

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

BEATRIS PIZZONI DE FREITAS

“BIBLIOQUÊ?”

**A BIBLIOTERAPIA COMO UMA POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO DE
LEITURA NA ESCOLA, EM ESPECIAL NAS AULAS DE
LITERATURA/LÍNGUA PORTUGUESA**

CRICIÚMA

2025

BEATRIS PIZZONI DE FREITAS

“BIBLIOQUÊ?”

**A BIBLIOTERAPIA COMO UMA POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO DE
LEITURA NA ESCOLA, EM ESPECIAL NAS AULAS DE
LITERATURA/LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral

CRICIÚMA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

F866b Freitas, Beatris Pizzoni.

"Biblioquê?" a biblioterapia como uma possibilidade de mediação de leitura na escola, em especial nas aulas de literatura/língua portuguesa / Beatris Pizzoni De Freitas. - 2025.

91 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2025.

Orientação: Gladir da Silva Cabral.

1. Biblioterapia. 2. Biblioterapia para crianças. 3. Incentivo à leitura. 4. Prática Pedagógica. - I. Título.

CDD 23. ed. 028.8

Bibliotecária Elisângela Just Steiner - CRB 14/1576
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

BEATRIS PIZZONI DE FREITAS

“BIBLIOQUÊ?”

**A BIBLIOTERAPIA COMO UMA POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO DE
LEITURA NA ESCOLA, EM ESPECIAL NAS AULAS DE
LITERATURA/LÍNGUA PORTUGUESA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, xx de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Gladir da Silva Cabral - Doutor - UNESC - Orientador

Prof^a. Janine Moreira - Doutora - UNESC

Prof. Celdon Fritzen - Doutor - UFSC

Beatris Pizzoni de Freitas

Mestranda

Aos meus [eles sabem quem são].

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação em meio a quarenta e uma horas/aulas semanais, duas mudanças (inclusive, a saída do ninho, da casa dos meus pais para morar com meu noivo), adoção de dois gatos (lindos) e o reconhecimento de uma deficiência que já era parte de mim, a fibromialgia, foi um dos desafios mais alucinantes, bonitos e exaustivos que já entrei. E olha que sou, também, professora de sexto ano!! (risos). Eu adoraria ter escrito esta dissertação com o coração descansado, ter condições materiais de dissertar com menos aulas, com menos culpa, cansaço físico, mental. Como disse o professor Celdon na qualificação, minha introdução parecia um expurgo, e acredito que os agradecimentos também serão.

Quero começar agradecendo, como de costume, aos meus pais, Lourdes e Arilton. Mesmo sem terem “estudo”, souberam ler o mundo e me fazer ler com eles. Mesmo sem compreender bem o que é uma dissertação, o que eu fazia enquanto bolsista de pesquisa na graduação ou farei na defesa desta dissertação, sempre foram meus incentivadores número um. Acho bonito o orgulho que eles têm de mim, principalmente por terem uma filha professora. Nunca vou esquecer o sorriso do pai quando eu disse que faria faculdade de letras e seria, então, uma professora. Ainda guardo a caneta gravada “prof^a Beatris” que a mãe me deu. Obrigada, meus pais, por sempre dizerem “vai à luta”. E eu fui.

Agradeço a minha vó Pedra: meu deus, vó... o que seria de mim sem ti? A senhora nem deve imaginar o tamanho da sua importância na minha vida. Quantas vezes, em dias de crise, eu me lembrei do teu amor verdadeiro por mim e me acalmei. Minha vó não sabe ler nem escrever, mas me abriu as portas das contações de histórias e da ternura. Eu te amo tanto que nem cabe em mim.

Ao meu noivo Luiz Gustavo, que por tantas vezes foi refúgio em meio ao caos. Ele sabe como este escrito não foi nada como esperei; a vida anda e a gente acompanha como consegue, dentro de nossas condições materiais, em “cada acidente”. Por isso te agradeço por estares comigo: seja contando um segredo, vendo vídeos rindo da extrema direita, pegando um café (ou qualquer outra coisa que eu peça), mordendo o Dime ou simplesmente estando do meu

lado, me oferecendo um aconchego, seu abraço e carinho. Obrigada por incentivar meu hábito de leitura e estudos, por ser um modelo nisso, por criar vídeos, textos e sonhar com nossa casa no campo. O apê pode ser desorganizado, mas meu coração não é: ele é calmo graças a ti. És muito precioso. Eu te amo tanto!

