas emoções se manifestam nas interações e nas atividades de leitura. Em diferentes momentos, foi possível perceber que a literatura, quando mediada de forma sensível, favorece não apenas o desenvolvimento da leitura, mas também a expressão das emoções, a identificação com personagens e a partilha de experiências. Essas vivências despertaram em mim o interesse em compreender de que maneira a literatura pode contribuir para que as crianças reconheçam e elaborem suas próprias emoções.

Esse interesse foi aprofundado a partir do terceiro período do curso, na disciplina de Seminário Temático III, quando tive meu primeiro contato com discussões voltadas à educação emocional. A partir dessa experiência, passei a refletir sobre o papel da escola na formação integral dos estudantes, especialmente no que diz respeito à compreensão e à expressão das

emoções. Posteriormente, no quinto período (semestre 2024.1), durante a disciplina de Seminário Temático V, ministrada pela professora Patrícia Rosas, tive o primeiro contato com as obras “O Vento da Montanha” e “E se eu chorar?”.

Na ocasião, desenvolvemos um trabalho em grupo com temática livre, no qual optei por investigar a relação entre literatura e educação socioemocional. O contato com as obras permitiu uma análise mais aprofundada de suas potencialidades, evidenciando como a literatura pode abordar questões emocionais de forma sensível, sem recorrer a uma abordagem excessivamente didatizada. Esse momento foi decisivo para a escolha do tema deste trabalho, uma vez que possibilitou articular minhas experiências pessoais com a leitura, minha formação acadêmica e meu interesse pela dimensão emocional no contexto educativo.

As obras analisadas neste trabalho, “O Vento da Montanha” (Patrícia Rosas, 2020) e “E se eu chorar?” (Patrícia Rosas e Mariana Luján, 2024), abordam, de maneira sensível, temas como tristeza, luto, superação e reconhecimento das emoções. Em “O Vento da Montanha”, a trajetória da personagem Mariana evidencia, por meio da metáfora dos “ventos contrários”, que as dificuldades podem impulsionar o crescimento pessoal. Já “E se eu chorar?” propõe uma reflexão sobre o choro como forma legítima de expressão emocional, contribuindo para a valorização destas dimensões humanas.

A escolha dessas obras está diretamente relacionada às minhas vivências ao longo da formação, bem como ao reconhecimento de que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças se encontram em um momento propício para a construção de sentidos sobre suas experiências emocionais. Nesse contexto, a literatura apresenta-se como um caminho potente para favorecer o reconhecimento das emoções, articulando formação leitora e desenvolvimento humano de maneira integrada.

A questão-problema que orienta esta pesquisa é: *De que maneira as obras “O Vento da Montanha” e “E se eu chorar?” podem contribuir para a formação leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, favorecendo o reconhecimento das próprias emoções a partir de uma proposta de Sequência Literária?*

Dessa questão central, desdobra-se o objetivo geral: Analisar as obras “O Vento da Montanha” (2020) e “E se eu chorar?” (2024), com vistas à compreensão de suas contribuições para a formação leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao reconhecimento das próprias emoções, bem como à elaboração de uma Sequência Literária para aplicação em contexto escolar. Especificamente, buscamos:

a) Discutir a literatura nos anos iniciais e as possibilidades de reflexão sobre as emoções a partir do texto literário.

b) Analisar as obras “O Vento da Montanha” e “E se eu chorar?”, considerando elementos como linguagem, estrutura narrativa, aspectos visuais e temáticos, evidenciando suas potencialidades para mobilizar o reconhecimento das emoções do público leitor.

c) Elaborar uma proposta de Sequência Literária que possibilite o trabalho pedagógico com as referidas obras em sala de aula, promovendo a fruição estética, a interpretação literária e a expressão de percepções e emoções dos leitores.

A organização do presente estudo estrutura-se em quatro seções principais, além das considerações finais. Na primeira seção, correspondente à introdução, são apresentadas as motivações pessoais e acadêmicas que fundamentam a pesquisa, bem como a delimitação da questão-problema e dos objetivos que orientam o trabalho.

Na segunda seção, delineiam-se os caminhos metodológicos adotados, explicitando o tipo, a abordagem e a natureza da pesquisa. A terceira seção é dedicada à fundamentação teórica, na qual se aprofundam os conceitos centrais que sustentam a análise, especialmente no que se refere à literatura infantil, à formação leitora e ao desenvolvimento emocional no contexto escolar.

Na quarta seção, realiza-se a análise das obras “O Vento da Montanha” e “E se eu chorar?”, articulando seus aspectos estéticos, textuais e temáticos à elaboração de uma proposta de Sequência Literária voltada ao trabalho com a literatura em sala de aula.

Por fim, nas considerações finais, são sistematizadas as principais reflexões decorrentes do estudo, evidenciando suas contribuições, limitações e possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos que orientam o desenvolvimento da pesquisa, em consonância com a questão-problema e os objetivos estabelecidos. A definição desses caminhos assegura a coerência do estudo e delimita as estratégias adotadas para a análise das obras estudadas.

2.1 Tipo e abordagem da pesquisa

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, nos termos de Antônio Carlos Gil (2002), por fundamentar-se na análise de materiais previamente elaborados,

como livros, artigos científicos e produções acadêmicas. Esse tipo de investigação possibilita o acesso a diferentes perspectivas teóricas, contribuindo para a construção de uma compreensão mais ampla acerca da literatura infantil, da mediação de leitura e do desenvolvimento emocional no contexto escolar.

No que se refere à abordagem, a pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que se dedica à interpretação de fenômenos e à compreensão de significados, sem a preocupação com mensuração ou generalização de dados. Conforme destacam Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma perspectiva interpretativa, na qual o pesquisador busca compreender os fenômenos em seus contextos naturais, atribuindo sentido às práticas, discursos e produções culturais analisadas.

Nessa direção, este estudo assume uma base descritivo-interpretativista, pois, além de descrever os elementos constitutivos das obras analisadas, procura interpretá-los à luz dos referenciais teóricos adotados. De acordo com Flick (2009), a abordagem qualitativa interpretativista privilegia a análise aprofundada dos significados e das experiências, permitindo compreender como os fenômenos são construídos e representados em determinados contextos.

Assim, ao articular descrição e interpretação, a pesquisa busca evidenciar as potencialidades estéticas, temáticas e formativas das obras selecionadas, contribuindo para reflexões sobre o papel da literatura infantil na formação leitora e no desenvolvimento emocional das crianças.

2.2 As obras literárias selecionadas: “O Vento da Montanha” e “E se eu chorar?”

As obras selecionadas para o desenvolvimento desta pesquisa são “O Vento da Montanha” (2020) e “E se eu chorar?” (2024). A primeira obra foi escrita por Patrícia Rosas e a segunda por Patrícia Rosas e Mariana Luján, sendo publicadas, respectivamente, pelas editoras Leve e CCTA. As duas narrativas dialogam entre si ao abordarem, de forma poética as emoções vividas na infância, valorizando a literatura como espaço de escuta, expressão e acolhimento.

“O Vento da Montanha”, escrita por Patrícia Rosas e ilustrada por Deyze Kelly, possui 35 páginas e foi publicada em formato físico. A narrativa apresenta a personagem Mariana, uma menina que, por meio do brincar com pipas e da observação do vento, descobre que as dificuldades — simbolizadas pelos “ventos contrários” — também impulsionam o crescimento e a superação. A obra integra texto, imagem e canção, convidando o/a leitor/a a uma experiência estética ampliada: o livro traz um QR Code que dá acesso à canção “Ventos Contrários”,

interpretada por Janaína Rosas, o que reforça o diálogo sensorial entre palavra, som e emoção.

Já “E se eu chorar?”, publicada em 2024, foi escrita por Patrícia Rosas em coautoria com sua filha de oito anos, Mariana Luján, e conta com 63 páginas, também em formato físico. As ilustrações, originalmente produzidas por Mariana, foram recriadas pela ilustradora Sarah Rosas, preservando a autenticidade do olhar infantil. A narrativa se estrutura em forma de diálogo poético, construído a partir da pergunta que dá título ao livro, propondo uma reflexão delicada sobre o valor das emoções — especialmente do choro — como forma legítima de sentir, comunicar e existir.

Ambas as obras apresentam elementos sensíveis, revelando uma escrita que compreende a criança como sujeito capaz de compreender e expressar emoções complexas. Ao explorar temas como coragem, tristeza e superação, Patrícia Rosas reafirma o papel da literatura na formação emocional e humana das crianças, tornando essas obras experiências literárias potentes no ensino fundamental.

A escolha das obras como eixo desta pesquisa, fundamenta-se na relevância de se pensar a literatura infantil como uma experiência estética e afetiva que contribui para o desenvolvimento integral da criança no ensino fundamental. Ambas as narrativas abordam de maneira sensível temas relacionados às emoções — como a tristeza, o medo, o choro e a superação —, configurando-se como mediação conotativa capaz de favorecer a escuta e a expressão das emoções entre as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

A literatura infantil, conforme Candido (2004), não apenas forma leitores, mas também humaniza, pois permite ao sujeito compreender o outro e compreender-se. Assim, o trabalho com as obras de Patrícia Rosas torna-se uma oportunidade de cultivar, desde cedo, a dimensão estética e ética da experiência humana, favorecendo autoconhecimento e a construção da sensibilidade. A escolha desses títulos se justifica pela coerência temática e estética, sobretudo por sua adequação aos anos iniciais do Ensino Fundamental. As obras apresentam linguagem poética acessível, ilustrações expressivas e situações narrativas que dialogam de forma sensível com o universo emocional das crianças.

Cada obra com a sua maneira de trabalhar as emoções foram essenciais para o fortalecimento das ideias iniciais de pesquisa: a influência positiva da literatura para o desenvolvimento das emoções das crianças, de modo que a propriedade com a qual as histórias descrevem as emoções, permite que o público leitor observe com mais clareza as situações que

desencadeiam as diferentes reações no cotidiano.

3. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, apresentam-se as considerações teóricas que fundamentam o estudo, com foco nas questões relacionadas à leitura. Discute-se a leitura literária, seus aspectos formativos, seus desafios e sua relevância no contexto educacional, bem como a formação de leitores no contexto do letramento literário e a educação socioemocional.

3.1 Os caminhos da leitura

A leitura é um ato comum do cotidiano, no entanto, não se dá de forma natural. Conforme Aguiar (2011), não se lê da mesma forma que se come ou se dorme. Sobre algumas dificuldades na leitura, Bortoni-Ricardo (2007) discute sobre algo natural do ato de ler, o vocabulário e a reação natural das pessoas ao se depararem com termos desconhecidos. A autora afirma que:

A compreensão do que lemos ou ouvimos implica confrontar as informações que estamos adquirindo com estas estruturas mentais de dados se um item ou mais do vocabulário que compõem um texto não se encaixarem em uma moldura armazenada na mente a compreensão do enunciado ou do texto fica necessariamente prejudicada. (Bortoni- Ricardo, 2007, p.99-107)

Ou seja, a leitura provoca a mente para o exercício da aplicação de palavras e expressões já dominadas pelo indivíduo de modo que este é atraído pelas informações que compreende, por isso, a leitura de palavras distintas pode causar estranhamento e desestimular a leitura. No entanto, Freitas (2012) defende que quanto mais se lê mais se aprende palavras novas. Deste modo, a leitura neste caso pode servir como o próprio exercício de aprendizagem de um novo vocabulário.

Aguiar (2011) defende que a leitura acontece com a compreensão do sistema de escrita e como aparecem na sociedade em forma de propagandas, notícias, poemas, entre outros gêneros. Tendo isso em vista, a leitura não se caracteriza apenas como ato de decodificar, a forma como os textos escritos aparecem, trazem informações que implicam em diferentes reações do/a leitor/a.

Os gêneros dos textos também possuem grande influência sobre o público leitor, sobretudo na leitura de textos literários, bem como a faixa etária desses leitores, que fazem com que sejam levadas a atenção por determinados conteúdos. Diante dessa ocorrência, Aguiar

(2011) chama atenção para as idades de leitura dizendo que:

A idade do leitor influencia seus interesses: a criança, o adolescente e o adulto têm preferência por textos diferentes. Mesmo dentro de cada período da vida humana, essas preferências modificam-se à medida que se dá o amadurecimento do indivíduo. Podemos falar em idades de leitura, desde a mais simples até a mais complexa, considerando a fase do desenvolvimento em que a pessoa está. (Aguiar, 2011, p.11).

Por esta razão, desde os primeiros anos de vida, a partir do contato com a leitura e com influências leitoras no meio social, a criança desenvolve gostos e cria memórias em conjunto com as leituras que são feitas. Para Machado e Cardoso (2024), a literatura na infância é capaz de interligar culturas e de fazê-las experienciar diversas perspectivas sobre o mundo. Além disso, é a partir da infância que se forma a sensibilidade linguística, que segundo Aguiar (2011), trata-se da percepção de sons e sentidos antes do contato com a língua escrita.

A autora ainda determina os tipos de leitura para cada fase leitora, iniciando-se na fase de pré-leitura, definida como a que antecede a alfabetização, utilizando sons e rimas, chegando até a fase de leitura crítica, caracterizada como aquela que reflete sobre as leituras e que o indivíduo é capaz de atribuir um posicionamento crítico a respeito. Assim, diante das definições, a leitura torna-se mais significativa se a obra se adapta a fase e as características da leitora ou do leitor, isso inclui principalmente, as obras literárias.

Diante do posicionamento e da identidade de quem lê construídos a partir da leitura literária, é possível promover o autoconhecimento, bem como incentivar o exercício da socialização com o outro e com o mundo. Assim, Cosson (2006) traz a seguinte contribuição:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade em que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (Cosson, 2006, p. 17)

Desta forma, a literatura viabiliza a influência das expressões do outro na formação do próprio ser. Sendo assim, entende-se que a leitura não é apenas um exercício leviano, pois trata-se de uma vivência que estimula o indivíduo a construir conhecimentos acerca de si e do outro, além de viabilizar a ânsia pelo pertencimento nos espaços de convivência social.

A leitura literária, através das ideias de Piglia (2006), está relacionada a atividade de leitura em que a pessoa leitora desenvolve outros sentidos, não se tratando apenas de decodificar. A autora afirma que o leitor deve articular o mundo real e o mundo imaginário, por

esta razão, o/a leitor/a deve conceber a leitura como expressão de elementos do mundo em que vive e vice versa, abraçando também os conhecimentos e as informações que a literatura propõe.

Tomando a leitura literária como a relação mais firme e interativa entre o leitor e a obra literária, é possível refletir acerca de como se dá este processo de leitura, de modo a analisar os fatores que formam leitores. Cosson (2006) discute através dos relatos dos seus estudantes, que a falta de acesso a bibliotecas, baixo poder aquisitivo e família sem hábito de leitura, podem interferir no processo de leitura qualitativa.

O autor diz ainda que muitos estudantes acabam por construir-se leitores apenas na escola, onde vão depender da prática dos professores e onde a leitura, principalmente a leitura literária, além de fomentar os sentimentos de prazer, possui o objetivo de desenvolver habilidades do universo linguístico.

As autoras Souza e Serafim (2012, p. 49), por sua vez, defendem a leitura como prática social:

No ensino da leitura, um propósito didático muito importante deve fazer parte das reflexões do professor: a leitura como uma prática social, cujo objetivo é levar os alunos a utilizar essa habilidade para a vida. Tal postura leva o professor articular os propósitos escolares e sociais da leitura.

Neste contexto, a leitura não deve ser ensinada apenas como uma habilidade técnica, mas como uma prática social com sentido na vida dos alunos. Ao articular os propósitos escolares e sociais, o professor amplia o papel da leitura, tornando-a relevante para além da sala de aula. Isso implica propor atividades que dialoguem com situações reais, ajudando os estudantes a ler para compreender, se posicionar e agir no mundo.

Nesse sentido, a mediação da leitura, especialmente no contexto escolar, deve ocorrer de forma dinâmica (Freitas, 2012), uma vez que se configura como elemento fundamental para o fortalecimento das habilidades leitoras. Além disso, contribui para a capacidade de o estudante estabelecer relações entre o texto e sua realidade social, favorecendo a construção de sentidos e a percepção de seu próprio processo de desenvolvimento como leitor.

3.2 Letramento literário e formação do leitor nos anos iniciais

A formação leitora nos anos iniciais da escolarização constitui um dos pilares do processo educativo, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do letramento literário. Nesse contexto, a literatura assume um papel que vai além do simples exercício de leitura, contribuindo para a construção de sentidos, a ampliação do repertório cultural e o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças. Assim, trabalhar com textos literários

na escola implica promover experiências significativas que possibilitem ao aluno não apenas decodificar palavras, mas também interpretar, refletir e se posicionar diante do mundo.

Entretanto, ao abordar a literatura no ambiente escolar, Cosson (2006), observa que:

De acordo com o conteúdo, as atividades desenvolvidas oscilam entre dois extremos: a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição. (Cosson, 2006, p.22)

Diante desta afirmação, considera-se que a literatura na escola por vezes torna-se conteudista à medida que o desenvolvimento da habilidade de ler é a prioridade do ensino em muitas instituições. Deste modo, a criança é privada de apreciar as obras, os diversos gêneros, enredos e outros detalhes que tornam a obra literária como uma fonte de experiências estéticas. Assim, o indivíduo desde cedo forma a sua concepção de leitura a partir do ato de ler como uma obrigatoriedade, ao ignorar toda a construção da relação entre leitor/a e a obra.

Durante os estágios obrigatórios realizados ao longo do Curso de Pedagogia, foi possível observar, na prática, uma diminuição gradual da presença de obras literárias no cotidiano escolar. À medida que avançam os anos escolares, tanto o uso da literatura nos planejamentos docentes quanto a oferta das obras literárias às crianças, que torna-se cada vez menos frequente. Esse movimento pode estar relacionado à própria formação do professor, que, por diferentes motivos — como escolhas pessoais, fragilidades na formação literária ou demandas do currículo escolar — acaba por reduzir ou até excluir o texto literário de suas práticas pedagógicas.

Quanto ao letramento literário, é tratado por Souza e Cosson (2011, p. 102) como “o letramento feito com textos literários”. Os autores defendem que não se trata apenas do ato de ler textos literários, trata-se do leitor ou da leitora manter-se atualizado sobre o universo literário e principalmente, trata-se de “dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo limites de tempo e espaço” (*op.cit.*, 2011, p.207). Diante das afirmações, atenta-se para o letramento literário como fator que une o ato de ler e o processo de inteirar-se sobre o que lê, que vai além de codificar, trata-se de tornar as informações palpáveis a realidade.

Os autores ainda afirmam que o letramento literário deve ter um lugar importante na escola, pois “demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar” (Souza e Cosson, 2011, p. 102). Ou seja, parte do sistema escolar a adaptação do uso da leitura literária, promovendo o aproveitamento significativo do letramento literário. Os autores ainda defendem que:

[...] o objetivo maior do letramento literário escolar ou o ensino de literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir na comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo [...]. (Souza e Cosson, 2011,p.211)

Os autores deslocam o ensino de literatura de uma perspectiva restrita — centrada na decodificação ou no acúmulo de informações — para uma concepção formativa mais ampla e significativa. Ao afirmarem que o objetivo do letramento literário é formar leitores, “não como qualquer leitor”, os autores destacam que não se trata apenas de incentivar o hábito da leitura, mas de desenvolver um sujeito capaz de interagir criticamente com os textos e com o mundo.

Nesse sentido, o leitor literário é compreendido como alguém que participa de uma comunidade de práticas culturais, apropriando-se da literatura como linguagem e como forma de conhecimento. A expressão “manipular seus instrumentos culturais” indica que a leitura envolve competências que vão além da compreensão literal, incluindo a interpretação, a reflexão e a capacidade de atribuir sentidos próprios às obras, articulando-as com suas experiências e com o contexto social em que está inserido.

Além disso, construir “um sentido para si e para o mundo” implica reconhecer quem lê como sujeito que não apenas recebe significados prontos, mas os produz na relação com o texto. Essa perspectiva dialoga com abordagens que entendem a leitura como prática social e discursiva, na qual o sujeito se posiciona, questiona e ressignifica aquilo que lê.