Sabe quem mais agradeço? Os meus dois filhotinhos da mamãe: meus gatos, Zakk e Dime. É incrível como ter a presença deles em casa muda tudo. Eu sempre quis ter gatinhos e eles são a realização de um sonho. Não fazem ideia do que está acontecendo, porque têm tantos livros pela casa e porque não podem subir no meu teclado enquanto eu escrevo. Entretanto, como concluímos Gustavo e eu, sem eles a nossa vida seria bem menos feliz e bonita! Ajudaram tanto a mamãe sendo a alegria e o agito desta casa. Eu amo tanto vocês que até dói!

Os meus sobrinhos também precisam estar aqui! Sempre que penso em amor verdadeiro e incondicional, eu lembro deles. Como é maluco o amor de uma tia! Nunca pensei que eu pudesse amar tanto alguém e querer tanto o bem. Emily, Arthur e Eloisa: é a gente, sempre! ♥

Aos meus amigos que, presencialmente ou virtualmente, acompanharam e auxiliaram, de fato, neste processo de escrita: o Saulo, aquele que foi um dos primeiros a ler e comentar meu arquivo, sempre com muita empolgação e admiração pelo meu trabalho. A Rafaela, minha mestra em Literatura, que apesar de eu morrer de medo de falar alguma asneira, sempre me reafirmou e incentivou minha pesquisa. A Morgana, que antes de escrever eu já estou rindo, mas se eu falar um “a” do que a bonita comentava nos meus arquivos... Amiga, tu és uma das pessoas que mais acredita em mim neste mundo. O João Paulo, meu melhor amigo desde 2012, quando ainda queríamos jornalismo. Ele que sempre disse que minha escrita é única e bonita, e isso vindo de alguém que escreve absurdamente bem é muita coisa. Ao Patrick e sua companheira Bea, por sempre me incentivarem a continuar meu trabalho, chamarem a gente para tomar café e jogar joguinhos, por serem um casal que amamos tanto. A Maju, que com sua visão bonita e otimista de mim, sempre conseguiu ver beleza e força onde eu não mais via. A minha prima Bárbara, por me entender tão bem e não duvidar do que eu sinto, por ser uma das pessoas que mais amo na família

e por me amar tanto. A Larissa, Marina, Vivi, Bea Z, Carol Scussel, ao grupo HuMANAS: obrigada, minhas amigas, por confiarem em mim quando eu entro no meu invólucro “emo” e não consigo ver nada além de tristeza. Eu sei que não é fácil conviver com alguém que sente tanto por tudo, que se magoa com facilidade, que tem uma revolta latente e chora pelas irregularidades da vida. Eu sei. Por isso vocês estão aqui neste agradecimento. Prometo que esta escrita vale um café aqui em casa! Amo muito todas e todos! Percebo como tive uma rede muito bonita de apoio, que inicia sua tessitura desde os meus colegas de trabalho, meus coordenadores, direção, até meus amigos mais íntimos. Todos vocês têm um espaço muito lindo na minha memória.

Ao meu orientador, que mais do que um fiel companheiro de leitura, é um acalentador das minhas angústias, tão presente no processo de escrita. Sempre cuidadoso, preocupado e sensível, até com meus gatos! Prof., obrigada por, desde 2016, ser um incentivador da minha jornada.

A minha banca, Janine e Celdon, por gentilmente aceitarem, em meio a vida corrida e agitada de professor, ler meu trabalho. Prof.^a Janine, és um bálsamo nesta vida! Sempre tão comprometida, atenta, acalentadora. Eu te admiro muito, mesmo. Obrigada por me apoiar e acreditar em mim. Professor Celdon, como eu disse na qualificação “Nem és tão terrível assim!!” (risos). Sempre ouvi falar do senhor, da sua inteligência e senso crítico. De fato: não erraram. És uma referência. Obrigada pelo cuidado da leitura e das palavras.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento por meio da bolsa de estudos, pois sem a bolsa, eu não estaria aqui.

Por fim, agradeço a Beatris do passado, que decidiu se formar em Letras e se tornar a Prof.^a Bea com S, tão querida e amada pelos alunos. Que possamos continuar com coragem para viver esta vida. É preciso dar um jeito, minha amiga!