Portanto, o letramento literário, conforme proposto pelos autores, assume uma função formadora que ultrapassa os limites da escola, contribuindo para a constituição de indivíduos críticos, sensíveis e capazes de atuar de forma consciente na sociedade.

Não se pode perder de vista que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelece diretrizes fundamentais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, entre as quais se destaca a competência específica 9. Segundo o documento, espera-se que, ao final de toda etapa do Ensino Fundamental, o estudante seja capaz de:

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

Essa competência evidencia que o ensino de literatura deve ultrapassar uma abordagem instrumental da leitura, orientando-se para a formação de leitores sensíveis, capazes de fruir o texto literário e reconhecer seu valor estético e humanizador. Nesse sentido, a literatura é

concebida não apenas como objeto de estudo, mas como experiência que mobiliza emoções, imaginação e processos de subjetivação.

Nessa mesma perspectiva, a BNCC organiza as práticas de linguagem — leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica — a partir de campos de atuação, o que reforça a importância da contextualização do conhecimento escolar. Tal organização parte do princípio de que as práticas de linguagem se originam em situações concretas da vida social e, portanto, devem ser trabalhadas em contextos significativos para os estudantes. O documento define cinco campos de atuação: Campo da vida cotidiana (restrito aos anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que, nos anos iniciais, os dois últimos aparecem integrados sob a denominação Campo da vida pública. Vejamos:

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BNCC, 2018, p. 84.

No que se refere especificamente ao Campo artístico-literário, a BNCC destaca:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. (Brasil, 2018 p. 138).

Como vemos, o documento reforça a necessidade de garantir condições para a constituição de um “leitor-fruidor”, ou seja, um sujeito que se envolve ativamente com o texto, sendo capaz de interpretar suas múltiplas camadas de sentido, responder às suas provocações e estabelecer relações significativas com a leitura.

Além disso, a BNCC explicita que o trabalho com a literatura deve contemplar tanto aspectos estruturais quanto estilísticos dos textos. No caso da narrativa, destacam-se elementos como espaço, tempo, personagens e foco narrativo, bem como a polifonia e os diferentes modos de narrar. Já no campo da poesia, enfatizam-se os efeitos de sentido produzidos por recursos expressivos e a construção da dimensão imagética por meio de processos metafóricos e metonímicos. Tais elementos evidenciam que a análise literária, quando articulada à fruição, contribui para uma leitura mais profunda e qualificada.

Dessa forma, a BNCC propõe uma abordagem integrada do ensino de literatura, na qual a experiência estética, a análise textual e a contextualização social se articulam. Essa orientação reafirma o papel da escola na formação de leitores capazes de interagir criticamente com os textos literários, reconhecendo neles não apenas estruturas linguísticas, mas possibilidades de compreensão de si e do mundo.

A fruição estética, no âmbito deste trabalho, pode ser compreendida como a capacidade de o leitor estabelecer uma relação ativa, sensível e reflexiva com a obra, ultrapassando uma leitura meramente utilitária (Rosas, Pires, Xavier, 2023). Trata-se de um processo em que o sujeito se implica na leitura, reconhece e valoriza as manifestações artísticas e se dispõe a explorar suas múltiplas camadas de sentido. Nesse contexto, a formação do leitor-fruidor envolve não apenas o contato com diferentes gêneros e formas literárias, mas também o desenvolvimento de competências que permitem perceber os efeitos de linguagem, as escolhas estilísticas e os modos de construção narrativa e poética. Assim, a fruição estética evidencia a dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora da literatura, na medida em que possibilita ao leitor responder às demandas do texto, estabelecer pactos de leitura e construir interpretações que articulam forma, conteúdo e experiência.

3.3 Educação socioemocional

No contexto das discussões contemporâneas sobre educação, observa-se uma ampliação do papel da escola, que passa a contemplar não apenas o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também suas dimensões emocionais e sociais. Essa perspectiva reconhece que aprender envolve processos que integram razão e emoção, exigindo práticas pedagógicas que

favoreçam o conhecimento de si e do outro, além de promover o equilíbrio emocional. Nesse sentido, a BNCC, entre suas competências gerais, aponta a competência 8:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (Brasil, 2018 p. 10).

Essa competência evidencia que a formação integral do estudante pressupõe o desenvolvimento da consciência emocional e da capacidade de gestão das próprias emoções. Ao destacar o autoconhecimento e o cuidado com a saúde emocional, a BNCC reforça a importância de práticas educativas que possibilitem ao aluno reconhecer suas emoções, compreendê-las e expressá-las de maneira adequada.

Além disso, ao incluir a compreensão das emoções do outro, o documento enfatiza o papel da escola na construção da empatia e no desenvolvimento de relações interpessoais respeitadas. Trata-se de uma orientação que valoriza a convivência, o diálogo e o reconhecimento da diversidade humana como elementos essenciais para a formação cidadã.

Nessa perspectiva, as emoções básicas – alegria, tristeza, raiva, medo e nojo - são compreendidas como universais e inerentes à condição humana, manifestando-se desde o nascimento como respostas a estímulos do ambiente. Ao reconhecer que essas emoções acompanham o indivíduo ao longo de toda a vida, Possebon (2017) reforça a importância de sua compreensão e de seu trabalho desde a infância. No contexto educacional, esse entendimento evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que auxiliem as crianças a identificar, expressar e regular suas emoções, favorecendo seu desenvolvimento integral.

Corroborando essa discussão, Piaget (apud Wadsworth, 2003) afirma que os aspectos cognitivos e emocionais do desenvolvimento infantil são indissociáveis. Nesse sentido, os vínculos afetivos e os valores emocionais desempenham papel fundamental na consolidação da aprendizagem, influenciando as diferentes dimensões da vida da criança. Assim, a educação emocional contribui não apenas para o desenvolvimento afetivo, mas também para a ampliação das capacidades de pensar, agir e interagir no mundo.

Para Medeiros e Moura (2020), a educação é uma forma de repasse de conhecimentos, enquanto as emoções são dimensões subjetivas a cada pessoa. Sendo assim, de acordo com as autoras, a educação emocional é o controle racional sob as emoções. Neste sentido, enquanto o sujeito tiver domínio sobre o que sente, este possui considerável exercício da educação emocional.

Já para Wedderhoff (2007), a educação emocional é vinculada aos estudos sobre

inteligência emocional, onde o autor defende que não se trata do controle da emoção, mas do agir do pensamento sobre o que se sente. Sendo assim, o autor compartilha do viés de que o objetivo da educação emocional é consolidar o funcionamento racional diante das reações que resultam da desregulação emocional.

Por esta ótica, compreende-se que o desenvolvimento da educação emocional é essencial para a ação do ser durante toda a vida, por tratar-se de habilidades necessárias às respostas emocionais do sujeito nas mais diversas situações. Sobre a prática da educação emocional, Medeiros e Moura (2020) ainda descrevem que esta deve ser desenvolvida desde a infância, pois segundo as autoras, é nesta etapa que se efetiva o despertar da pessoa para suas comunicações e seu crescimento individual e coletivo. Desta forma, compreende-se que com o outro, a criança também se desenvolve emocionalmente, sobre si e sobre o próximo.

Machado e Cardoso (2024) complementam que é na infância que os vínculos vão sendo desenvolvidos. Dito isto, enquanto se educa emocionalmente desde mais tenra idade, busca-se incentivar nas crianças a habilidade de gerenciar suas reações emocionais frente às ocorrências de seu cotidiano. Deste modo, as emoções nesta etapa contribuem para que as crianças se desempenhem melhor neste aspecto e em sua fase adulta, de forma que adquiram resiliência emocional. Com isso, enquanto adulto, o indivíduo é capaz de se adaptar à diversas situações da vida com equilíbrio em busca da regulação emocional.

De acordo com Bertolassi, Cofferri e Conto (2026), o maior desafio da educação emocional é lidar com as emoções. Ou seja, durante a tarefa de ensinar sobre as emoções, está o peso de buscar formas de orientar sobre as maneiras de conduzi-las. No entanto, a fragilidade em praticar a educação emocional, também está nos procedimentos que são planejados para os estudantes.

Diante desta questão, é instintivo pensar na preparação docente para exercer o planejamento sobre a educação emocional. Bertolassi, Cofferri e Conto (2026) expõem a necessidade de formações para os professores, a fim de que estejam preparados para propor novos meios de aprendizagem no campo emocional e afetivo.

Quando a sociedade e a formação docente reconhecem a centralidade das emoções, a escola passa a ser compreendida como espaço de cuidado, diálogo e emancipação, constituindo-se lugar onde se aprende a ser humano em sua totalidade. (Bertolassi, Cofferri e Conto, 2026, p. 215)

Com esta afirmação, os autores trazem a reflexão acerca da escola e principalmente dos professores não possuírem segurança formativa para trabalhar a educação emocional em sala de aula, considerando os conhecimentos da graduação como insuficientes para a prática

contínua da educação emocional. Assim sendo, é preciso pensar primeiro a cultura das instituições, como estas trabalham as emoções e como incentivam o profissionalismo qualitativo dos docentes neste campo temático.

Para Dantas *et al.* (2024), a formação do indivíduo está voltada para as empresas, e consequentemente, marginaliza-se o ato de incentivo ao conhecimento do ser sobre si e sobre suas relações sociais. Sob esta perspectiva, o estudo das emoções é uma atividade colocada em segundo plano.

Entretanto, em defesa da educação emocional na escola, Antunes (2001) reflete para a necessidade da prática docente para a “Alfabetização Emocional” das crianças, termo apresentado pelo autor no intuito de referir-se ao domínio dos conceitos das emoções. O autor também descreve cinco saberes essenciais para esta prática docente, são eles: Autoconhecimento, Administração das emoções, Empatia, Automotivação e Capacidade de relacionamento pleno.

Autoconhecimento: capacidade de identificar seus próprios sentimentos, usando-os para tomar decisões e resolver problemas que resultem na satisfação pessoal. Administração das emoções: habilidades de controlar impulsos, de aliviar se da ansiedade e direcionar a raiva à condição correta. (...). Empatia: habilidade de se colocar no lugar do outro, entendendo-o e percebendo seus sentimentos e intenções não verbalizadas. Automotivação: a capacidade de preservar e conservar o otimismo sereno, mesmo em condições relativamente adversas. Capacidade de relacionamento pleno: habilidade de lidar com as reações emocionais de outras pessoas e interagir com elas. (Antunes, 2001, p.27)

A reflexão de Antunes (*op. cit.*) contribui de forma significativa para a compreensão do papel da escola no desenvolvimento da educação emocional, ao introduzir o conceito de “alfabetização emocional”. Ao utilizar esse termo, o autor estabelece um paralelo com o processo de alfabetização tradicional, indicando que, assim como a leitura e a escrita, o reconhecimento e a compreensão das emoções também precisam ser ensinados, desenvolvidos e sistematizados no contexto escolar.

Nesse sentido, o autor evidencia que a prática docente não pode se restringir à transmissão de conteúdos cognitivos, devendo também contemplar a formação emocional dos estudantes. Os cinco saberes apresentados por Antunes — autoconhecimento, administração das emoções, empatia, automotivação e capacidade de relacionamento — configuram-se como competências essenciais para a constituição de sujeitos mais equilibrados, conscientes e preparados para a convivência social.

O autoconhecimento, por exemplo, aparece como base para os demais saberes, uma vez que reconhecer os próprios sentimentos é condição fundamental para tomar decisões mais

assertivas e lidar com situações desafiadoras. Já a administração das emoções aponta para a importância do autocontrole e da regulação emocional, aspectos indispensáveis no ambiente escolar, onde conflitos, frustrações e ansiedades são recorrentes.

A empatia, como habilidade social defendida por A. Del Prette e Z. Del Prette (2001), amplia essa perspectiva ao direcionar o olhar para o outro, favorecendo relações mais respeitadas e solidárias. Esse saber dialoga diretamente com propostas educativas que valorizam a convivência e o reconhecimento da diversidade. A automotivação destaca a capacidade de persistir diante das dificuldades, mantendo o equilíbrio emocional mesmo em contextos adversos, o que é fundamental para o processo de aprendizagem. Por fim, a capacidade de relacionamento pleno sintetiza esses saberes ao enfatizar a habilidade de interagir de forma saudável com os outros, compreendendo e respeitando suas emoções.

Dessa forma, a contribuição de Antunes (2001) reforça a ideia de que a educação emocional deve ser intencionalmente incorporada às práticas pedagógicas. Mais do que um complemento, ela se configura como parte integrante da formação humana, sendo fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e significativos.

Portanto, compreende-se a leitura como exercício fundamental do desenvolvimento humano, sobretudo no contexto do letramento literário, de modo que o/a leitor/a está em sintonia com as obras e com a sua realidade. Em suma, é válido incentivar a escola para o olhar literário como contribuinte para a formação leitora e emocional, fortalecendo o papel da instituição para com a total formação do ser.

4. AS OBRAS “O VENTO DA MONTANHA” E “E SE EU CHORAR?”- DA ANÁLISE À SEQUÊNCIA LITERÁRIA

Neste capítulo, apresentamos a leitura das obras selecionadas “O Vento da Montanha” e “E se eu chorar?”, além de analisá-las, destacando elementos que contribuem para formação emocional. E em seguida, nossa proposta de Sequência Literária para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que possibilite o trabalho pedagógico com as referidas obras em sala de aula.

4.1 O Vento da Montanha (Patrícia Rosas, 2020)

A obra “O Vento da Montanha”, escrita por Patrícia Rosas e ilustrada por Deyze Kelly, apresenta uma narrativa poética e emblemática voltada ao público infantil, mas com potencial

de diálogo intergeracional. Patrícia Rosas é uma autora paraibana, professora e pesquisadora da área de Letras, com forte atuação na promoção da leitura e da literatura como instrumento de sensibilidade e transformação social. Sua escrita revela um olhar humanizado sobre a infância, tratando de temas delicados com ternura e profundidade. O livro faz parte da coleção *Leve para Crianças*, do projeto “Desengaveta Meu Texto”, que valoriza a literatura na formação leitora das crianças. Foi publicada pela editora Leve em 2020.

Figura 1: Capa do livro O Vento da Montanha



Fonte: Livro “O Vento da Montanha”

A narrativa apresenta a trajetória de Mariana, uma menina que enfrenta o luto e a tristeza pela perda de alguém que amava profundamente. Embora a história não explicita essa perda, ela pode ser inferida a partir das ilustrações, especialmente quando a personagem aparece chorando ao segurar uma fotografia, enquanto, ao fundo, vê-se a imagem de sua família. Mariana passa a viver com o irmão mais velho, mas permanece isolada em seu quarto, imersa em sua dor, tendo como companhia apenas seu cão, Tituca.

Após uma recente mudança de bairro, a menina observa, da janela, crianças empinando pipas no campo em frente à sua casa. A partir dessa observação, percebe que as pipas não voam alto devido à pouca quantidade de linha, o que a motiva a construir sua própria pipa e tentar participar da atividade. No entanto, ao ir ao campo, descobre que há regras impostas por um homem conhecido como Seu Queixudo, que proíbe soltar pipas além da trave de futebol. Como consequência, sua pipa é cortada, e Mariana retorna ao quarto, retomando o isolamento.

Nesse momento, o irmão mais velho intervém, acolhe sua tristeza e lhe transmite um ensinamento significativo: “o que faz a pipa subir é o vento contrário, e os melhores ventos

estão no topo da montanha”. A partir desse apoio, Mariana recupera sua pipa e sua confiança, retorna ao campo e consegue fazê-la voar alto, sendo acompanhada pelas demais crianças, em um desfecho que simboliza superação e reaproximação com o convívio social.

Figuras 2-3: O isolamento de Mariana



Fonte: Livro “O Vento da Montanha”(p. 10;13)

Ao aprender que “os melhores ventos estão no topo da montanha” e que “o que faz a pipa subir é o vento contrário”, Mariana descobre que as dificuldades da vida também podem impulsionar o crescimento pessoal. Essa construção simbólica confere à narrativa uma dimensão filosófica e emocional que ultrapassa o texto infantil convencional, propondo à criança uma leitura sensível sobre a superação, a coragem e o sentido do viver.

Figuras 4-5: Conclusão de Mariana sobre o voo da pipa



Fonte: Livro “O Vento da Montanha” (p. 30;33)

Do ponto de vista do aspecto textual, o livro evidencia um registro literário expressivo, sustentado por uma linguagem conotativa e figurada. A autora utiliza metáforas e imagens poéticas com naturalidade, como na representação do “vento contrário” e da “linha que precisa ser solta para que a pipa suba”. Há musicalidade na escrita e ritmo narrativo equilibrado, o que

favorece a leitura em voz alta — característica importante na mediação de leitura com crianças pequenas. O vocabulário, embora metafórico (“o que faz a pipa subir é o vento contrário”; “A pipa subiu tão alto que parecia tocar a pontinha do dedo de Deus”...), é acessível e convida o público infantil à descoberta de novas palavras e sentidos, ampliando o repertório linguístico sem infantilizar o texto.

A estrutura narrativa é linear, mas construída com sutileza. O enredo acompanha a transformação emocional da personagem, da dor à esperança, por meio de uma jornada interior. O tempo é subjetivo, o espaço é familiar e o conflito se manifesta de forma afetiva — a menina precisa lidar com a ausência e redescobrir a alegria de brincar. A história conduz a criança a reconhecer emoções complexas, como tristeza, medo e coragem, de forma lúdica e acessível.

A leitura do aspecto visual da obra permite compreender a reafirmação do seu caráter estético. As ilustrações de Deyze Kelly apresentam traços delicados e cores vivas, dialogando com o movimento do vento e com o dinamismo da narrativa. A predominância dos tons azuis e amarelos sugere calma e energia, contrastando com os momentos de melancolia e superação. O livro inclui ainda um QRCode com a canção “Ventos Contrários”, interpretada por Janaína Rosas, que amplia a fruição estética, transformando a leitura em uma experiência multissensorial.

Figura 6: Música “Ventos Contrários”



Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RINLXtp_arQ. Acesso em 10/03/2026

Música: Ventos Contrários

Composição: Janaína Rosas

*Menina linda no quarto escondida
muito triste, ela chorou
Pois o seu plano a alguém incomodou*

*Cortaram os seus sonhos
O coração se despedaçou
E o rabisco em seu caderno foi o que
restou.*

*Corre além dos campos
Escala montanha lá no topo vai
Os ventos contrários
Quanto mais fortes te levam mais longe
Faz um belo voo*

*Cortaram os seus sonhos
O coração se despedaçou
E o rabisco em seu caderno foi o que
Restou*

*Corre além dos campos
Escala montanha lá no topo vai*

*Os ventos contrários
Quanto mais fortes te levam mais longe
Faz um belo voo*

*Os ventos contrários não vão te parar Vão
te levar mais longe
Até o céu tocar*

Com relação à canção, observa-se que “Ventos Contrários”, composta por Janaína Rosas, dialoga diretamente com o universo temático da narrativa. A letra retoma elementos centrais da história, como a tristeza inicial da personagem, a ruptura de seus sonhos e o sentimento de perda, expressos em versos como “o coração se despedaçou”. Essa construção inicial pode estabelecer uma identificação emocional com o público, aproximando-o da experiência vivida por Mariana.

Ao longo da canção, entretanto, há uma transição significativa, marcada pela retomada da metáfora do movimento e da superação: “corre além dos campos”, “escala montanha” e, principalmente, “os ventos contrários quanto mais fortes te levam mais longe”. Esses versos reforçam a ideia central da obra de que as adversidades não apenas desafiam, mas também impulsionam o crescimento. A repetição de expressões como “faz um belo voo” e “vão te levar mais longe” intensifica essa mensagem, conferindo à música um caráter motivacional e esperançoso.

Do ponto de vista estético, a canção apresenta uma linguagem simples, porém metafórica, com forte apelo imagético e emocional, o que a torna acessível ao público infantil. A repetição de estruturas e versos contribui para a musicalidade e para a memorização, além de reforçar o sentido da superação. Assim, a música não apenas complementa a narrativa, mas a expande, funcionando como um recurso expressivo que pode aprofundar a experiência estética e emocional do/a leitor/a.

Dessa forma, tanto o texto quanto a canção podem se articular de maneira coerente, constituindo uma proposta que integra literatura e música na construção de sentidos sobre emoções, perdas e recomeços, tornando-se capaz de favorecer uma experiência formativa sensível e significativa.

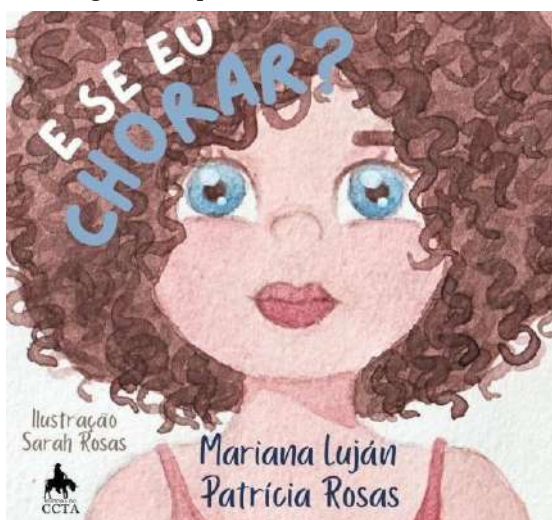
Em síntese, “O Vento da Montanha” é uma obra literária de aspectos textual, visual e

simbólico, que favorece a fruição estética e a educação emocional das crianças. Ao propor que “os ventos contrários” também podem nos fazer crescer, Patrícia Rosas convida o público infantil a compreender que as emoções, mesmo as dolorosas, são parte constitutiva do desenvolvimento humano e do aprendizado de viver.

4.2 E se eu chorar? (Patrícia Rosas e Mariana Luján, 2024)

A obra “E se eu chorar?”, escrita por Patrícia Rosas em coautoria com Mariana Luján, dá continuidade à proposta estética e emocional da autora, reafirmando sua compreensão da literatura infantil como espaço de acolhimento e expressão de sentimentos. O texto parte de uma pergunta simples e profundamente humana — “E se eu chorar?” — para construir uma narrativa poética sobre o valor do choro, da sensibilidade e do afeto. Ao lado de “O Vento da Montanha”, o livro compõe uma espécie de dueto literário que trata das emoções como forças de crescimento e autoconhecimento.

Figura 7: Capa do livro “E se eu chorar?”



Fonte: Livro “E se eu chorar?”

Do ponto de vista da autoria, a presença de duas vozes femininas, mãe e filha, confere à obra um caráter intergeracional e afetivo. Essa parceria revela uma escrita de escuta e cuidado, em que o olhar adulto acolhe o sentir da criança sem julgamentos. A narrativa se estrutura como um diálogo íntimo entre o eu lírico e a pessoa leitora, em tom confessional e poético.

O livro acompanha a trajetória de Mariana, personagem que também dá nome à obra anterior. Nesta narrativa, a menina não consegue explicar o motivo de seu choro nem compreender a origem de impulsos como bater, chutar, gritar ou morder. Diante disso, seus pais se mostram preocupados e a encaminham a “moça especialista em desembrulhar palavras

guardadas”, sugerindo a figura da psicóloga, e, posteriormente, a “moça especialista em achar dores escondidas e receitar a porção mágica para curar”, indicando a atuação da psiquiatra.

O processo de compreensão emocional se inicia quando a mãe propõe que Mariana desenhe suas dores. A partir disso, surgem personagens que representam suas emoções: Chochó (vontade de chorar), Treme-treme (vontade de bater), Guito (vontade de gritar), Chôto (vontade de chutar) e Monte (vontade de morder). Ao longo da narrativa, a menina passa a reconhecer melhor seus sentimentos e a aprender formas de lidar com eles. Ao final, compreende que cada emoção abre “portas” dentro de si e que a dor pode ser um caminho para entender suas próprias vivências.

Diferentemente da obra anterior, esta narrativa é inspirada em uma experiência real vivida pela filha da autora, coautora do livro, então com oito anos de idade. As próprias autoras revelam na contracapa da obra que a criança enfrentou sofrimento emocional no contexto escolar, decorrente de situações de bullying e racismo, sendo acompanhada por profissionais de Psicologia e Psiquiatria. Após receber alta, questiona a mãe: “Mamãe, e se eu chorar?”, revelando o receio de uma recaída. Dessa inquietação surge o título da obra.

Em relação ao aspecto textual, o texto adota uma linguagem musical e profundamente sensível. A escolha lexical privilegia palavras simples, mas carregadas de emoção, que estimulam a criança a refletir sobre o que sente. O registro é literário, com uso de metáforas e repetições rítmicas que tornam a leitura fluida e envolvente.

Figura 8: Metáfora da “especialista em desembulhar palavras”



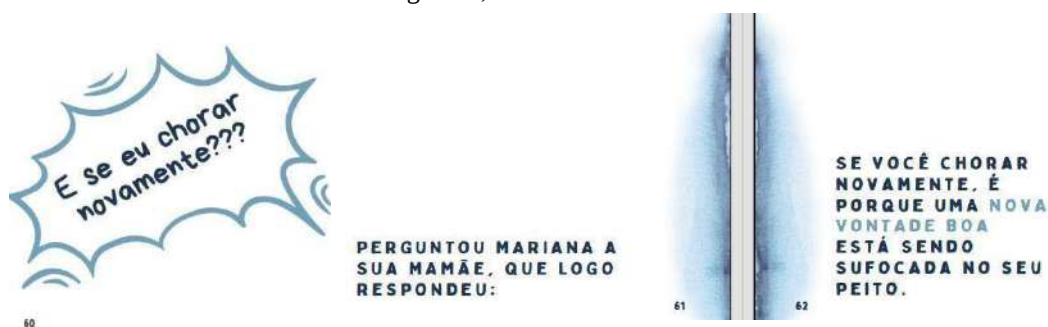
Fonte: Livro “E se eu chorar?” (p.17;18)

Neste momento, utiliza-se da metáfora “moça especialista em desembulhar palavras guardadas”. Essa moça trata-se de uma psicóloga, uma profissional que utiliza do diálogo para conhecer e compreender a individualidade do paciente. Esta metáfora simboliza a impotência da conversa para o desabafo e a definição dos pensamentos e emoções. Considerando a valorização da obra no que diz respeito ao ato de nomear as emoções para o domínio destas, a

metáfora reflete para a a contribuição da psicóloga neste processo de reconhecimento, estimulando mais uma vez a centralidade da identificação dos sentimentos através da linguagem simples.

O texto favorece a leitura em voz alta, especialmente em contextos de mediação literária, pois possui sonoridade suave e pausas que convidam à escuta. A coerência e a progressão temática são mantidas de modo delicado: parte-se da pergunta inicial (“E E se eu chorar?”) para uma resposta de aceitação (“Se você chorar novamente, é porque uma nova vontade boa está sendo sufocada no seu peito. É hora de abrir novas portas”).

Figuras 9,10 e 11: Conversa sobre o choro



Fonte: Livro “E se eu chorar?” (p.60; 61; 62)

Nesta etapa, Mariana aprende com sua mãe que o choro transborda sentimentos aprisionados e dá lugar às “vontades boas”. Ou seja, tanto a personagem quanto os leitores, compreendem o choro como reação natural para o sentimento de alívio, o que contribui com a liberação das angústias.

Figura 12: Metáfora da porta



Fonte: Livro “E se eu chorar?” (p. 63)

Com esta metáfora, os leitores são estimulados a observar as próprias sensações para que assim, seja capaz de “reparar” aquelas que lhe atormentam. Ao “reparar novas portas por dentro”, a obra sugere a importância do conhecimento de si, pois incentiva o autocuidado e a observação dos próprios sentidos para o alcance da regulação emocional.

A característica visual é outro elemento central na experiência estética da obra. As

ilustrações, de tons aquarelados e traços suaves, traduzem visualmente as emoções de tranquilidade, tristeza e ternura. O uso predominante de cores frias — azul, branco e marrom — cria uma atmosfera introspectiva, condizente com o tema da interioridade e da sensibilidade emocional. O projeto gráfico é simples e harmônico, sem excesso de elementos visuais, permitindo que o texto respire e se destaque. Há uma coerência entre texto e imagem: as lágrimas aparecem transformadas em bolinhas de vários tamanhos e manchas azuis, sugerindo que o choro é parte do ciclo natural da vida.

Quanto a parte temática, o livro propõe um diálogo sensível sobre o reconhecimento das emoções. A narrativa rompe com o tabu de associar o choro à fraqueza, oferecendo às crianças uma nova perspectiva sobre o sentir. Ao tratar o choro como forma de comunicação e expressão, a obra estimula a empatia, a autorregulação emocional e a valorização da vulnerabilidade como força humana. O tema é universal e dialoga diretamente com o cotidiano da infância, em que o choro é frequentemente reprimido ou mal interpretado pelos adultos.

A linguagem poética, as imagens simples e o tema emocional convergem para uma leitura de caráter humanizador, em que a literatura cumpre seu papel formativo e afetivo. “E se eu chorar?” é, portanto, um convite à aceitação da emoção como expressão legítima do ser, mostrando às crianças que chorar não é fraqueza, mas um modo de existir e comunicar. Além disso, o choro pode esconder outras emoções, como saudade, dor, medo.

Por fim, as duas obras formam um conjunto literário complementar. “O Vento da Montanha” aborda a superação e o recomeço diante da tristeza, enquanto “E se eu chorar?” propõe o acolhimento e a expressão das emoções como parte do processo de crescimento. Ambas se distinguem pelo aspecto estético da linguagem, pela delicadeza visual das ilustrações e pelo tratamento sensível dos sentimentos humanos.

No contexto do ensino fundamental, esses livros podem ser um potente material para práticas de experiência literária que integram arte, linguagem e emoção, promovendo a escuta sensível, a empatia e o desenvolvimento emocional. São obras que respeitam a inteligência e a sensibilidade da criança, apostando na literatura como experiência estética, formativa e transformadora.

A seguir, apresentamos uma síntese comparativa das obras:

Quadro 1: Comparativo entre as obras

Crítérios de análise	O Vento da Montanha (Patrícia Rosas, 2020)	E se eu chorar? (Patrícia Rosas e Mariana Luján, 2024)
Autoria e contexto de produção	Autora paraibana, professora e pesquisadora, reconhecida por seu trabalho de fomento à leitura. A obra nasce de um projeto de incentivo à literatura infantil (<i>Desengaveta Meu Texto</i>), com música e ilustração integradas.	Escrita em parceria entre mãe e filha, revelando um diálogo intergeracional e afetivo. O texto reflete um olhar sensível sobre a infância e o acolhimento emocional.
Leitura textual (linguagem e estilo)	Linguagem poética e metafórica; uso expressivo de imagens (“ventos contrários”, “linha que se solta”). Léxico rico e acessível. Texto propício à leitura oral.	Texto lírico e introspectivo; tom confessional. Uso de repetições e musicalidade. Linguagem simples, mas densa de sentido.
Estrutura narrativa	Enredo narrativo-linear com metáforas. A personagem Mariana vive um processo de transformação emocional.	Estrutura dialogal e poética, construída em forma de pergunta e resposta interior.
Aspecto visual (ilustrações e projeto gráfico)	Ilustrações expressivas e coloridas, em sintonia com a metáfora do vento e do movimento. Projeto gráfico harmonioso com a narrativa. Inclusão de QR Code para a música do livro.	Ilustrações suaves, aquareladas e simples. Cores frias e tons serenos que dialogam com o tema da interioridade e do choro.
Componente temático (conteúdo e sentido)	Aborda a superação da tristeza, o recomeço e a coragem. A pipa simboliza o impulso para seguir adiante.	Valoriza o choro como expressão legítima de sentimentos. Convida à aceitação e à empatia.

Fonte: Elaboração da autora

No tópico a seguir, passamos a discutir sobre uma proposta de Sequência Literária a partir das obras aqui analisadas.

4.3 A proposta da Sequência Literária

Propomos, a seguir, uma *Sequência Literária* a partir das obras “O Vento da Montanha” e “E se eu chorar?” Neste trabalho, opta-se por utilizar a expressão *Sequência Literária* defendida por Cosson (2006), para designar o conjunto de atividades que tem como foco central o texto literário e sua experiência estética, interpretativa e formativa. Tal denominação é adotada com o objetivo de diferenciá-la da *sequência didática*, tradicionalmente associada ao ensino de gêneros textuais com ênfase em aspectos mais estruturais e funcionais da linguagem. Assim, a Sequência Literária privilegia a fruição, a construção de sentidos e a formação leitora, sem se restringir a finalidades instrumentais.

Antes de apresentarmos nossa proposta, discutimos brevemente as sequências básica e

expandida de Cosson (2006), tendo em vista sua ampla difusão no contexto do letramento literário. A proposta aqui desenvolvida, por sua vez, fundamenta-se nas contribuições de Rosas, Pires e Xavier (2023). Assim, a discussão teórica é apresentada de forma articulada à proposta elaborada, estabelecendo um diálogo entre os referenciais adotados.

4.3.1 A proposta de Cosson (2006)

A leitura literária constitui-se de grande valor para a formação leitora consciente. Para Machado e Cardoso (2024), o ato de ler é de suma importância também para a formação emocional da criança. Sobre estas afirmações, os autores defendem que a literatura está relacionada à Inteligência Emocional à medida que a partir do hábito de ler, a criança é motivada a compreender e experienciar suas próprias emoções.

Deste modo, em contato com a obra literária a criança desenvolve vínculos com os personagens e suas histórias. Sobre isso, os autores complementam que as crianças não se distinguem do que se lê nos livros, o que provoca variadas emoções e desperta exploração da história.

Uma proposta didática literária, é capaz de envolver a criança em um universo onde podem se sentir livres para conectar-se com as histórias que leem, trazendo para a realidade de suas próprias situações cotidianas.

Essas experiências fictícias oferecem um ambiente seguro para que possam identificar, compreender e gerir as suas próprias emoções. Ao se envolverem com os desafios emocionais das personagens, as crianças aprendem estratégias de autorregulação, desenvolvendo competências essenciais para enfrentar situações do mundo real. Dessa forma, os livros tornam-se poderosas ferramentas que auxiliam as crianças na jornada de compreender e controlar as suas emoções, promovendo um crescimento emocional saudável e duradouro. (Machado e Cardoso, 2024, p.8)

Neste contexto, ao apresentar situações fictícias, os textos literários criam um espaço seguro no qual a criança pode reconhecer e refletir sobre sentimentos, sem a pressão das experiências reais. Nesse processo, ao se identificar com as personagens, amplia sua compreensão emocional e desenvolve estratégias de autorregulação, o que reforça o papel dos livros como instrumentos pedagógicos relevantes para a formação integral.

Cosson (2006) por sua vez, propõe a organização do ensino de literatura por meio de sequências didáticas, com o objetivo de sistematizar e qualificar as práticas de leitura em sala de aula. A sequência proposta neste trabalho se fundamenta nas contribuições do autor supracitado, no entanto, possui sua própria essência em tratar especificamente da prática de

leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de promover a compreensão das emoções através da literatura.

Contudo, Cosson (*op. cit*) enriquece esta pesquisa com afirmações que sustentam a organização das sequências de modo que contribui para a compreensão dos conceitos principais, dentre os quais se destacam a sequência básica e a sequência expandida.

A sequência básica, segundo o autor, é estruturada em quatro etapas: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. Cada uma dessas etapas desempenha um papel específico na condução do processo de leitura, favorecendo uma abordagem mais significativa e formativa da leitura literária.

A motivação, primeira etapa da sequência, é descrita pelo autor como aquela que prepara o educando para "entrar no texto", ressaltando a importância de motivar bem para promover o encontro do leitor com a obra. Caso contrário, o indivíduo não se identifica com a obra e a leitura não é bem aproveitada.

A introdução trata-se da apresentação do autor e da obra. Cosson afirma que nesta etapa, o professor precisa ser breve para que o educando possa receber positivamente a obra. A leitura é o processo propriamente dito do ato de ler. O autor sugere a necessidade desse momento ser acompanhado com cautela, auxiliando o educando em suas dificuldades.

Em seguida, existe o processo de interpretação, que consiste na chegada da "construção do sentido do texto", descrito por Cosson (2006) e reafirmado posteriormente, como o encontro do leitor com a obra. Esta etapa é a última da sequência básica, e para a sequência expandida, o autor considera ainda a necessidade de ampliar.

Com relação à sequência expandida, o autor explica que alguns professores reconheceram a sequência básica como "algo novo" que trabalhava a "aprendizagem da literatura", no entanto faltava a parte prática do processo, a "aprendizagem sobre a literatura". Com isso, o autor não só utiliza dos quatro passos da sequência básica, como também bifurca o processo interpretativo em primeira interpretação e segunda interpretação, que ocorrem após o processo de contextualização, processo recém inserido. E após a segunda interpretação, ocorre a expansão. Sendo assim, a sequência expandida ocorre com os seguintes passos: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

A motivação continua com a mesma proposta da sequência básica, já a introdução possui três entradas, sendo a primeira uma entrada temática, a segunda o aproveitamento do acervo da biblioteca e a terceira trata-se de uma sugestão para leitura das primeiras páginas em sala, com objetivo de apresentar os personagens.

Na fase de leitura desta sequência, Cosson (*op. cit*) sugere que seja feita fora da sala de

aula concordando com as turmas apenas os prazos de finalização. Na primeira interpretação, busca-se dos estudantes um apanhado geral da obra discutindo onde a leitura os atraiu.

A contextualização foi dividida pelo autor em sete partes: a contextualização teórica, que busca explicitar as ideias da obra; a contextualização histórica, que direciona-se para a época da obra ou da história que encena; a contextualização estilística, a qual trata-se dos estilos da época; a contextualização poética, que busca os princípios da organização da obra; a contextualização crítica, que trata-se de como o texto literário foi recebido e por último, existe a contextualização presentificadora, que busca trazer o contexto da época para o presente.

Para a finalização da sequência, Cosson (*op. cit*) descreve a segunda interpretação como a exploração detalhada de focos específicos, como um personagem ou um tema. Já a expansão é descrita como as relações de uma obra a outras lidas anteriormente, de modo que o leitor estabeleça pontes entre obras e autores.

O autor afirma que a sequência expandida é capaz de ampliar as articulações para as propostas de experiência, saber e educação literárias do letramento literário na escola. Diante deste fator, o subtópico a seguir busca sugerir uma proposta de Sequência Literária com base nas ideias de Cosson (2026), mas adaptada para os anos iniciais do ensino fundamental.

4.3.2 Nossa proposta de Sequência Literária

A proposta de Sequência Literária que propomos está organizada a partir de quatro dimensões: fruição estética, extraverbal, verbal e responsiva do texto (Rosas, Pires, Xavier, 2023). Tal articulação amplia a compreensão da leitura literária como prática social, discursiva e formativa, em consonância com a perspectiva dialógica da linguagem.

a) Dimensão Fruição Estética

A dimensão da fruição estética configura-se como o momento inicial da Sequência Literária e tem como finalidade promover o encontro direto, livre e sensível entre o leitor e a obra, antecedendo qualquer tipo de mediação analítica ou contextual. Trata-se de um espaço em que a criança possa vivenciar a literatura como experiência estética, priorizando o contato com o livro, a escuta atenta, a imaginação e a construção de impressões iniciais (Rosas, Pires, Xavier, 2023).