*“Quem faz um poema abre uma janela.
Respira, tu que estás numa cela abafada,
esse ar que entra por ela.
Por isso é que os poemas têm ritmo
– para que possas profundamente
respirar.
Quem faz um poema salva um afogado.”
(Mario Quintana)*

RESUMO

Esta dissertação propõe a mediação de leitura, por meio da prática da biblioterapia no espaço escolar, como uma práxis para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e reflexivos. Partindo do pressuposto de que a literatura possui a capacidade de fomentar reflexões profundas sobre as relações e os sofrimentos humanos, como também as dinâmicas e estruturas sociais, o estudo busca compreender como a biblioterapia pode ser integrada ao espaço escolar, de forma a criar momentos biblioterapêuticos, sem que eles apaguem ou substituam as aulas de literatura. O objetivo geral é apreender como essa prática de mediação de leitura pode contribuir para o desenvolvimento de uma visão humanizada, sensível e reflexiva dos estudantes. A pesquisa está estruturada em três eixos principais: 1) a análise do que se entende por literatura e o seu papel enquanto potência humanizadora, destacando sua integração às práticas pedagógicas; 2) a compreensão do conceito de biblioterapia, bem como suas aplicações e 3) a proposição do trabalho com textos literários para incorporar a biblioterapia no espaço escolar, oferecendo sugestões de autores da literatura brasileira e caminhos para abordá-los dentro das práticas da biblioterapia. A abordagem adotada é teórico-bibliográfica, portanto não implica a realização de pesquisas de campo. A justificativa para esta pesquisa reside na possibilidade de ampliar o acesso à literatura por meio da biblioterapia, ao buscar promover uma formação leitora mais consciente e transformadora, em contraste com práticas instrumentalizadas e desvinculadas das questões humanas. O trabalho se fundamenta em referenciais teóricos dos estudos literários, da psicologia, da filosofia e da educação, com foco em autores como Clarice Fortkamp Caldin (2009; 2015; 2024; 2025), Marc-Alain Ouaknin (1996), Antonio Candido (2017), Tzvetan Todorov (2021), Jonathan Culler (1999), Michèle Petit (2009; 2010; 2019) e Paulo Freire (2011; 2016; 2020). Em síntese, a pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre a inserção da biblioterapia na escola, destacando sua capacidade de promover experiências leitoras significativas e transformadoras nas aulas de literatura/língua portuguesa. Ao final, espera-se contribuir para a ampliação das possibilidades pedagógicas dos professores, fomentando uma educação reflexiva, sensível e conectada às dimensões humanas e existenciais.

Palavras-chave: Biblioterapia; Mediação de Leitura; Práticas Pedagógicas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

UNESC Universidade do Extremo Sul Catarinense

AEC Antes da Era Comum

AD Análise do Discurso

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

SUMÁRIO

Sumário

1. INTRODUÇÃO: O EU DO OUTRO – CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE AS MOTIVAÇÕES DA ESCRITA E O QUE SE CONCRETIZOU DELA	12
2. O INÍCIO DO LABIRINTO: VOCÊ CONSEGUIRIA DIZER O QUE É A LITERATURA?	25
3. CONSTRUINDO OUTRO LABIRINTO: BIBLIQUÊ?	45
3.1 AFINAL, O QUE É A BIBLIOTERAPIA?	51
3.2 COMPONENTES E CATEGORIAS DA BIBLIOTERAPIA	59
3.2.1 Catarse.....	59
3.2.2 Identificação.....	64
3.2.3 Introspecção.....	68
3.3 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA BIBLIOTERAPIA.....	69
3.4 BREVE TRAJETÓRIA DO APARECIMENTO DO TERMO BIBLIOTERAPIA EM PUBLICAÇÕES NO BRASIL E NO MUNDO.....	76
4. SALA DE AULA E BIBLIOTERAPIA: EMPLASTRO LITERÁRIO?	80
4.1 <i>QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA</i> , LIVRO DE CAROLINA MARIA DE JESUS	93
4.2 “AMIZADE SINCERA”, CONTO DE CLARICE LISPECTOR	95
4.3 <i>O MEU PÉ DE LARANJA LIMA</i> , LIVRO DE JOSÉ MAURO DE VASCONCELOS	98
4.4 <i>INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES</i> , LIVRO DE CONCEIÇÃO EVARISTO.....	100
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ABRIMOS UMA JANELA?.....	103

1. INTRODUÇÃO: O EU DO OUTRO – CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE AS MOTIVAÇÕES DA ESCRITA E O QUE SE CONCRETIZOU DELA

“Não tenho a certeza de que eu exista. Sou todos os escritores que li, todas as pessoas que conheci, todas as mulheres que amei, todas as cidades que visitei, todos os meus antepassados.”