Nesse contexto, cabe ao professor organizar um ambiente acolhedor, capaz de favorecer a concentração, o conforto e a abertura ao sensível. Elementos como iluminação mais suave, uso de tapetes e almofadas, música ambiente ou objetos que dialoguem com o universo

temático da obra contribuem para criar uma atmosfera propícia ao envolvimento dos estudantes. Essa preparação não tem caráter meramente decorativo, mas constitui parte fundamental da mediação, pois influencia diretamente a forma como o/a leitor/a se dispõe ao encontro com o texto. A leitura, nesse momento, pode ocorrer de diferentes formas, como a leitura silenciosa individual, a leitura compartilhada entre os alunos ou a leitura em voz alta realizada pelo professor. Independentemente da modalidade escolhida, é essencial garantir que esse primeiro contato não seja interrompido por análises ou questionamentos excessivos, respeitando o tempo de cada criança e valorizando o sentir, o imaginar e o envolvimento espontâneo com a obra.

Além disso, o manuseio do livro deve ser incentivado, permitindo que os alunos folheiem livremente, observem as ilustrações e construam suas próprias hipóteses sobre a narrativa. Esse gesto simples contribui para o desenvolvimento de uma relação mais íntima com o objeto livro, fortalecendo o vínculo entre leitor e texto. Dessa forma, a dimensão da fruição estética constitui um momento de abertura afetiva e sensível, fundamental para sustentar as etapas posteriores da Sequência Literária — extraverbal, verbal e responsiva —, uma vez que é nesse primeiro encontro que se instauram as condições para uma leitura significativa e envolvente.

No contexto da utilização das obras “O vento da montanha” e “E se eu chorar?”, esta dimensão pode ser desenvolvida através de momentos acolhedores com ambiente preparado para incentivar o manuseio e a observação dos livros de forma livre e espontânea, de modo que favoreça o diálogo inicial entre a obra e o/a leitor/a.

b) Dimensão Extraverbal

A dimensão extraverbal refere-se aos elementos contextuais que envolvem o texto, tais como o momento histórico de produção, a autoria, o suporte de circulação, a finalidade comunicativa, os interlocutores e os valores sociais que atravessam o discurso. Nessa perspectiva, a comunidade leitora é convidada a compreender a obra para além de sua materialidade linguística, situando-a como prática social e histórica.

No desenvolvimento da Sequência Literária, essa dimensão pode ser mobilizada especialmente no ato de reunir, momento em que se busca aproximar o texto da realidade dos estudantes, ativando conhecimentos prévios e promovendo conexões significativas. No trabalho com as obras “O Vento da Montanha” e “E se eu chorar?”, essa dimensão se concretiza por meio

de ações que contextualizam a produção e ampliam o horizonte de compreensão dos alunos.

Inicialmente, propõe-se a contextualização das obras, com a identificação de seus períodos de publicação — 2020 e 2024 —, relacionando-os às discussões contemporâneas sobre saúde emocional, especialmente no contexto pós-pandêmico, em que temas como tristeza, luto e expressão dos sentimentos ganharam maior visibilidade. Nesse momento, também se destaca a figura da autora, apresentando seu papel social como escritora, professora e promotora da leitura, o que contribui para humanizar a produção literária e aproximá-la do universo dos estudantes.

Em seguida, é importante explorar a finalidade dos textos, conduzindo os alunos à reflexão de que as obras não se limitam ao entretenimento ou à aprendizagem da leitura, mas cumprem a função de acolher emoções, promover empatia e favorecer o autoconhecimento. Essa compreensão amplia a percepção da literatura como espaço de formação humana.

Outro aspecto relevante diz respeito à identificação dos interlocutores. Nesse sentido, propõe-se discutir com os estudantes para quem os textos foram produzidos — crianças, mediadores de leitura e famílias —, analisando de que modo o público leitor infantil é considerado nas escolhas linguísticas e estéticas das obras. Essa análise contribui para o reconhecimento da intencionalidade discursiva presente na produção literária.

Por fim, destaca-se a relação entre o texto e a realidade dos alunos, por meio da ativação de experiências pessoais relacionadas aos temas abordados, como tristeza, choro e superação. Ao estabelecer vínculos entre a narrativa e o cotidiano, o estudante passa a compreender o texto como algo próximo de sua própria vida, o que favorece uma leitura mais significativa e envolvente.

Dessa forma, a dimensão extraverbal contribui para que o estudante compreenda a literatura como uma prática social situada, inserida em contextos históricos e culturais específicos, e não como um objeto isolado ou descontextualizado.

c) Dimensão Verbal

A dimensão verbal diz respeito à materialidade linguística do texto, abrangendo aspectos como o conteúdo temático, a organização composicional, as escolhas lexicais, os tempos verbais, a coesão, o estilo, dentre outros elementos. Trata-se, portanto, da forma como o texto se concretiza linguisticamente, permitindo a construção de sentidos. Essa dimensão é mobilizada com maior intensidade no ato de interagir, momento em que o estudante se aprofunda na leitura e passa a estabelecer relações mais complexas com o texto.

No desenvolvimento da Sequência Literária, a dimensão verbal pode ser explorada, inicialmente, por meio da identificação do conteúdo temático das obras. Em “O Vento da Montanha”, destacam-se temas como superação, luto e crescimento emocional, enquanto em *E se eu chorar?* sobressaem a expressão das emoções e a valorização do choro como forma legítima de sentir. Além disso, é importante discutir com os estudantes como a autora se posiciona diante desses temas, evidenciando uma abordagem sensível, acolhedora e desprovida de julgamentos.

Outro aspecto relevante refere-se à construção composicional das obras, ou seja, à forma como os textos se organizam. Em “O Vento da Montanha”, observa-se uma narrativa com aspectos metafóricos, enquanto “*E se eu chorar?*” apresenta uma estrutura mais dialogal e poética. Nesse processo, também se torna pertinente a identificação do gênero literário, contribuindo para a compreensão das especificidades de cada obra.

No que se refere ao estilo e às escolhas linguísticas, destaca-se a observação de recursos figurados — a exemplo do “vento contrário”, da pipa e das lágrimas —, da linguagem conotativa e da musicalidade presente nos textos. As frases curtas e o ritmo poético também merecem atenção, uma vez que contribuem para a construção de uma leitura mais sensível e envolvente. A análise desses elementos possibilita discutir os efeitos de sentido produzidos e como eles impactam a experiência do leitor.

Além disso, a exploração dos elementos linguísticos permite aprofundar a compreensão textual. O uso de pronomes, por exemplo, pode indicar uma aproximação com o leitor, enquanto a predominância de tempos verbais no presente contribui para a criação de um efeito de proximidade e atualidade. A pontuação expressiva, por sua vez, favorece pausas, ritmo e entonação, especialmente na leitura oral, intensificando a expressividade do texto.

Desse modo, a dimensão verbal possibilita ao estudante compreender como o texto constrói seus sentidos, articulando forma e conteúdo de maneira integrada, e ampliando sua capacidade de leitura, interpretação e apreciação literária.

d) Dimensão Responsiva

A dimensão responsiva refere-se à capacidade do sujeito de posicionar-se diante do texto, produzindo uma resposta ativa, crítica e autoral. Fundamenta-se na concepção de que toda compreensão é, necessariamente, uma resposta.

Essa dimensão é central no ato de responder, momento em que o estudante assume o papel de autor e interlocutor. É fundamental compreender a dimensão responsiva não como

uma exigência externa ou uma etapa obrigatória da prática pedagógica, mas como uma necessidade constitutiva do sujeito, entendido, na perspectiva bakhtiniana, como um ser de linguagem essencialmente responsivo. Conforme discutem Rosas, Pires e Xavier (2023), com base em Bakhtin (2011), a palavra só se realiza plenamente na relação com o outro, pois quer ser ouvida, entendida, respondida, configurando um movimento contínuo e dialógico.

Desse modo, responder não se trata de cumprir uma tarefa escolar, mas de participar ativamente da cadeia discursiva, posicionando-se diante do que foi dito. Nessa direção, toda compreensão é, por natureza, responsiva, uma vez que implica concordar, discordar, tensionar ou ressignificar o texto. Assim, cabe ao professor criar condições para que o estudante reconheça seu direito à expressão (Geraldi, 2015) e se assuma como locutor, construindo seu projeto enunciativo de resposta a partir de condições concretas: ter o que dizer, ter razões para dizer, responsabilizar-se pelo dizer e escolher estratégias adequadas para realizá-lo. Portanto, a dimensão responsiva, nesta proposta, não se configura como imposição didática, mas como espaço de emergência da voz do sujeito, no qual a leitura se transforma em posicionamento, autoria e participação social.

Esta dimensão, por tratar-se de um movimento onde se busca um posicionamento do público leitor, torna-se um processo favorável ao trabalho com a prática de leitura desde a Educação Infantil. Neste sentido, é possível flexibilizar determinadas ações dentro do processo de leitura de acordo com a idade das crianças, considerando sua capacidade de expor o que pensam desde cedo sobre as obras lidas.

Na proposta de Sequência Literária, a dimensão responsiva é operacionalizada a partir de um conjunto de eixos que orientam o estudante na construção de sua resposta ao texto, compreendida como um posicionamento ativo diante da leitura. Conforme Rosas, Pires e Xavier (2023), o primeiro eixo, “o que dizer”, refere-se à escolha dos aspectos da obra que mobilizaram o leitor, levando-o a refletir sobre aquilo que mais o tocou na narrativa ou sobre quais emoções reconheceu em si a partir do contato com o texto.

Em seguida, o eixo “razões para dizer” envolve a identificação das motivações que sustentam essa resposta, as quais podem estar relacionadas a experiências pessoais, situações vividas ou à identificação com personagens e conflitos apresentados na obra. Trata-se de um movimento de interiorização, no qual o público estabelece vínculos entre o texto e sua própria trajetória.

O eixo “para quem dizer” diz respeito à definição do interlocutor da produção, considerando que toda enunciação se orienta para um outro. Nesse sentido, o estudante é levado a reconhecer se sua fala se destina aos colegas, ao professor ou à comunidade escolar,

adequando sua linguagem conforme o público e o contexto de circulação. Já o eixo “como dizer” envolve a escolha dos gêneros e das linguagens mais adequadas para expressar sua resposta. Essa expressão pode se concretizar por meio de textos escritos, como diários, cartas ou relatos; por produções artísticas, como desenhos e construções representativas; ou ainda pela oralidade, em rodas de conversa e dramatizações, ampliando as possibilidades de manifestação do dizer.

No que se refere à “responsabilidade ao dizer”, destaca-se a necessidade de o estudante refletir sobre o impacto de sua fala, considerando o respeito às próprias emoções e às dos outros. Esse eixo contribui para a construção de discursos éticos, sensíveis e empáticos, fundamentais no contexto escolar. O eixo “onde dizer” orienta a socialização das produções, possibilitando que os estudantes compartilhem seus posicionamentos em diferentes espaços da escola, como murais, apresentações ou exposições, ampliando o alcance de suas vozes.

Por fim, o eixo “revisão e reescrita” enfatiza a importância do processo de aprimoramento das produções, por meio de práticas como revisão coletiva, reescrita orientada e valorização do percurso de construção do texto, compreendendo a escrita como um processo contínuo e formativo.

Diante destas etapas, é possível trabalhar as obras selecionadas “O vento da montanha” e “E se eu chorar?” a partir do diálogo, desde os elementos que o público mais se identificou até a parte prática do processo: a escrita do texto. Vale a ressalva de que nem sempre as crianças estarão dispostas a compartilhar os posicionamentos, pois a fruição estética é individual e expor o que sente a partir das obras faz parte da escolha de cada sujeito.

Com o intuito de sistematizar a proposta de Sequência Literária apresentada neste estudo, elaboramos o quadro a seguir, no qual se articulam as dimensões que orientam o trabalho com as obras O Vento da Montanha e E se eu chorar?, destinadas ao Ensino Fundamental. A organização do quadro fundamenta-se na perspectiva dialógica da linguagem, inspirada nos pressupostos bakhtinianos, e estrutura-se em quatro dimensões interdependentes: fruição estética e sensível, extraverbal, verbal e responsiva (Rosas, Pires, Xavier, 2023). Cada uma dessas dimensões contempla objetivos específicos, elementos de análise, orientações didáticas e exemplos práticos, de modo a evidenciar possibilidades concretas de mediação da leitura literária em contexto escolar.

Ressalta-se que tais dimensões não devem ser compreendidas como etapas rígidas ou lineares, mas como movimentos articulados que se interpenetram ao longo da experiência literária. Dessa forma, o quadro busca oferecer ao professor não um modelo fechado, mas um referencial flexível que possa ser adaptado às especificidades da turma, ao contexto escolar e às

necessidades dos estudantes.

Vejamos a seguir, o quadro síntese das dimensões da Sequência Literária a seguir:

Quadro 2 – Dimensões da Sequência Literária

DIMENSÃO	OBJETIVO	ELEMENTOS DE ANÁLISE	SEQUÊNCIA	EXEMPLOS PRÁTICOS (OBRAS)
FRUIÇÃO ESTÉTICA	Promover o encontro livre e sensível com a obra, priorizando a experiência estética antes da análise.	Contato com o livro; ambiente de leitura; escuta; imaginação; primeiras impressões.	Organizar um ambiente acolhedor (tapetes, almofadas, iluminação suave, sons). Permitir o manuseio livre do livro. Realizar leitura em voz alta ou compartilhada, sem interrupções analíticas. Valorizar o sentir, o imaginar e o envolvimento espontâneo.	<i>O Vento da Montanha</i> : leitura com sons de vento, imagens de céu, deixando os alunos explorarem as ilustrações livremente. <i>E se eu chorar?</i> : ambiente silencioso, leitura pausada e expressiva, valorizando o clima introspectivo da obra.
EXTRAVERBAL	Compreender o texto em seu contexto de produção, circulação e intencionalidade social.	Contexto de produção; finalidade social; autores e interlocutores; circulação; horizonte temático.	Apresentar as obras como produções contemporâneas da literatura infantil. Discutir para quem foram escritas e com que finalidade. Relacionar os temas às vivências dos alunos. Explorar o livro como objeto cultural.	Apresentar as autoras Patrícia Rosas e Mariana Luján; discutir por que escrever sobre emoções. <i>E se eu chorar?</i> : destacar autoria mãe-filha. Relacionar “vento contrário” às dificuldades da vida e o “chorar” às emoções vividas pelas crianças.
VERBAL	Analisar como o texto constrói sentidos por meio da linguagem verbal e visual.	Conteúdo temático; construção composicional; gênero discursivo; linguagem e estilo; recursos linguísticos; coesão e coerência; multissemiose.	Realizar leitura mediada com pausas reflexivas. Explorar estrutura narrativa, linguagem, metáforas relação entre texto e imagem. Propor perguntas interpretativas que mobilizem sentidos mais profundos.	<i>O Vento da Montanha</i> : analisar a metáfora da pipa e do vento como superação. <i>E se eu chorar?</i> : observar perguntas no texto e nomeação das emoções. Atividades de desenho de cenas e identificação de sentimentos dos personagens.
RESPONSIVA	Desenvolver o posicionamento de quem lê como sujeito ativo, crítico e expressivo.	O que dizer; razões para dizer; para quem dizer; como dizer; responsabilidade ao dizer; onde dizer; revisão.	Propor produções que permitam ao aluno responder ao texto em diferentes linguagens. Incentivar expressão de sentimentos e opiniões. Evitar atividades mecânicas. Promover socialização das produções e revisão colaborativa.	<i>O Vento da Montanha</i> : escrita de diário (“um dia em que enfrentei um vento contrário”), confecção de pipas, roda de conversa. <i>E se eu chorar?</i> : produção do “livro das emoções”, dramatizações, frases como “quando eu choro, eu sinto...”. Exposição

				em mural ou apresentação para a turma.
--	--	--	--	--

Fonte: Própria autora

A partir da organização apresentada, evidencia-se que a proposta de Sequência Literária aqui desenvolvida orienta-se pela valorização da experiência estética, da construção de sentidos e da expressão responsiva dos estudantes. Ao integrar as dimensões da fruição, do contexto extraverbal, da análise verbal e da resposta do leitor, o trabalho com a literatura desloca-se de práticas centradas na reprodução de informações para uma abordagem que reconhece o aluno como sujeito ativo no processo de leitura.

Nesse sentido, a literatura é compreendida não como instrumento meramente pedagógico ou avaliativo, mas como espaço de formação humana, no qual se articulam linguagem, emoção e experiência. Destaca-se, ainda, que a proposta não se configura como um modelo prescritivo, mas como um conjunto de possibilidades didáticas que podem e devem ser ajustadas às realidades concretas de ensino.

Assim, reafirma-se que o trabalho com as obras analisadas, mediado por uma Sequência Literária, pode contribuir significativamente para a formação de leitores mais autônomos, críticos e capazes de compreender e expressar suas emoções, especialmente no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ambas as obras favorecem o contato sensível com a literatura por meio de uma linguagem poética e acessível. Em *O Vento da Montanha*, a trajetória de Mariana permite que o sujeito leitor vivencie, ainda que de forma mediada, sentimentos como tristeza, solidão e superação. Já em *E se eu chorar?*, o foco recai sobre a nomeação e a aceitação das emoções, especialmente aquelas que costumam ser reprimidas, como o choro, a raiva e o medo. Esse contato inicial, explorado na dimensão da fruição estética da Sequência Literária, possibilita que a criança se reconheça nas experiências da personagem, estabelecendo vínculos afetivos com o texto.

Além disso, ao avançar para a dimensão extraverbal, as obras ampliam a compreensão do leitor sobre o papel da literatura como espaço de acolhimento e expressão. Ao discutir o contexto de produção e as intenções das autoras, o professor pode aproximar os temas das vivências dos alunos, mostrando que sentimentos como perda, tristeza ou vontade de chorar fazem parte da vida. Isso contribui para a construção de uma leitura mais consciente e significativa, em que a criança percebe que suas emoções são legítimas e compartilhadas.

Na dimensão verbal, a análise dos elementos linguísticos e visuais aprofunda esse processo. As metáforas presentes nas obras — como o “vento contrário” que faz a pipa subir ou as “portas” que se abrem dentro de si — funcionam como recursos que ajudam a criança a compreender emoções complexas de forma concreta e imaginativa. Ao interpretar essas imagens, o público leitor desenvolve não apenas habilidades de leitura, mas também a capacidade de refletir sobre seus próprios sentimentos, ampliando seu repertório emocional e sensível.

Por fim, é na dimensão responsiva que se consolida o processo de formação leitora. Ao ser convidada a produzir textos, desenhos, relatos ou dramatizações a partir das leituras, a criança passa a expressar suas próprias emoções e experiências. Atividades como escrever sobre um “vento contrário” vivido ou completar frases como “quando eu choro, eu sinto...” estimulam o autoconhecimento e a autorregulação emocional. Nesse sentido, o público leitor deixa de ser apenas receptor e torna-se sujeito ativo, capaz de elaborar sentidos e compartilhar sua visão de mundo.

Dessa forma, a articulação entre as duas obras em uma Sequência Literária promove uma experiência formativa completa, que vai além da compreensão textual. Ao integrar literatura, emoção e expressão, essas narrativas ajudam a criança a reconhecer, nomear e lidar com seus sentimentos, contribuindo para o desenvolvimento de leitores mais sensíveis, empáticos e conscientes de si.

Diante deste contexto, o letramento literário favorece a formação da criança a medida em que fortalece relações entre dois universos: o literário e o real, de modo que o indivíduo compreenda até onde os limites da ficção podem estar em suas próprias ações no cotidiano, além de ampliar sua capacidade leitora ao relacionar uma obra a outras já lidas durante a vida e tecer suas próprias ideias a partir dos detalhes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste trabalho partem de um percurso que não é apenas acadêmico, mas também formativo e pessoal. Minhas experiências iniciais com a literatura, marcadas pelo encantamento, pela curiosidade e pelo contato sensível com os textos, somadas às vivências no curso de Pedagogia e nos estágios supervisionados, foram determinantes para a construção do olhar que orienta esta pesquisa. Nesse sentido, investigar a relação entre literatura e emoções não se configura apenas como uma escolha temática, mas como desdobramento de uma trajetória que reconhece a leitura como experiência significativa na

formação humana.

A partir dessa perspectiva, este estudo buscou responder à questão-problema que orientou a investigação: *De que maneira as obras O Vento da Montanha e E se eu chorar? podem contribuir para a formação leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, favorecendo o reconhecimento das próprias emoções a partir de uma proposta de Sequência Literária?*

Em consonância com o objetivo geral, a análise das obras evidenciou que ambas apresentam aspectos estético, textual e temático, que articulam linguagem poética e aspectos visuais, capazes de favorecer uma leitura sensível e significativa. Ao abordarem temas como tristeza, luto, superação e expressão emocional, os textos podem conduzir à criança não apenas a compreender narrativas, mas também reconhecer, nomear e elaborar suas próprias emoções.

No que se refere ao primeiro objetivo específico - *discutir a literatura nos anos iniciais e as possibilidades de reflexão sobre as emoções a partir do texto literário* -, constatou-se que a literatura infantil, quando mediada de forma intencional, contribui de maneira expressiva para a formação leitora nos anos iniciais, ampliando não apenas competências linguísticas, mas também aspectos ligados à empatia, à sensibilidade e à construção de sentidos. Assim, reafirma-se o papel da escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento do letramento literário, desde que ultrapasse práticas restritas à decodificação ou à abordagem meramente instrumental da leitura.

Em relação ao segundo objetivo - *analisar as obras O Vento da Montanha e E se eu chorar?, considerando elementos como linguagem, estrutura narrativa, aspectos visuais e temáticos* -, evidenciando suas potencialidades para mobilizar a reconhecimento das emoções do leitor, a análise das obras permitiu compreender que “O Vento da Montanha” e “E se eu chorar?” se destacam por tratar o universo emocional da infância com delicadeza e profundidade, evitando reducionismos ou didatismos. Ambas promovem uma aproximação entre o/a leitor/a e suas experiências subjetivas, favorecendo processos de identificação e reflexão que são fundamentais para o desenvolvimento emocional das crianças.

Quanto ao terceiro objetivo - *elaborar uma proposta de Sequência Literária que possibilite o trabalho pedagógico com as referidas obras em sala de aula, promovendo a fruição estética, a interpretação literária e a expressão de percepções e emoções dos leitores* -, a elaboração da proposta de Sequência Literária evidenciou a possibilidade de articular teoria e prática pedagógica de modo sensível e coerente com as especificidades do público dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao organizar o trabalho a partir de quatro dimensões — fruição estética, extraverbal, verbal e responsivo —, a proposta buscou valorizar a experiência literária como eixo central, aproximando-se das contribuições de Cosson (2006), mas ao mesmo tempo

propondo uma adaptação que privilegia a dimensão estética, emocional e dialógica da leitura.

Nesse sentido, destaca-se que a proposta desenvolvida não se orienta por práticas tradicionais de avaliação, como fichas de leitura ou atividades voltadas à verificação de conteúdos. Ao contrário, prioriza a escuta, a participação e a expressão dos estudantes, compreendendo a leitura como um processo vivo, no qual o aluno se constitui como sujeito de linguagem, capaz de interpretar, sentir e responder ao texto.

Retomando as motivações que deram origem a este estudo, é possível afirmar que a literatura, quando vivenciada de forma significativa, tem potencial para marcar trajetórias, despertar sensibilidades e contribuir para a formação integral do sujeito. Assim como ocorreu na experiência inicial da autora com a leitura, busca-se, por meio desta proposta, possibilitar que outras crianças também estabeleçam relações afetivas e duradouras com o universo literário.

Por fim, reconhece-se que esta pesquisa apresenta limites, especialmente por não contemplar a aplicação prática da sequência proposta em contexto escolar. Desse modo, sugere-se, como encaminhamento para estudos futuros, a realização de investigações que analisem a implementação da proposta em sala de aula, bem como seus impactos na formação leitora e no desenvolvimento emocional dos estudantes.

Dessa forma, reafirma-se a importância de práticas pedagógicas que compreendam a literatura como experiência estética, formativa e humana, capaz de integrar linguagem e emoção e de contribuir para a formação de leitores sensíveis, críticos e participativos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Prograd. Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11.

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus, 2001.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. ed.5. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BERTOLASSI, Jonas Antônio; COFFERRI, Fernanda Fátima; CONTO, Júlia Carolina Vizzotto de. Educação emocional e ética: oficinas pedagógicas como caminhos para uma formação humanizadora. **Vivências**, v. 22, n. 45, p. 211-228, 2026.

BORTONI -RICARDO, Stella Maris. Compreensão de leitura: da palavra ao texto. In: GUIMARÃES, Eduardo; MOLLICA, Maria Cecília (Orgs.). **A palavra:** forma e sentido. Campinas: Pontes, 2007. p. 99 107.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. ed. 5. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DANTAS, T. C.; SILVA, A. L. V. da; BEZERRA, M. M. R.; MORAIS, V. M. de. Educação emocional: um caminho de resignificação do olhar capacitista em relação às crianças com deficiência. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, e6951, 2024.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência social e habilidades sociais:** manual teórico-prático. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/competencia-social-e-habilidades-sociais-del-prette-pdf-free.html>.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. ed. 2. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. ed. 3. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. ed. 41. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. ed. 4. São Paulo. Atlas, 2002.

MACHADO, Mafalda da Cruz; CARDOSO, Luís Miguel. Literatura e desenvolvimento

emocional: uma abordagem pedagógica ao reconhecimento de emoções negativas no livro Onde Vivem os Monstros. **Latin American Journal of Development**, v. 6, n. 2, e1647, 2024.

MEDEIROS, Karilene Ádria Silva de; MOURA, Karidja Kalliany Carlos de Freitas. **Contribuições da educação emocional para o desenvolvimento do estudante**. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n.6, 8, 2020.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

POSSEBON, Elisa Gonsalves; POSSEBON, Fabrício. **Educação emocional: aplicações**. [S.l.]: Libellus Editorial, 2017.

ROSAS DE ARAÚJO, Patrícia Silva; PIRES, Isabelle de Araújo; XAVIER, Manassés Morais. **Leitura em 3 atos: metodologia ativo responsiva**. 1. ed. Campina Grande: Tertúlia, 2023. v. 1. 73 p.

ROSAS, Patrícia. **O Vento da Montanha**. Campina Grande: Leve, 2020.

ROSAS, Patrícia; LUJÁN, Mariana; **E se eu chorar?** Ilust.: Sarah Rosas. João Pessoa: Editora CCTA, 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de; SERAFIM, Mônica de Souza. In: BORTONI RICARDO, Stella Maris (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 49-70.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. 2011.

WADSWORTH, Barry J. Piaget's. **Theory of Cognitive and Affective Development: Foundations of Constructivism**. ed. 5. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

WEDDERHOFF, Elísio. Educação emocional: um novo paradigma pedagógico? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 2, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1299>. Acesso em: 21 mar. 2026.

O vento da MONTANHA



Patrícia Rosas
Ilustrações de Deyze Kelly



O vento da MONTANHA



Patrícia Rosas

Ilustrações de Deyze Kelly





editor | Linaldo B. Nascimento

ilustrações | Deyze Kelly

projeto gráfico | Editora Leve

R789v

Rosas, Patrícia.

O vento da montanha / Patrícia Rosas –
Campina Grande: Editora Leve. 16/09/2020.

ISBN 978-65-992190-1-6

1. Literatura juvenil 2. Superação 3. Estima
4. Equidade 5. Inclusão 6. Bem-estar I. Título

CDU 82-93 | CDD 028.5

Linha editorial:
leve**paracrianças**

© 2020 do texto e arte:
Desengaveta meu texto
Campina Grande – PB – Brasil
contato@desengavetameutexto.org

© 2020 Editora Leve
Prefixo editorial 992190 / Agência Brasileira
Campina Grande – Paraíba - Brasil
editoraleve.com

1ª Edição [2020]

Autores e músicos cederam os direitos ao Projeto Desengaveta meu texto
Registrado e Armazenado conforme Lei nº 10.753/2003 | Lei nº 9.610
AGÊNCIA BRASILEIRA DO ISBN | BIBLIOTECA NACIONAL

Conselho editorial

Guilherme Panho | UFPE
José Hilton Silva Dantas | SEECT/PB
Linaíara Santos Hermírio | SEECT/PB
Luciano Nascimento | EDUEPB/UEPB
Manassés Moraes Xavier | UFCG
Monique Alves Vitorino | IFPB
Patrício Albuquerque Vieira | IFRN

Apoio institucional



Fundação
Carlos Chagas

Itaú Social



Rede Nacional
de Pesquisa
**Anos Finais do
Ensino Fundamental**
Adolescência, Qualidade e
Equidade na Escola Pública



Música "Ventos contrários"

Letra, melodia e voz:
Janaína Rosas

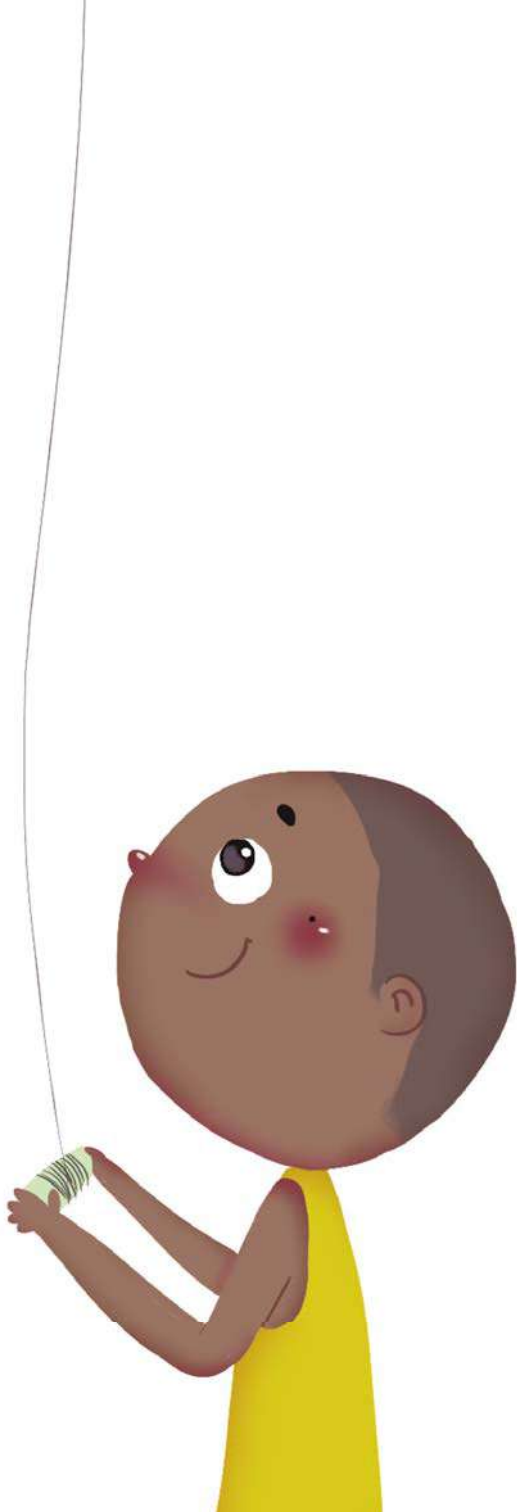
Produção musical:
Ivanoey Braga e Alex Rosas
[www.musicaeventodamontanha.
desengavetameutexto.org](http://www.musicaeventodamontanha.desengavetameutexto.org)

Para fazer a
leitura do
QR Code e
ouvir a
música, baixe
um aplicativo
que faça a
leitura deste
tipo de código e
utilize a câmera
do celular,
conectado na
internet.

Dedico este livro aos que estão no
topo da montanha enfrentando o
redemoinho do vento contrário.







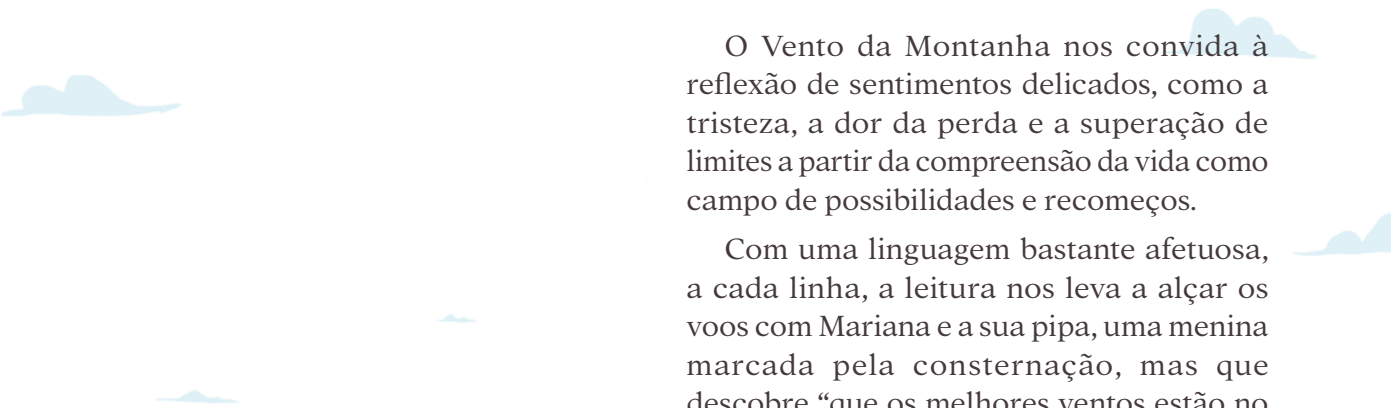
“Nós nunca sabemos quão altos somos.
Até que nos façam levantar [...]”

Emily Dickinson



SOBRE A AUTORA

Natural de Campina Grande/PB; casada; mãe dos gêmeos Ângelo e Mariana; formada em Letras (UEPB), doutora em Linguística (UFPB), especializanda em Literatura Infanto Juvenil: da Composição à Educação Literária (UCS); professora da Educação Básica e Ensino Superior. É idealizadora e coordenadora do Projeto de Leitura e Escrita Desengaveta Meu Texto e da Revista Tertúlia; Finalista do Prêmio Jabuti 2018 e 2020, Eixo Inovação, Categoria Fomento à Leitura; Venceu em 2019 o Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública (Itaú Social, em parceria com a Fundação Carlos Chagas); Venceu em 2019 o 24º Concurso FNLIJ Os Melhores Programas de Incentivo à Leitura Junto a Crianças e Jovens de todo o Brasil; Finalista em 2019 do Prêmio Educar Para Transformar, Instituto MRV.



O Vento da Montanha nos convida à reflexão de sentimentos delicados, como a tristeza, a dor da perda e a superação de limites a partir da compreensão da vida como campo de possibilidades e recomeços.

Com uma linguagem bastante afetuosa, a cada linha, a leitura nos leva a alçar os voos com Mariana e a sua pipa, uma menina marcada pela consternação, mas que descobre “que os melhores ventos estão no topo da montanha”.

De modo peculiar, a autora nos leva a uma ponderação filosófica, aprofundada e terna das vivências humanas, com uma obra dialógica e simbólica, cheia de analogias.

Conheça o entremeio dessa história e descubra como empinar pipas para o alto.

Isabelle Pires
Professora e escritora

O campo das pipas

Todo fim de tarde os meninos da rua corriam até o campo para empinar pipas.

As meninas também empinavam.
E eram muitas.







O Campo das Pipas ficava bem em frente à casa de Mariana, a mais nova moradora do bairro.

Ela havia perdido quem mais amava. Desde então, não saía mais do quarto.

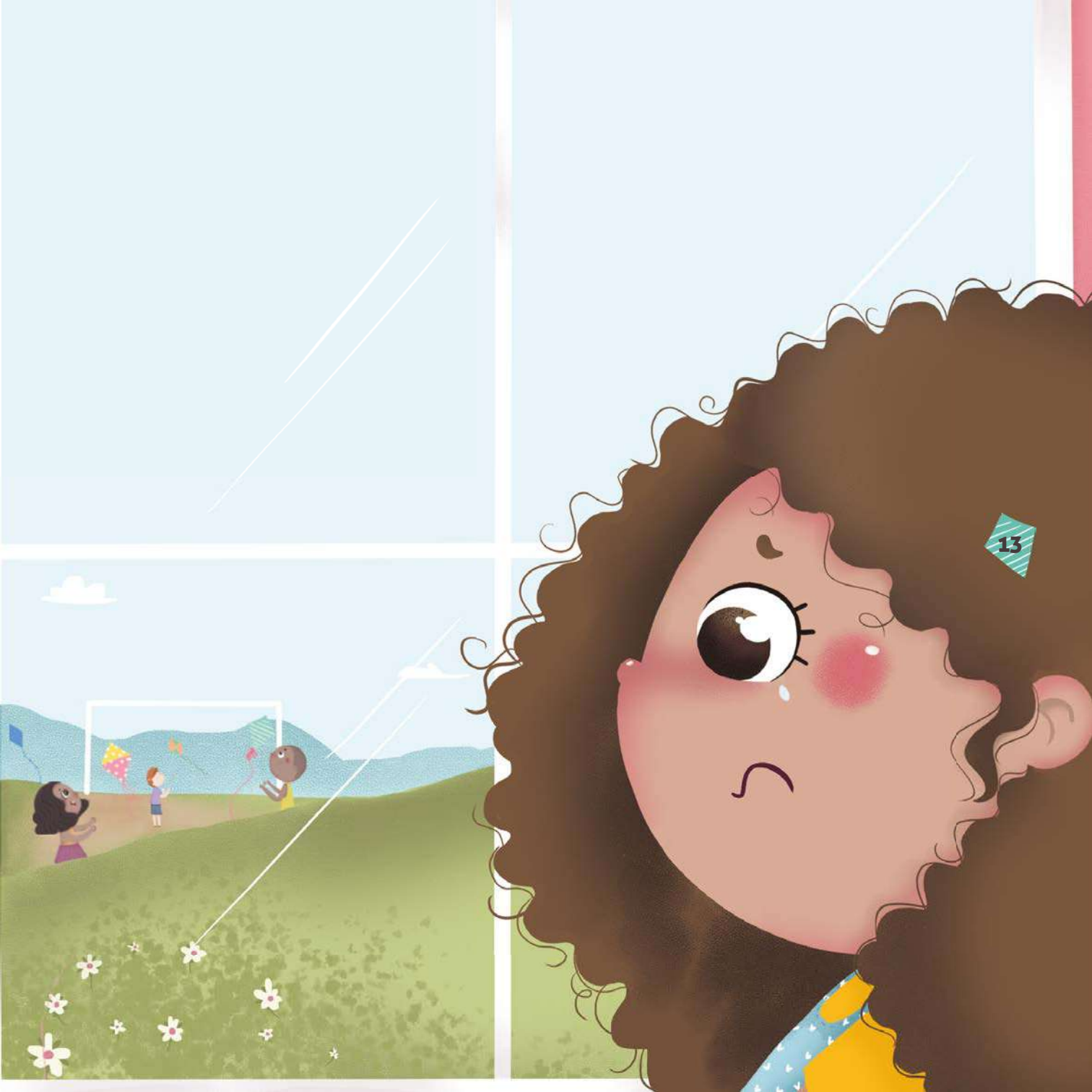
Era pequena demais para entender a finitude da vida. Os reversos, as separações, principalmente quando não se pode dizer adeus.