(Jorge Luis Borges)

Quando Prometeu roubou o fogo dos deuses para dar aos humanos, talvez ele já soubesse dos riscos que correria, embora seja provável que não imaginasse qual penitência lhe seria reservada. Hesíodo (2014), em seu livro *Teogonia: trabalhos e dias*, conta que, por conta do furto, Prometeu recebeu um castigo eterno, cruel e doloroso de Zeus: ser acorrentado a um rochedo e ter uma águia, diariamente, devorando o seu fígado, que se regenerava a cada noite. Apesar disso, com a presença do fogo, houve uma profunda mudança na forma como os seres humanos viviam, fortificando o domínio deles sobre os outros animais. Nesta escrita, sinto-me um pouco como Prometeu: não como uma subversiva salvadora ou detentora de uma chama de conhecimento – longe disso –, mas como alguém que vai trilhar por um caminho que, provavelmente, enfrentará algumas penitências e olhares desconfiados. A esta altura, questiono-me se iniciar uma dissertação prevendo um futuro seja algo adequado – talvez eu esteja inebriada pelos mitos gregos e tenha assumido uma postura de Pitonisa, a mulher que era entorpecida pela “névoa” sagrada e transfigurava-se em oráculo. Todavia, por estar afastada do Olimpo, pertencer à Latino-América e ter uma vertente modernista latente dentro das minhas sete faces drummondianas¹, identifico-me muito mais com uma delas: a de ser *gauche*² na vida.

De antemão, adianto que encontrei mais questionadores do que defensores do objeto de estudos que aqui pesquisei. Também eu, por um tempo consideravelmente longo, desconfiei do que aqui escreveria e, se ainda desconfio, é porque creio que a autocrítica é essencial para manter a pesquisa viva e aberta a mudanças. Digo isto porque, a partir da minha trajetória enquanto pesquisadora, percebo que dar início a um escrito acadêmico – ou um escrito de qualquer gênese – é encontrar-se diante de um conflito: em um ponto, as ideias iniciais de escrita, o conhecimento-fruto de leituras

¹ Esta frase se refere ao “Poema das sete faces”, escrito por Carlos Drummond de Andrade e publicado originalmente no livro *Alguma poesia* (1930). Nesse poema, o autor explora as emoções de desconexão e desalinho do sujeito, questões frequentemente presentes na produção literária de Drummond.

² Palavra francesa que significa que o indivíduo é desajustado, estranho.

anteriores e as visões de mundo preestabelecidas que se entrelaçam na nossa constituição de indivíduo. No outro ponto, o conhecimento revisado e analisado, enviesado por teorias que pouco nos confortam e mais nos desconfortam, que deslocam o terreno que acreditávamos ocupar socialmente ao nos apresentar outras perspectivas de análise e de interpretação do que chamamos de realidade.

Como observa José Miguel Wisnik (2020) em sua fala “O papel das narrativas na construção do humano”, há sempre um outro a ser reconhecido, pois o próprio ato de conhecer quem sou perpassa pelo caminho de reconhecer que eu, em determinada instância, sou o outro. Clarice Lispector, em uma crônica escrita em 1968, já nos disse que há o *eu* e o *outro* e que “[...] meu caminho não sou eu, é o outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada” (2020, p. 119). Aqui sou, também, meu outro; posso me ver pela fresta de quem está do outro lado, pois me leio.