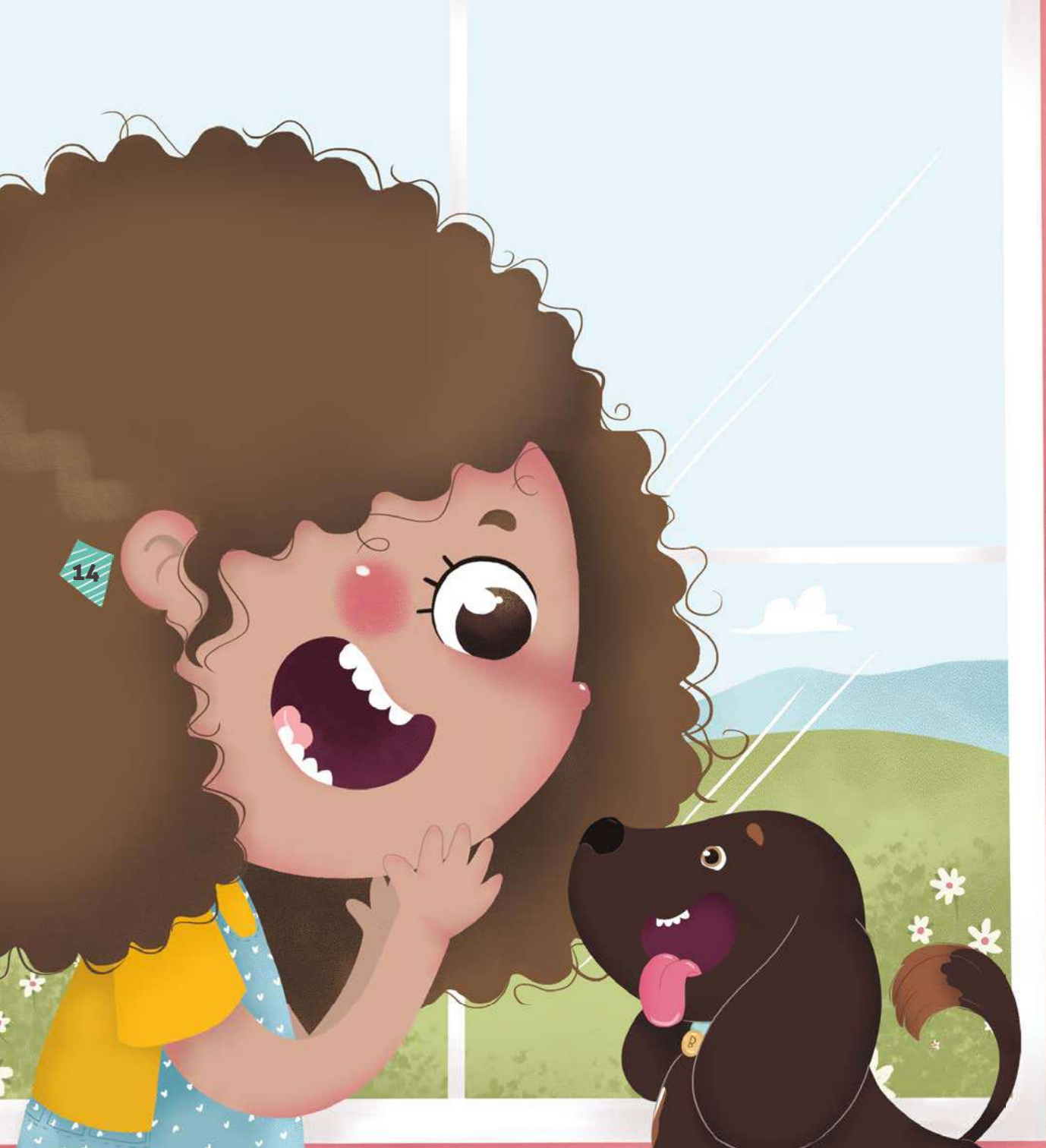
Em seu isolamento, só contava com o seu cachorrinho Tituca e seu caderno de anotações.



Embora Mariana não saísse do quarto, a luz penetrava através da janela. E de vez em quando ela se aproximava para espiar o mundo lá fora.

Da janela ela observava o vaivém das pessoas, o campo, as crianças, o céu, as pipas...





Ela nada sabia sobre pipas.

Mas algo a incomodava:

— As pipas voavam muito baixo. Por que elas não sobem alto? — Pensava Mariana.

E enquanto observava o voo das pipas, fazia várias anotações em seu caderninho. Inclusive, de tanto observar, aprendeu a fazer sua própria pipa.

E numa anotação aqui, outra acolá, fez uma grande descoberta:

— É a linha! É a linha! Se a gente soltar mais a linha, a pipa sobe alto.

Gritava Mariana para Tituca.

E para testar essa descoberta, Mariana correu para o Campo das Pipas. O vento a chamava. Mesmo que ela ainda não soubesse.



A colorful illustration of a young girl with curly brown hair, wearing a yellow shirt and blue overalls, flying a kite. She is standing on a brown patch of ground, holding a string that goes up to a large white archway. Three kites are flying in the sky: a blue and pink diamond-shaped kite, a yellow and pink diamond-shaped kite, and a green and orange diamond-shaped kite. The background features a light blue sky with white clouds and rolling green hills. A small black dog is sitting on the ground to the left of the girl.

Foi um sucesso.

Era a primeira vez que ela se arriscava a sair do seu quarto.

Sua pipa dançava no azul do céu como se fosse bailarina do Bolshoi.

Era fabuloso ver o vaivém, as subidas e descidas, as rabiolas.

Tituca ficou encantado e não tirava os olhos do remelexo da pipa.



Mariana já não vivia isolada em seu quarto. Vivia no Campo das Pipas descobrindo novas alturas.

O que Mariana não sabia era que no Campo das pipas brincavam dois grupos de crianças: os Cupins Molhados e os Colibris Prateados.

O grupo dos Colibris Prateados estava muito feliz e assim como Mariana queria conquistar o céu com suas pipas.

Já o grupo dos Cupins Molhados ficou extremamente chateado.
Esse grupo era muito amiguinho do seu Queixudo.
Um homem rabugento que se sentia dono da cidade.

Ele mandava no Campo das Pipas,
decidindo que...

“Ninguém deve empinar pipas acima da trave de futebol”.

O Rodopio

Mariana era novata no pedaço e não conhecia os combinados daquele lugar. Então, continuava a soltar linha para a pipa subir acima da trave.

Mas a menina recebeu críticas dos Cupins Molhados:

20

” Sua pipa toma muito espaço! ”

” Sua pipa é colorida demais! ”

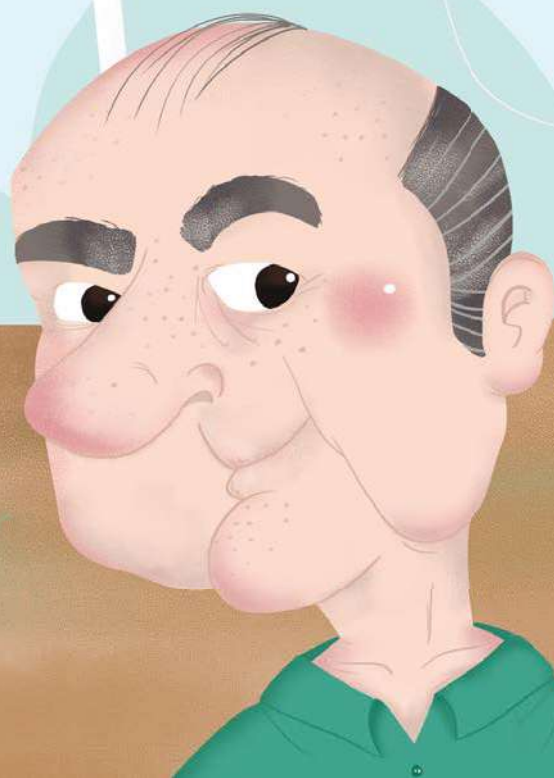
” Sua pipa nem é tão divertida! ”





Apesar das críticas, a menina insistiu em continuar soltando pipa além da trave de futebol.

Não teve jeito: os Cupins Molhados tramaram com o senhor Queixudo e cortaram a linha da pipa de Mariana. Esta rodopiou até cair.



Ela chorou.



Ficou em silêncio
por dias.

No seu silêncio
nasce uma canção.



Voltou para o seu
quarto e sequer
aparecia na janela.

Aos poucos ia
perdendo a alegria.

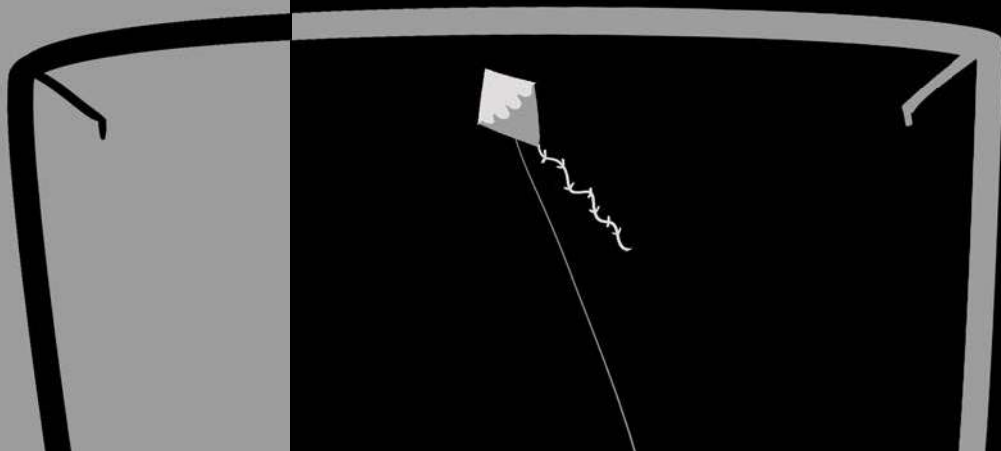
E o único sentimento
que lhe pertencia
naquele momento
era a tristeza.

De repente, a memória
do passado ia lhe
apertando o coração.

Já no Campo das
pipas as coisas
voltaram a ser
como antes.

Muitas crianças,
muitas pipas, mas
ninguém se atrevia a
quebrar as regras ali
estabelecidas.

O grupo dos Colibris
Prateados bem que
tentou, mas acabou
voltando a empinar
pipas com pouca linha.



O irmão mais velho

26

O irmão mais velho de Mariana atravessou aquela tristeza e perguntou:

— Por que você está chorando?

E a menina respondeu:

— Puxa! Cortaram a linha da minha pipa e eu não sei onde ela foi parar.

Então o irmão disse:

— Ora, não é aqui que você vai encontrá-la, irmãzinha. Afinal, a pipa não foi feita para as alturas? Ela certamente está lá fora. Vamos, confie em mim. Nós vamos encontrá-la.



Mariana e o irmão saíram a procura da pipa. Mas a tristeza da menina era tamanha que ela sequer levantava a cabeça. Olhava para baixo e ia tropeçando nas pedras do caminho.

O irmão encontrou a pipa enroscada numa árvore.

— Ooh, é a minha pipa! Como você a encontrou? — perguntou Mariana.

— Tudo é questão de para onde você olha, — disse o irmão.

Em seguida, levou a pipa para sua oficina e a recuperou.



Mariana não reconheceu a sua pipa. Esta estava tão bonita e tão nova que parecia ser outra.

Com a pipa recuperada, o irmão mais velho disse:

— Vamos. Quero lhe mostrar como recomeçar. — E levou Mariana para o alto de uma montanha.

Chegando lá, contou-lhe o seguinte segredo:



“

O que faz a pipa subir
é o vento contrário.

E os melhores ventos estão
no topo da montanha.





E Mariana começou a soltar a pipa no redemoinho do vento contrário.

— Supimpa!!! — Gritava ela.

Nunca se viu algo assim. A pipa subiu tão alto que parecia tocar a pontinha do dedo de Deus.

E lá embaixo, no Campo das Pipas, todos olhavam admirados e se perguntavam|

— De quem é aquela pipa dançando alegre no céu?

E desde então, nada ficou do mesmo jeito no Campo das pipas.

Do alto da montanha Mariana falava:

É o vento
contrário!

É o vento
contrário!

O que a
faz subir é o
vento contrário.





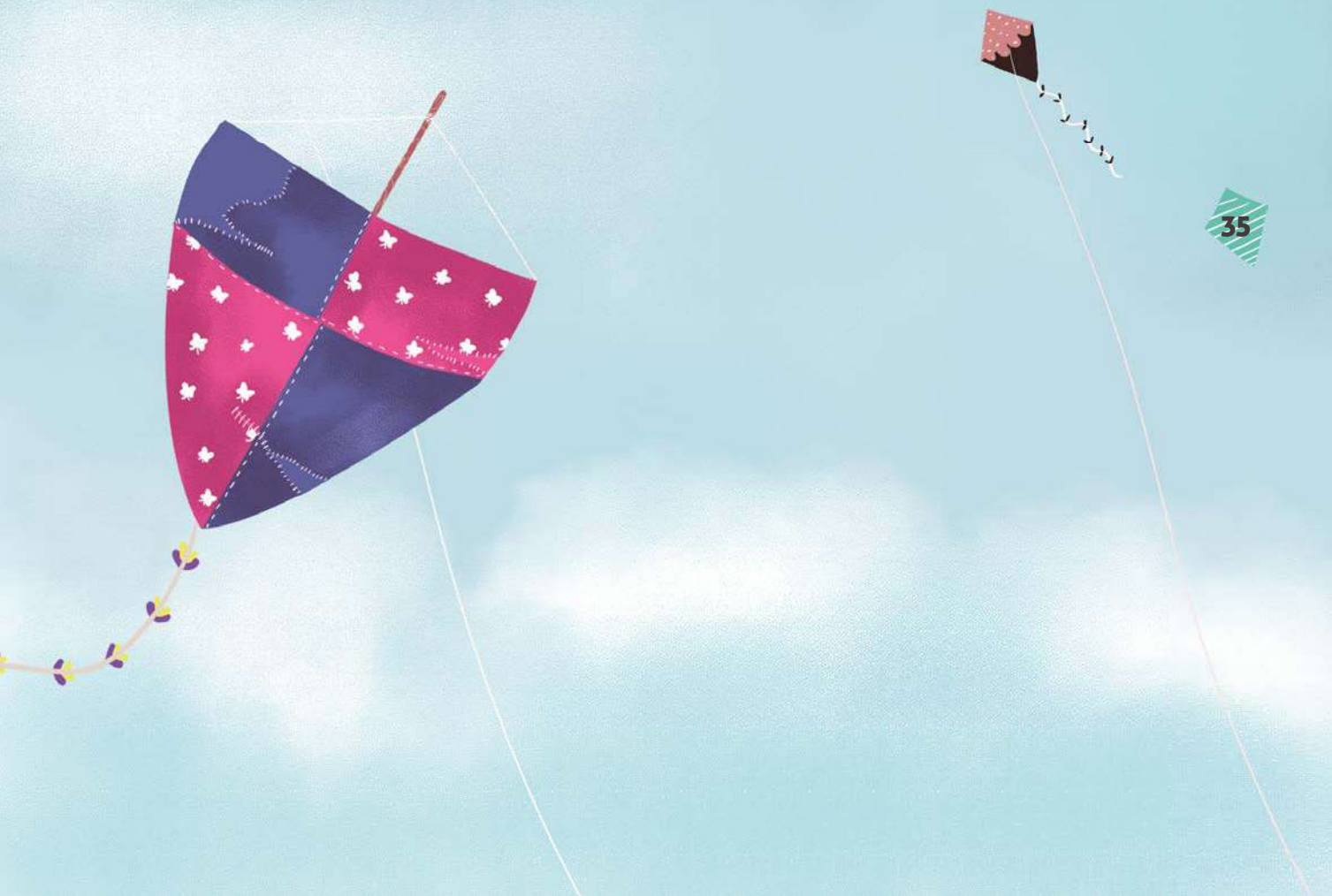
34

E para lá corriam todas as crianças.

Cada uma levando sua pipa.

E assim a montanha ficou coberta
de linhas, crianças e pipas.

Muitas pipas.





“Se somos verdadeiros ao Plano Divino,
nossas estaturas tocam os céus...”

Emily Dickinson



As pipas são alegres, coloridas e voam alto. Para soltar pipas, é preciso acreditar e arriscar. Por vezes, é preciso contrariar e inovar. Sair do nosso quarto e encararmos o mundo e suas ventanias. Para o escritor, a história é a pipa e a linha é sua criatividade.

Nesse livro, Patrícia Rosas nos presenteia com uma prosa poética tão sensível que faz crianças, jovens e adultos refletirem sobre possibilidades.

Acompanhamos a trajetória de Mariana, sentimos suas dores, torcemos quando ela descobre que somos como as pipas, nos fortalecemos com os ventos contrários, e voamos cada vez mais alto, se enfrentarmos nossos medos.

Simone Pedersen

Primavera de 2020



DESENGAVETA
MEUINTENTO.ORG

Fundação
Carlos Chagas

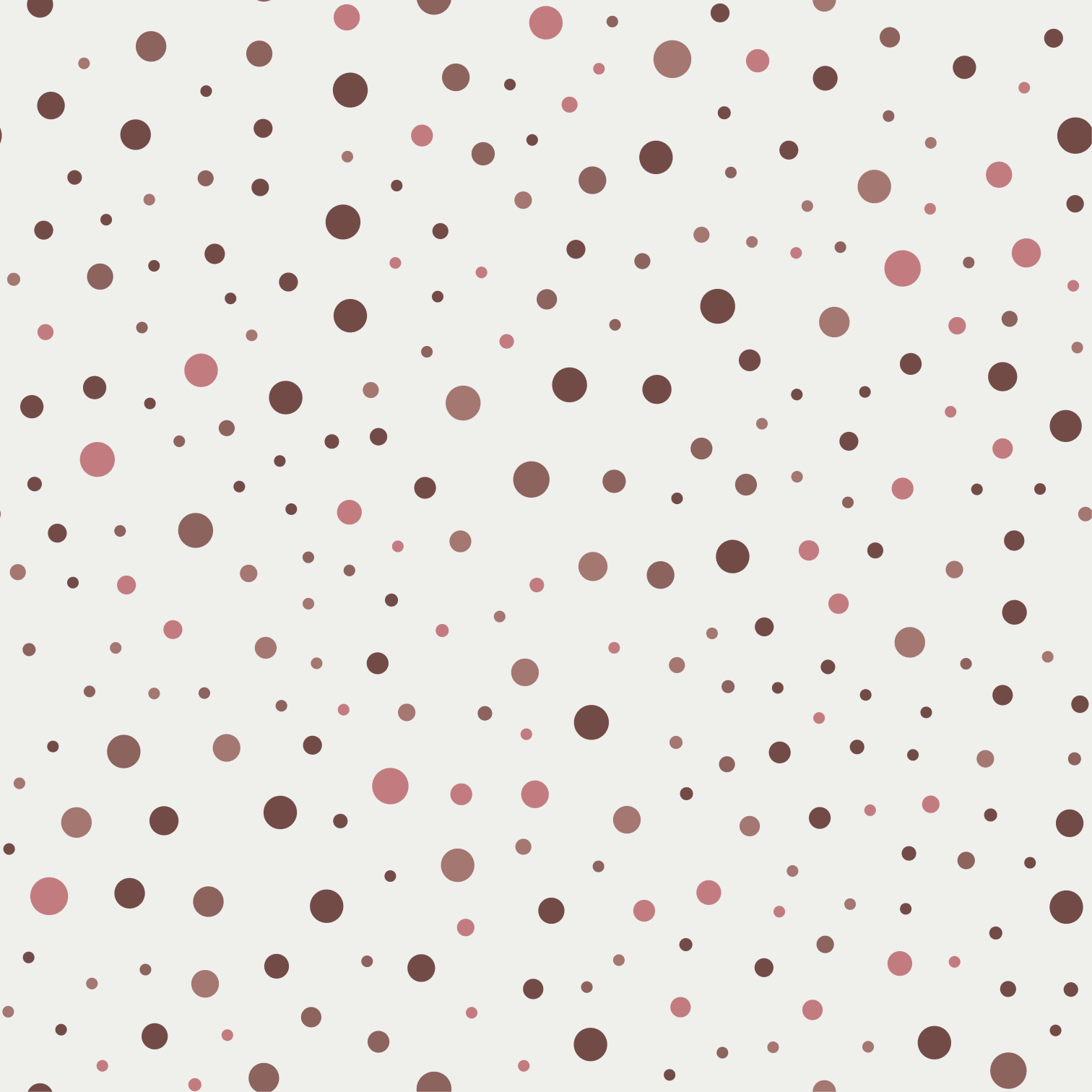
Itaú Social

EU CHORAR?

Ilustração
Sarah Rosas



Mariana Luján
Patrícia Rosas



E SE EU CHORAR?