Ao incorporar, neste escrito, as ideias e redigi-las de modo sistemático dentro da sintaxe formal da língua portuguesa, o meu “eu” dá lugar a um outro, que é legitimado por este suporte textual: o eu acadêmico. Em meio às minhas anotações das aulas do professor Gladir Cabral, uma fala sua me chamou muito a atenção, que aqui reproduzo da maneira que me recordo, talvez com uma ou outra alteração: “na verdade, no ato da escrita surge o eu e o outro, concomitantemente. À medida que vou escrevendo, vou me separando de mim mesmo, num certo sentido vou me estranhando”. Ao longo desta pesquisa, também me “estranhei” e lancei questionamentos sobre o que escrevo, pois preciso alertar o meu leitor sobre os perigos de uma história única, como já citou Chimamanda Ngozi Adichie (2019)³. A autora, num relato crítico e pessoal, traz que:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. (Adichie, 2019, p. 12)

³ Fala inicialmente apresentada em uma palestra no TED Talk, em 2009, sendo posteriormente publicada em formato de livro, com o título “Os perigos de uma história única”.

Neste caminho interessante de se pensar o(s) outro(s), em dado momento de estudos, vi-me enredada pela leitura, ainda muito inicial, do livro *A queda do céu*, do xamã Yanomami Davi Kopenawa (2010). Ali, encontrei-me com um outro que não só me auxiliava no reconhecimento de quem sou, mas me deslocava para perceber o papel de quem *ele* não foi, o papel da sua *não-existência* diante dos invasores de suas terras. Na leitura dos primeiros três capítulos do livro, houve o reconhecimento de um outro que, não apenas metaforicamente, foi apagado da história por não ser um “outro ideal”, pois não tinha nem fé, nem lei e nem rei⁴, não escrevia suas histórias nas peles de papel, como Kopenawa (2010) chama os livros. Assim, ele que, também era um autor, não tinha suas histórias empoleiradas em bibliotecas a fim de reproduzir um conhecimento por vezes linear e seletivo. Vi um outro que tinha ouvido sua história ser contada por brancos exploradores, ser escrita por eles, ser pesquisada por eles: os outros, sempre os outros. *A queda do céu* me despertou uma fagulha sobre os papéis que a literatura poderia desempenhar: o de deslocamento, o de denúncia, o de veiculadora de histórias para as quais fechamos os olhos, o (re)conhecimento de feridas que as narrativas não deixam que saem, pois é preciso estarem expostas para serem vistas. Pode ser isto, também, o que Antonio Candido (2017) nos traz enquanto função humanizadora da literatura?

O autor indígena brasileiro Kaká Werá Jecupé (2020) argumenta que os povos originários, por meio da tradição oral, promoviam o avivamento da sua cultura, da sua moral e costumes por meio da contação de histórias. E não era apenas uma questão de preservação das suas origens: era uma forma de manterem-se vivos. A narrativa oral dos povos originários é uma das determinantes para a construção da identidade de um povo e para a propagação de suas crenças; agora é reforçada pela literatura indígena propriamente dita, por meio de autores como Daniel Munduruku, Kaká Werá Jecupé, Eliane Potiguara, Ailton Krenak e tantos outros. Há, também, nessas e outras narrativas, o reflexo da colonização, da atrocidade do homem que se diz civilizado, da

⁴ Alusão ao trecho da obra "História da Província de Santa Cruz", de Pero Magalhães de Gandavo, escrita em 1578, no qual descreve os “índios” brasileiros ao rei de Portugal. Esse relato reflete a perspectiva do colonizador e menciona a língua tupi, bem como a notável “falta” de três letras que, segundo ele, impedia os índios de terem “fé, lei e rei”, como consta integralmente a seguir: “*Alguns vocábulos há nela de que não usam senão as fêmeas, e outros que não servem senão para os machos: carece de três letras, convém a saber, não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto porque assim não tem Fé, nem Lei, nem Rei, e desta maneira vivem desordenadamente sem terem além disto conta, nem peso, nem medida.*” O texto pode ser encontrado e lido integralmente em GÂNDAMO, P.M. *A primeira história do Brasil: história da província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

régua social que separa os “primeiros mundos” dos demais. Essa literatura choca, acusa, embeleza, encanta e, também, culpa. Ela escova a história a contrapelo, como sugeriu Walter Benjamin (2019), e cerca os indivíduos da contemporaneidade que querem se esquivar, a todo custo, dos cenários racista, mercadológico, patriarcal que os cercam. Assim, então, após a leitura de “Sobre o conceito de história”, alerta-me a *Tese VII*, de Benjamin, ao descobrir a força crítica que há no pensamento marxista, de que:

Não há documento de cultura que não seja também documento de barbárie. E, do mesmo modo que ele não pode libertar-se da barbárie, assim também não o pode o processo histórico em que ele transitou de um para outro. Por isso o materialista histórico se afasta quanto pode desse processo de transmissão da tradição, atribuindo-se a missão de escovar a história a contrapelo. (Benjamin, 2019, p. 13)

É importante adotar uma abordagem minuciosa, tanto na sala de aula quanto fora dela, que permita uma análise crítica da história, evitando, na medida do possível, a tendência de glorificar apenas os grandes feitos dos vencedores. Ao repensarmos a história e, também, as possibilidades da aula de literatura⁵, criam-se cenários em que se reorganiza o presente e a própria noção de ser humano, pois essa abordagem concede a devida atenção a uma narrativa que, repetidas vezes, é negligenciada pelo avanço inexorável do progresso da Modernidade e pela ênfase na ideia de triunfo.

Não estou aqui defendendo nem limitando a literatura como um instrumento que tem como fim único ser um objeto de veiculação de denúncias sociais ou uma espécie de manual de “como se tornar um ser humano melhor”. Caso eu fizesse, estaria me entrelaçando num perigoso emaranhado conceitual, que muito se assemelha, por exemplo, aos fins religiosos contidos na literatura na época do quinhentismo brasileiro, em que, conforme Bosi (2010), a catequização dos povos originários utilizava os textos literários para fins pedagógicos e religiosos, como meio de impor seus ensinamentos e dogmas. O que proponho é dialogar sobre uma das possibilidades que a literatura traz enquanto produção oriunda do ser humano, como narrativa potente que desloca o indivíduo a reconhecer-se e estranhar-se no outro narrativo.

⁵ Opto aqui pela utilização de “aulas de literatura” em vez de “aulas de língua portuguesa” por essa nomenclatura estar mais alinhada com minhas leituras e objetivos de pesquisa. No entanto, friso que ela se estende para as grades curriculares em que não há um componente curricular chamado de literatura, em que se encontra condensada nas aulas de língua portuguesa.

A literatura, longe de ser mágica, possui uma capacidade significativa de ajudar na compreensão das relações humanas, evidenciando seu alcance ao auxiliar na interpretação de diversos aspectos da vida, e é aí que entra a biblioterapia. É mirando este caminho teórico que me proponho a pensar, ao longo da pesquisa, o conceito de biblioterapia e sua aplicação enquanto mediação de leitura na educação, especialmente nas aulas de literatura. Dessa forma, estudo as possibilidades de aprendizado e de reflexão ao apreciar a compreensão das experiências humanas por meio dos textos literários, especialmente aqueles que exploram a capacidade de reflexão sobre o mundo e sobre si, com foco na literatura brasileira, pois assumo a perspectiva de trabalhar com obras que valorizem as produções nacionais, especialmente de mulheres. Mas, antes de chegar aos conceitos que foram aqui trabalhados, acredito ser interessante situar o leitor de onde parto, pois ao refletir sobre as motivações que me conduziram a esta pesquisa, considero importante trazer alguns pontos.

O primeiro deles é, sem dúvidas, a experiência de estar presente ativamente na educação básica como professora de língua portuguesa e literatura do ensino fundamental anos finais e do ensino médio. Estar inserida nesse espaço me coloca em posição de “linha de frente” da educação, em que diariamente me encontro no atravessamento e no limite da teoria, na autoavaliação da minha prática e no exercício contínuo de pensar a aula como um espaço de construção de significados e de sujeitos. Ou seja, ler textos literários não é só decodificar palavras, mas construir interpretações e compreender sentidos que vão além do texto, que se criam na sua interação comigo, o leitor. Ao mesmo tempo em que interpreto os significados da história – os símbolos, as tramas, os personagens, eu também sou impactada por ela.

A literatura pode me levar a questionar minhas próprias ideias e sentimentos, participando ativamente da minha formação enquanto sujeito, no sentido que atribuo ao que foi lido, podendo ser chamado de processo de subjetivação. Esse sentido não está apenas no que leio, nem apenas em mim, mas sim no meio termo, na relação entre o que leio e o que é lido. Em concordância com Paulo Freire (2020), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, acredito que a educação possui uma função emancipatória, pois reconhece a realidade como um espaço dinâmico, passível de transformação. Dessa forma, compreendo o ser humano como uma construção histórica, um ser em constante processo de mudança, receptivo aos novos aprendizados, percepções e formas de enxergar a realidade.