Mariana Luján
Patrícia Rosas

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.
José Saramago





Quando
nomeamos a dor,
ela se transforma
em história.



Dedicamos este livro a todas as crianças,
adolescentes, papais e mães que buscam um
novo jeito de repararem suas dores.



**CRIANÇA CHORA QUANDO
ESTÁ COM**

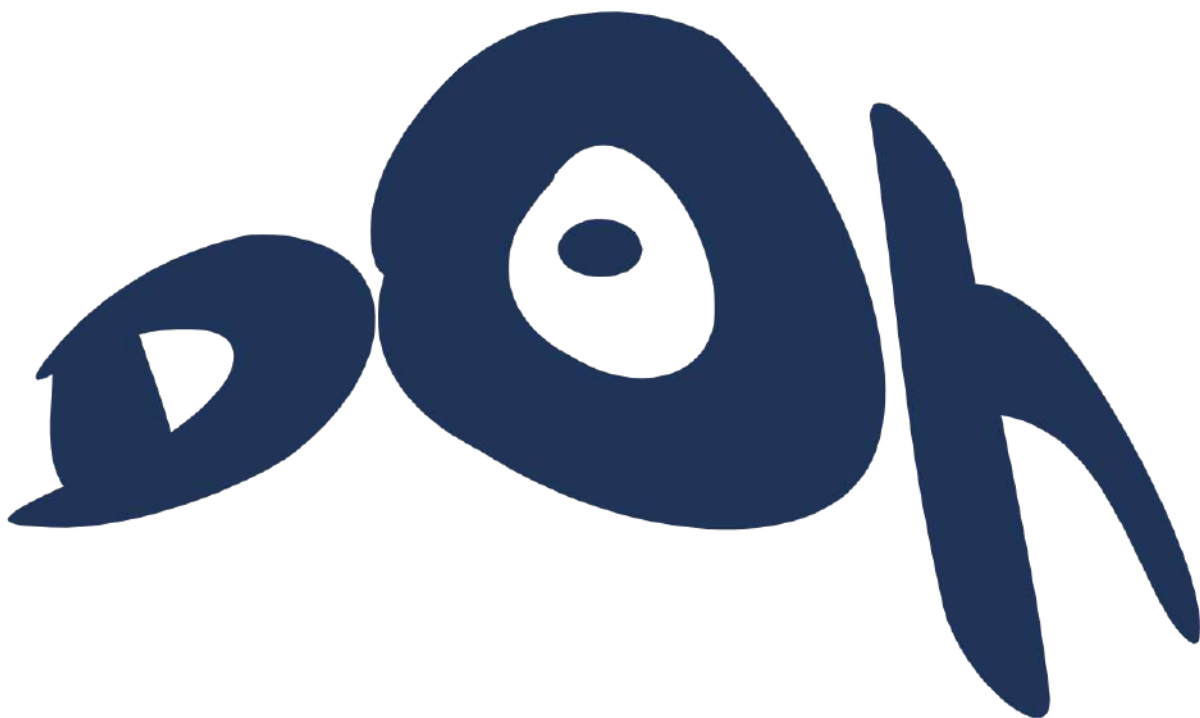
FOME



sono

zzzz





10



MEDO

DO LOBO MAU

DO HOMEM DO SACO

DO ESCURO

DO BARULHO DEBAIXO DA CAMA

DE FICAR SOZINHA

DO BICHO-PAPÃO

DA MORDIDA DO BICHANO

DA DENTADURA DA VOVÓ



MARIANA CHORAVA PORQUE...

12





eu não
sei!!!

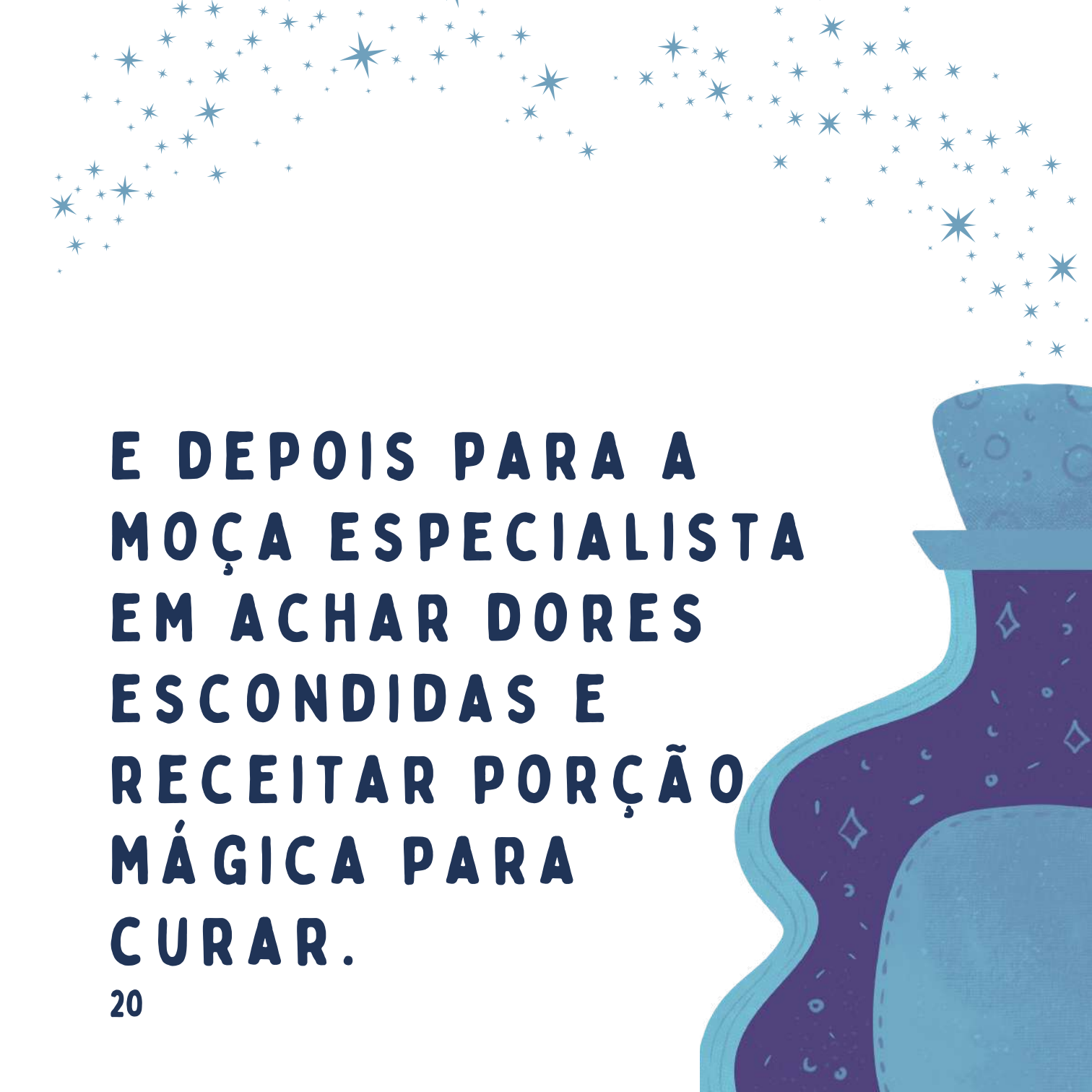
**MARIANA NÃO SABIA
EXPLICAR O QUE SENTIA.**

**NEM SABIA DE ONDE
VINHAM SUAS VONTADES
ESTRANHAS DE BATER,
CHUTAR, GRITAR,
MORDER, CHORAR.**

**OS PAPAIS DE MARIANA
ESTAVAM MUITO
PREOCUPADOS.**

**LEVARAM A MENINA
PARA A MOÇA
ESPECIALISTA EM
DESEMBRULHAR
PALAVRAS**





**E DEPOIS PARA A
MOÇA ESPECIALISTA
EM ACHAR DORES
ESCONDIDAS E
RECEITAR PORÇÃO
MÁGICA PARA
CURAR.**



**INVESTIGA AQUI,
INVESTIGA ACOLÁ!**

**TODOS ESTAVAM
PROCURANDO UM
JEITO DE DEVOLVER
MARIANA ÀS SUAS
CRIANCICES
FELIZES.**

**ÂNGELO, SEU
IRMÃOZINHO
GÊMEO,
OFERECIA
GULOSEIMAS.**

**A TITIA FAZIA
TORTA DE CHOCOLATE.**

**A VOVÓ
RECITAVA
PRECES.**

**O PAPAI DAVA
ABRAÇOS
APERTADOS.**

**A MAMÃE
ESCREVIA
PALAVRAS.**

**FOI AÍ QUE
SURGIU A IDEIA
DE COLOCAR
AQUELAS DORES
NO PAPEL.**

**A MAMÃE DEU
LÁPIS E PAPEL À
MARIANA PARA
ELA DESENHAR
SUAS DORES.**

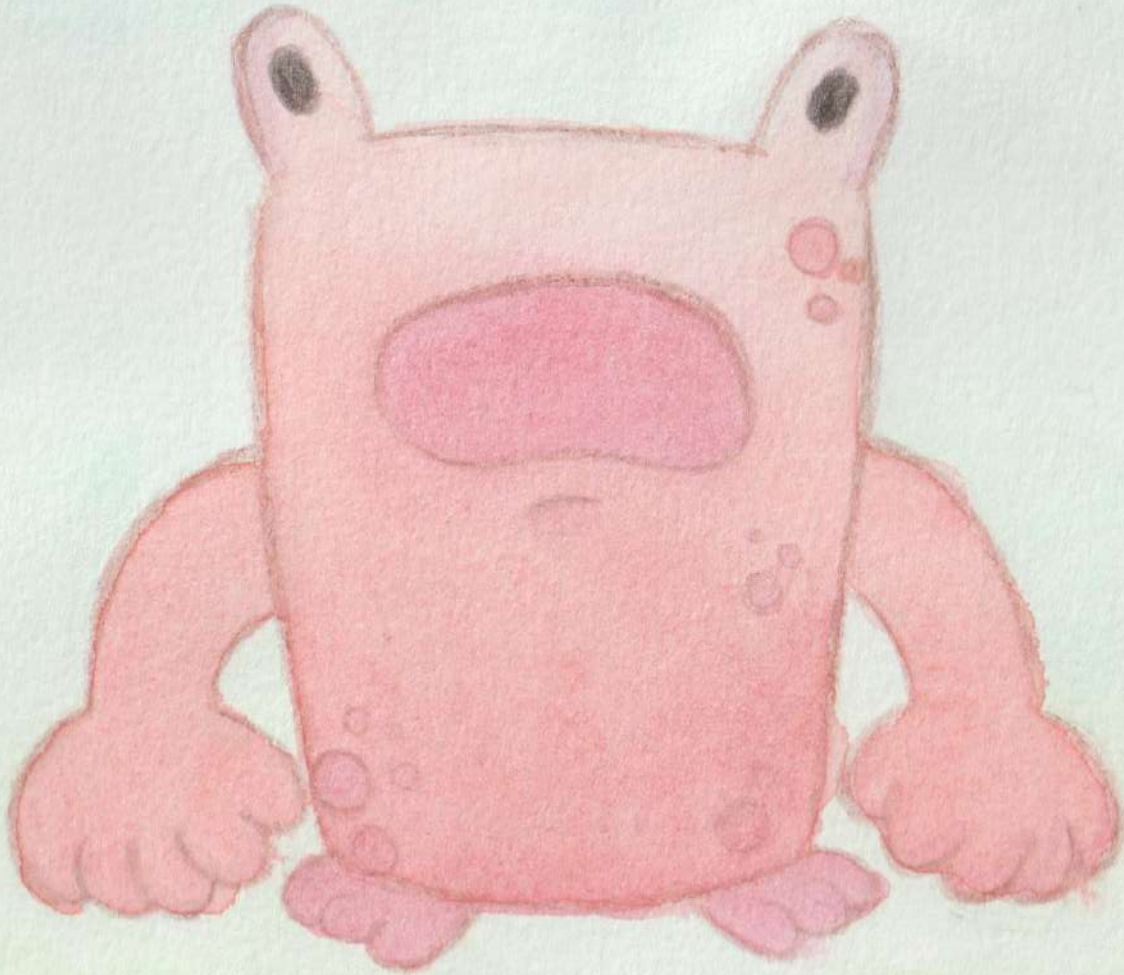
**E ASSIM
MARIANA DEU
NOME E FORMA A
TODAS AS SUAS
VONTADES
DOLORIDAS.**

Chochô



Chochô é uma
nuvenzinha de
lágrimas. Sua cabeça é
quadrada porque
sempre está doendo.
Ela não tem boca, pois
não sabe dizer o que
sente e seu
coraçãozinho bate
acelerado de emoções.

Treme-Treme



Treme-Treme é
um gigante que
quer lutar com
todo mundo na
escola. Seus
braços são
enormes e
poderosos.

Guito





Guito é como
uma guitarra
bem barulhenta,
fazendo um
montão de
barulho com a
boca!

Chôto



Chôto parece
um leãozinho
mal-humorado,
com pernas
enormes que
querem chutar
sofá, parede,
cama.

Monte



O Monte é
um ogro
faminto que
morde tudo
que vê, até
mesmo o
próprio braço.

**AGORA É HORA DE
ABRIR A PORTA E
REPARAR NO QUE
ACONTECE POR
DENTRO – ORIENTAVA
A MAMÃE DE
MARIANA.**



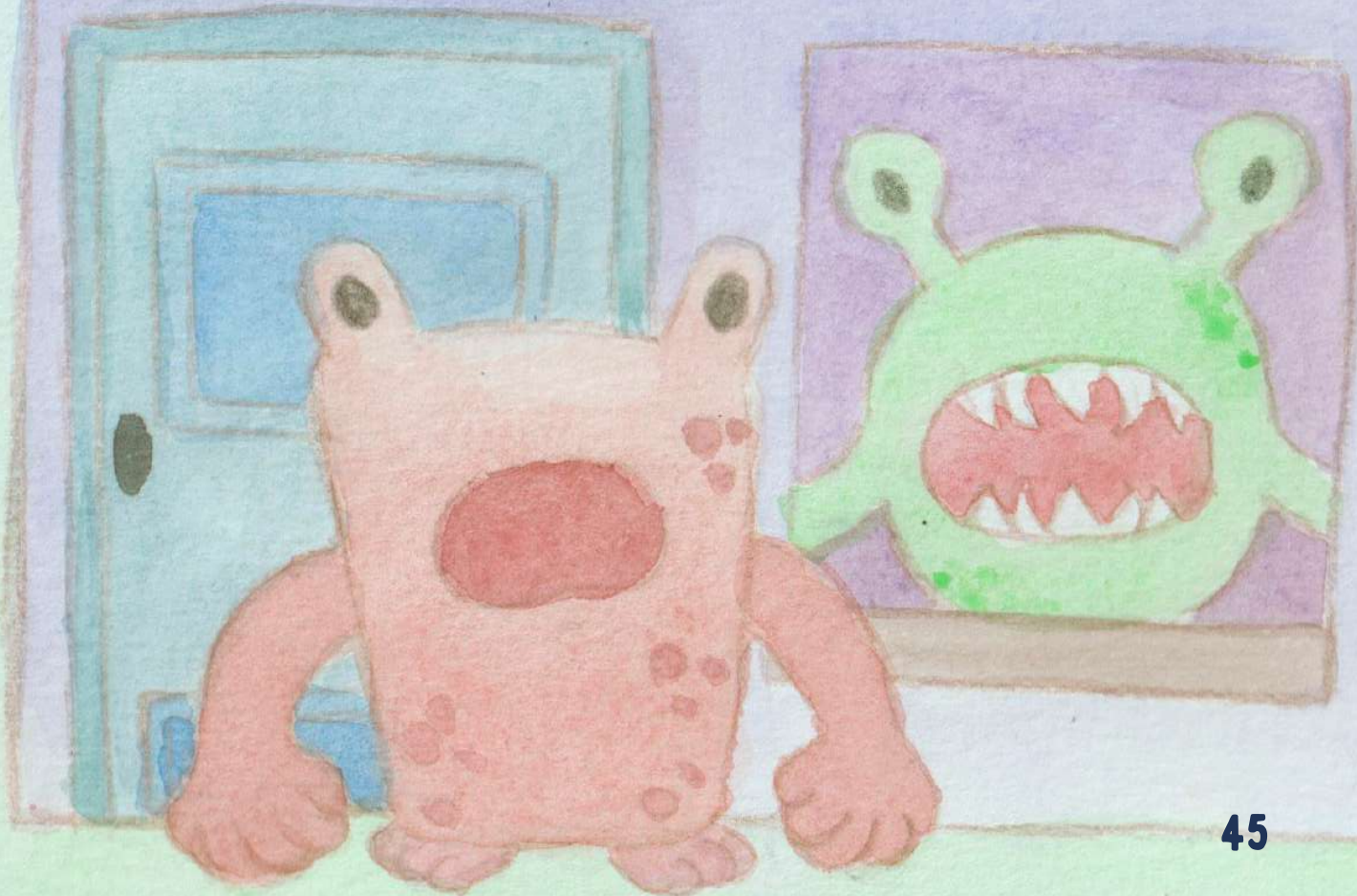
**E ASSIM MARIANA FOI
ABRINDO DEVAGAR A
PORTA DE CADA DOR.**

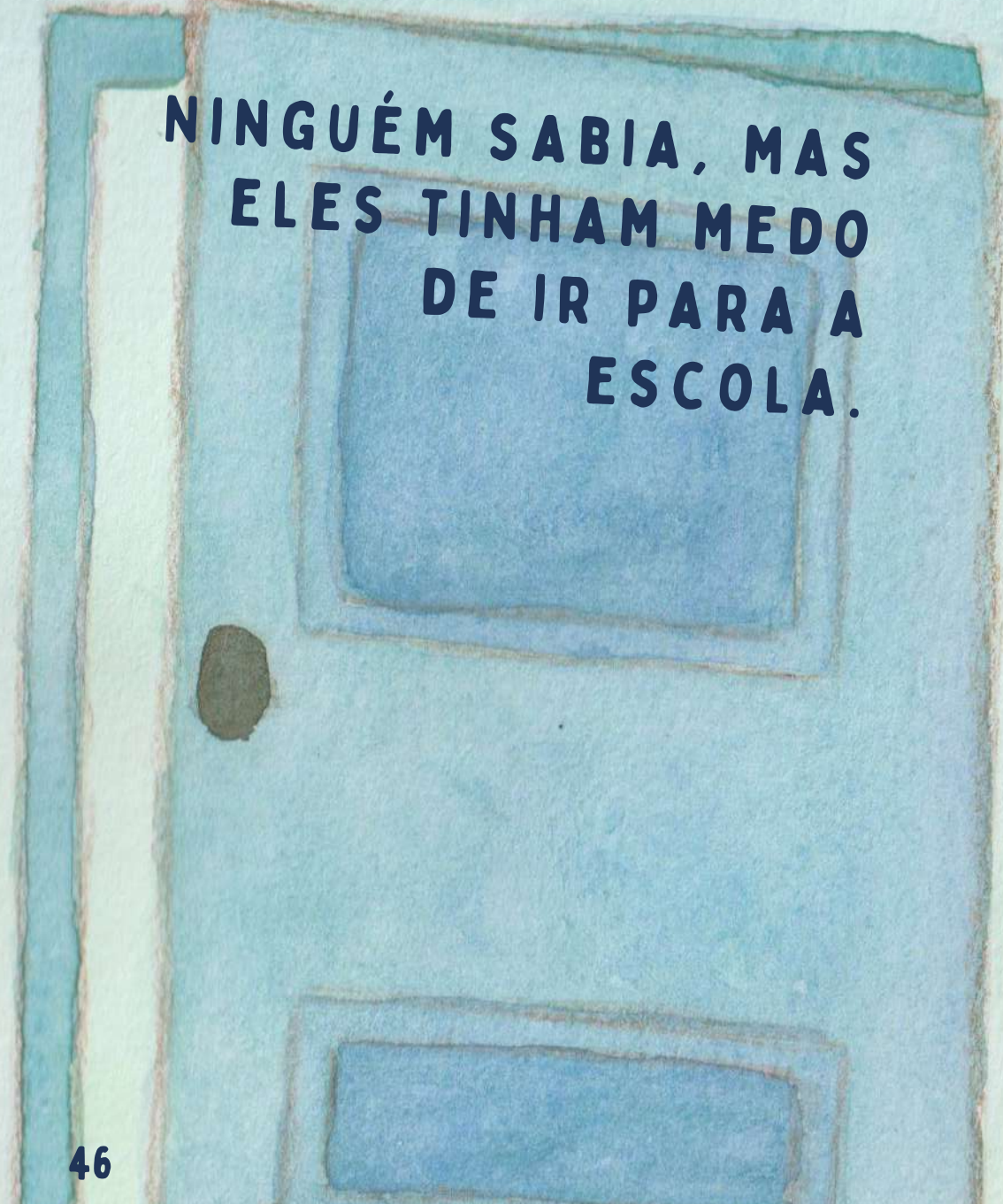
**CHOCHÔ MORAVA SOZINHA E
VIVIA CHORANDO SEM
MOTIVO.**