O segundo ponto e, talvez o mais enfático, é o anseio por encontrar pesquisas e materiais pedagógicos que sejam aliados ao ensino e à educação em que acredito (e que espero que fiquem elucidados ao longo desta escrita). Todavia, não bastam ser escritos que trazem apenas metodologias de ensino de literatura ou sequências didáticas; em especial, busco encontrar visões de aula que estejam vinculadas ao efeito desafiador que a literatura pode nos provocar: o de fazer o ser humano pensar sobre si e sobre o mundo, já que a literatura expõe, também, as contradições da linguagem, da memória, da vida. Esses pontos vinculados a uma quantidade exorbitante de planos de aula disponíveis na internet, pouco profundos ou embasados, e a minha solidão enquanto docente, que mais encontra situações educacionais que me desmotivam e me paralisam, foram fundamentais para que eu começasse a considerar a possibilidade de *construir* a pesquisa que tanto procurava.

Adianto que, apesar de buscar caminhos para aprimorar os meus processos de ensino-aprendizagem a partir de textos literários, principalmente aqueles que eu considerava de valor cultural e estético, não almejo criar um mapa ou produto estático de como trabalhar com a literatura em sala de aula. Não objetivo construir um percurso que já vislumbre um resultado final pré-fabricado, principalmente aqueles ligados a um terreno que, perigosamente, confunde este “algo a mais” que tem a literatura com a autoajuda. Esses são locais, como bem sabemos, que causam certa desconfiança, principalmente quando se tem por base a noção de que os processos emancipadores e críticos podem – e devem – ocupar o espaço escolar, sem que isso seja uma receita pronta de como tornar-se uma pessoa mais feliz ou um ser humano melhor por meio da leitura literária.

Meu ponto de interesse também partiu do conceito trazido por Aristóteles (2008) e que será abordado ao longo deste texto: o de catarse. Todavia, a reflexão sobre o “poder catártico” da literatura começou antes de eu conhecer a tradição literária ou ingressar no curso de Letras – ela iniciou, como em muitos povos tradicionais, com a tradição oral: nasceu em mim por meio das contações de história de minha avó paterna, a minha vó Pedra. Sentar à mesa simples, acompanhada de café com bolachas, e ouvir as longas histórias de minha avó, ora sobre a sua breve infância, substituída pelo trabalho na roça, ora da sua juventude eram, para mim, como um revigoramento da alma que, mais tarde, eu entenderia como uma espécie de catarse. Os gregos, desde os tempos homéricos, acreditam que a arte e, em especial a literatura, tem certo poder de purificar a alma e, também, de despertar a dimensão

ética e moral do ser humano. Aristóteles (2008) pontua que a catarse é a purificação da alma por meio de uma descarga de emoções que, especialmente, acontecia ao apreciar as tragédias gregas. A visão trazida há mais de 335 AEC (Antes da Era Comum) já mostrava que havia algo nas representações teatrais – e tangencialmente naquilo que hoje conhecemos como literatura – que provocava uma alteração no estado psíquico das pessoas. Ao longo da minha formação, fui percebendo que a literatura, a leitura e a contação de histórias têm um papel interessante na compreensão e na assimilação do “eu” e do que se encontra ao nosso redor: as situações passadas e contemporâneas, as estruturas sociais, os sentimentos, o mundo material e o imaterial.

Já adulta, ocupando o cargo de professora de literatura e de língua portuguesa, notei que havia algo na leitura de textos literários que provocava e causava pequenas e também grandes rupturas nas convicções minhas e dos meus estudantes. Ou, se ainda pouco pensavam sobre as diferentes condições e constituições de existência, a leitura e, mais ainda, a conversa sobre o que liam estimulavam a expansão do olhar sobre as diferentes (ir)realidades – aqui trazidas no sentido de criarem falsas narrativas sobre um lugar/povo – que nos circundam. Contudo, foi a partir da minha participação como professora voluntária de um projeto de extensão da universidade em que estudei, intitulado “Entre livros: Biblioterapia”, iniciado no ano de 2021, que comecei a pensar sobre a viabilidade de inserção da prática da biblioterapia, ainda tão recente e até um pouco confusa para mim, nos espaços educacionais e, mais precisamente, nas aulas de literatura.