**SEM CONTAR PARA
NINGUÉM, NO
CORAÇÃOZINHO DELA
MORAVA A SAUDADE DE
UMA PESSOA QUE ELA
AMAVA.**

**MONTE E TREME-TREME
MORAVAM JUNTOS, MAS
VIVIAM BRIGANDO.**

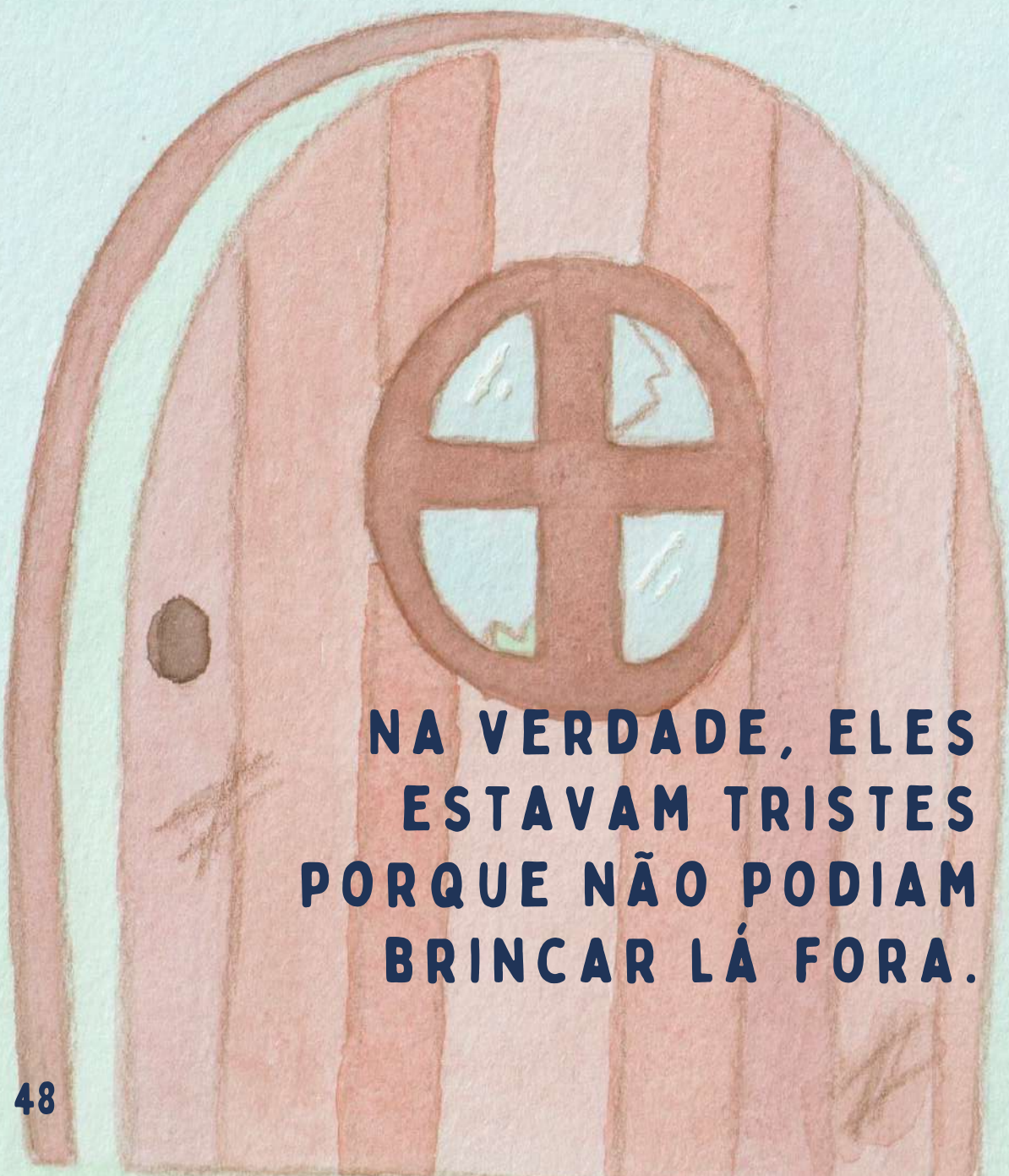




**NINGUÉM SABIA, MAS
ELES TINHAM MEDO
DE IR PARA A
ESCOLA.**



**CHÔTO E GUITO VIVIAM
MAL-HUMORADOS.**



**NA VERDADE, ELES
ESTAVAM TRISTES
PORQUE NÃO PODIAM
BRINCAR LÁ FORA.**

**FOI ABRINDO
PORTAS DENTRO DE
SI QUE MARIANA
COMPREENDEU QUE**

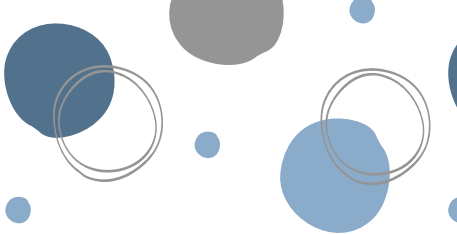


**TODA
VONTADE
RUIM
SUFOCAVA UMA
VONTADE
BOA
DENTRO DELA.**



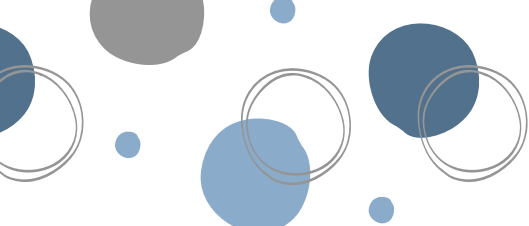
**A VONTADE
DE CHORAR
ESCONDIA...**





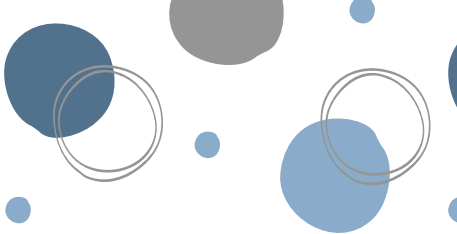
A VONTADE DE ESTAR PERTO DO SEU PAPAI

QUE PASSAVA A SEMANA LONGE POR CAUSA DO
TRABALHO.

A cluster of decorative circles in the top left corner, including solid blue, grey, and white circles, as well as some double-lined circles.

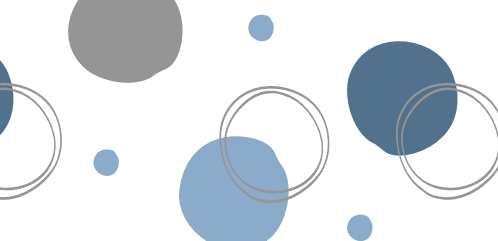
**A VONTADE
DE GRITAR E
CHUTAR
ESCONDIAM...**

A cluster of decorative circles in the bottom right corner, including solid blue and grey circles, and some double-lined circles.

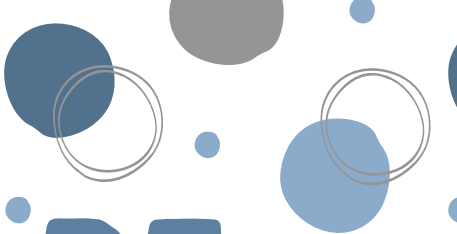


A VONTADE DE SE DIVERTIR COM AS PRIMAS SOFIA E SAMIRA

SEPARADAS PELA DISTÂNCIA.

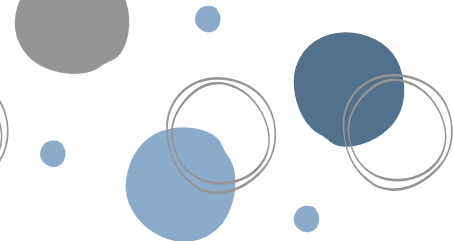


**A VONTADE
DE MORDER E
BATER
ESCONDIAM...**



A VONTADE DE ESTUDAR NUMA ESCOLA FELIZ E SEGURA

POIS SOFRIA BULLYING E RACISMO NA ESCOLA POR
CAUSA DOS SEUS CACHINHOS.

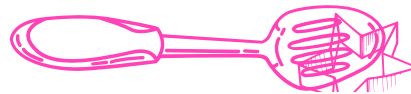
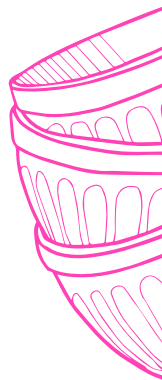


**DEPOIS DE REPARAR SUAS
PORTAS POR DENTRO,
MARIANA COMEÇOU A
MELHORAR TAMBÉM POR
FORA.**

**E AQUELAS MOÇAS,
ESPECIALISTAS EM DOR,
PASSARAM NOVA
RECEITA MÁGICA...**



COOK



RECEITA MÁGICA

INGREDIENTES:

- 1 xícara de tempo: aproveite ao máximo o tempo com seu papai.
- 2 xícaras de doçura: chame a titia e faça muitos docinhos para adoçar a vida.
- 3 colheres (de sopa) de sorriso: agora você já pode sair e se divertir com suas primas.
- 7 colheres (de sopa) de autoestima: se olhe no espelho e ame seus cachinhos naturais. Eles são lindos como você.
- 1k g de amor para untar tudo.

MODO DE PREPARO:

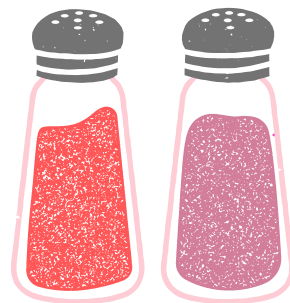
Misture tudo num abraço diário.

CONSUMO:

Serve a todos da família.

Consuma diariamente.

Depois de pronta, guarde no coração para conservar
melhor!



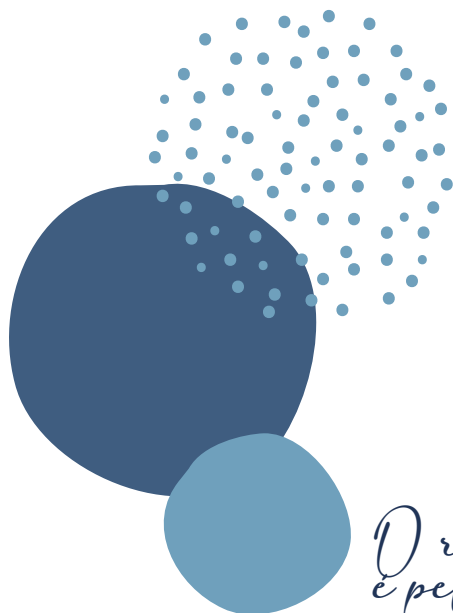


**E se eu chorar
novamente???**

**PERGUNTOU MARIANA A
SUA MAMÃE, QUE LOGO
RESPONDEU:**

**SE VOCÊ CHORAR
NOVAMENTE, É
PORQUE UMA NOVA
VONTADE BOA
ESTÁ SENDO
SUFOCADA NO SEU
PEITO.**

**É HORA DE
REPARAR
NOVAS PORTAS
POR DENTRO!**



*O reparo da porta
é pelo lado de dentro.*





MARIANA LUJÁN

É natural de Campina Grande, PB, nasceu em 06/01/2016. É gêmea com o seu irmão Ângelo. Ela adora ler, nadar, andar de bicicleta e patins. Ela se diverte à beça com seus priminhos Sofia, Samira, Lukinhas e Reuel. E agora, não larga seus priminhos mais novos, Onni e Helena. Mariana passou mais de um ano em tratamento depois de sofrer bullying e racismo na escola, até entender que por trás de suas vontades ruins (chorar, bater, morder, gritar...) se escondiam muitas vontades boas (brincar com as amigas, estar perto do papai, estudar numa escola segura...) que mereciam ser cultivadas. Esse livro é seu jeito de contar como superou suas dores. Cada dor foi desenhada por ela mesma e redenhada por Sarah para este livro.



PATRÍCIA ROSAS

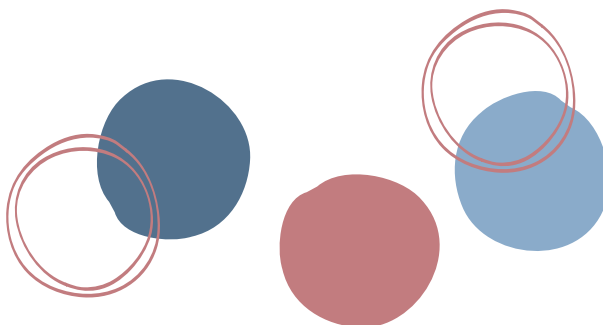
É natural de Campina Grande, PB, nasceu em 15/03/1983. É a mamãe de Mariana e Ângelo. É professora, escritora e empreendedora social. Já recebeu diversos prêmios nacionais pelos seus projetos de leitura e escrita na área de educação. No ano de 2022, recebeu o Prêmio LED - Luz na Educação da Rede Globo e Fundação Roberto Marinho. Foi três vezes finalista do Prêmio Jabuti, Eixo Inovação, Categoria Fomento à Leitura. Atualmente, é professora Adjunta do Departamento de Metodologia da Educação da UFPB.



SARAH ROSAS

Nascida em 18 de março de 2002, em Campina Grande, PB, é ilustradora e bolsista da Startup Mochiler. Atuou como coordenadora do Projeto de Leitura e Escrita "Move Leitor", do Instituto de Leitura e Escrita Desengavetar (2019-2024). Além disso, foi responsável pela capa e pela releitura das ilustrações das dores de Mariana para este livro.

Acesse o QR Code e
assista à história do
livro no Globoplay!





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
REITOR: VALDINEY VELOSO GOUVEIA
VICE-REITORA: LIANA FILGUEIRA CAVALCANTE



CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
DIRETOR: ULISSES CARVALHO SILVA
VICE-DIRETORA: FABIANA CARDOSO SIQUEIRA
EDITOR
Dr Ulisses Carvalho Silva



CONSELHO EDITORIAL DESTA PUBLICAÇÃO

Dr Ulisses Carvalho Silva
Carlos José Cartaxo

Magno Alexon Bezerra Seabra
José Francisco de Melo Neto
José David Campos Fernandes
Marcelio Fagner Onofre

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL

Paulo Vieira

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO

COORDENADOR

Pedro Nunes Filho

Editoração: Patrícia Silva Rosas de Araújo

Capa: Sarah Rosas

Ilustração: Mariana Luján

Releitura das ilustrações: Sarah Rosas

2ª impressão: novembro, 2024

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

Luján, Mariana.

E se eu chorar ? / Mariana Luján, Patrícia Rosas;
ilustração: Sarah Rosas. - João Pessoa: Editora do CCTA,
2024.

60 p. : il.

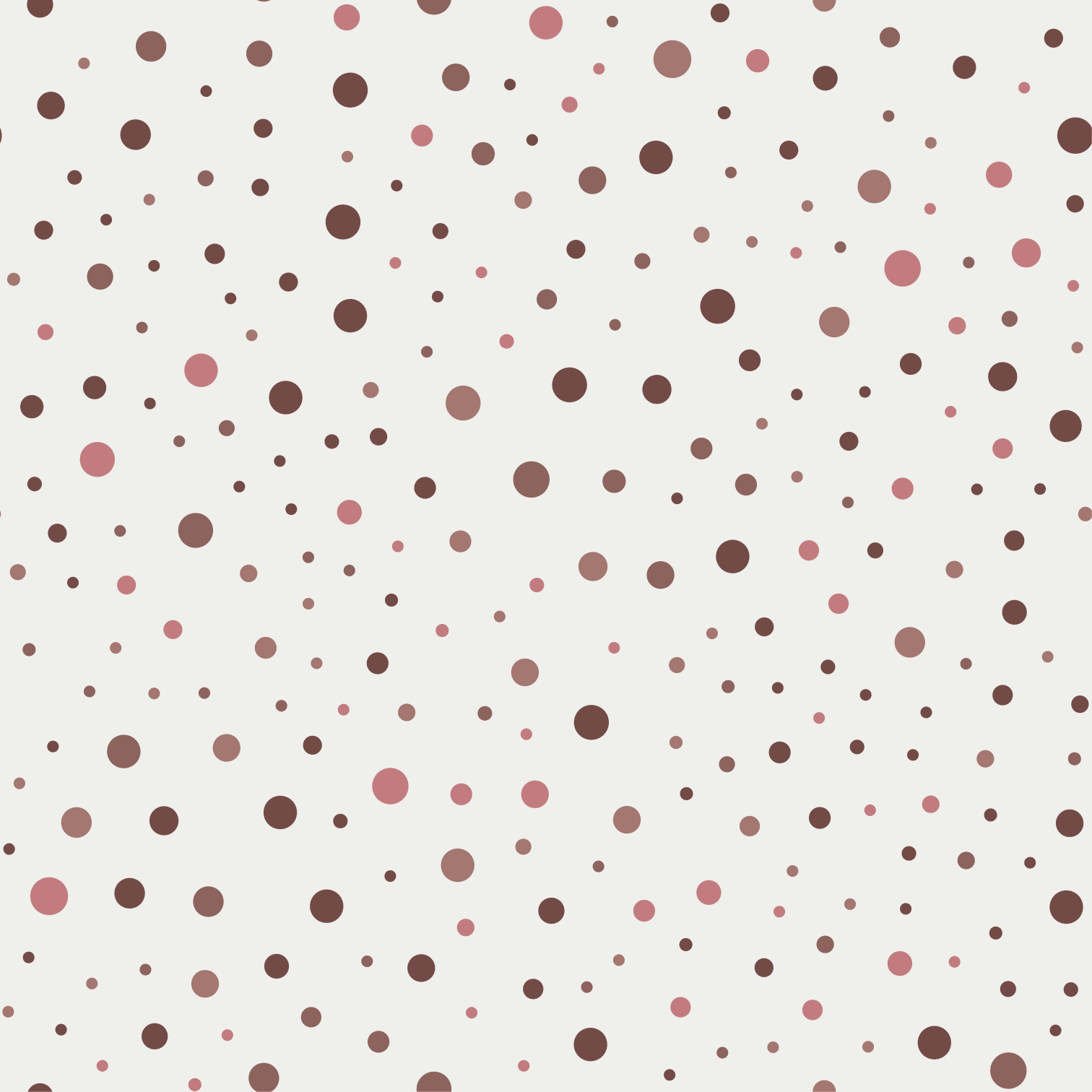
ISBN: 978-65-5621-442-9

1. Literatura infantil - Psicologia. I. Rosas, Patrícia.
II. Título.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 82-93:159.922.7

Elaborada por: Susiquine R. Silva CRB 15/653



Que a história de Mariana inspire a todos nós a encontrarmos maneiras novas e profícuas de lidar com nossas próprias dores, lembrando sempre que, assim como ela, todos nós temos uma vontade boa esperando para ser cultivada.

Que possamos aprender com a protagonista a importância de descobrir a história por trás de cada dor.

Isabelle Pires
Escritora, Psicopedagoga e
Neuropsicopedagoga