Cerca de dois anos após o início do projeto, publiquei um capítulo de livro juntamente com a professora orientadora Dr^a. Janine Moreira e a acadêmica de psicologia Camila Citadin Milaneze, ambas participantes do projeto de extensão, intitulado “O ensino de Literatura e a prática da biblioterapia a partir do pensamento Freiriano”, apresentado no V Seminário Temático do GT de Educação Popular da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e publicado no livro *O pensamento de Paulo Freire em ação: Diálogos freirianos em tempos de (pós) pandemia* (2023). A partir desses dois acontecimentos, comecei a amadurecer a ideia de que, para além do que eu já aplicava em sala, existia algo muito potente na literatura que poderia ser explorado nas minhas aulas e na escola de outras formas e, uma delas, era a biblioterapia.

De fato, não é como se eu já não possuísse conhecimento das potencialidades da literatura ou que duvidasse delas. No entanto, o dia a dia da sala de aula, o calendário escolar atribulado, as diferentes correntes teórico-pedagógicas, as cobranças das instituições de ensino, a teoria afastada da prática (e vice-versa) e a crescente mercantilização da educação dificultam o acesso às possibilidades de preparação da aula de literatura, ou melhor, dificultam até mesmo a inserção da literatura enquanto um componente curricular nas escolas. Nesse cenário, em especial, torna-se difícil construir uma aula que seja crítica, sensível, compromissada com o aluno e, ao mesmo tempo, que se afaste da abordagem exclusivamente cronológica e panorâmica das escolas literárias, sem aprofundamento nos textos literários e com pouca perspectiva crítica. Nessa ótica, as leituras sobre biblioterapia irromperam para mim e, no presente escrito, configuram-se como uma possibilidade a ser estudada e utilizada na educação, nos espaços formais e não formais, mas sobretudo na minha atuação diária e de tantos outros professores na sala de aula e, mais ainda, na aula de literatura. A questão é: como inserir a biblioterapia no espaço escolar? Como trazê-la para a aula de literatura, sem pender para um lado exclusivamente terapêutico ou utilitarista, tendo como objeto o texto literário?

Para tentar conversar sobre esses questionamentos, parto do princípio de que a literatura, enquanto campo de conhecimento, pode proporcionar reflexões profundas sobre as relações humanas, os sofrimentos humanos e as dinâmicas sociais, embora sua função vá além de oferecer respostas prontas ou soluções rápidas. Nessa perspectiva, utilizo ao longo do texto, o termo humanização. Aqui, compreendo que humanização transcende a experiência estética íntima e alcança uma dimensão ontológica e política: a leitura atua no despertar do indivíduo para sua condição de sujeito histórico, entendido como um ser no mundo com outros. Ao experimentar, na ficção, outras concepções de tempo, linguagem e existência, o leitor é levado a perceber que a realidade não é estática ou imutável. A literatura, assim, humaniza ao romper com o determinismo: ela revela que o ser humano não apenas *está* no mundo, mas é com o mundo e com os outros, construindo-se continuamente. Dessa forma, a prática literária une a validação da complexidade emocional interna (a identificação com a dor ou a esperança) à consciência coletiva de que nada está predeterminado, e que a transformação da realidade é uma vocação humana.

Nesse sentido, compreender o potencial da biblioterapia como mediação de leitura na aula de literatura é um caminho interessante para inseri-la como

possibilidade pedagógica dentro das práticas educativas. Dito isso, nesta pesquisa, meu **objetivo geral** é apreender como esta prática de mediação de leitura, a biblioterapia, pode ser integrada ao espaço escolar, em especial na aula de literatura, considerando a importância de promover experiências críticas e sensíveis aos estudantes. Para tanto, é fundamental: 1) analisar o que é literatura e qual o seu papel na formação humana, em especial no contexto educacional, identificando suas contribuições para o desenvolvimento crítico e sensível dos estudantes, assim como suas possibilidades de integração às práticas pedagógicas; 2) compreender o que é a biblioterapia e quais as suas aplicações, bem como explorar como ela pode auxiliar no desenvolvimento de uma visão reflexiva e humanizada; 3) identificar estratégias para integrar a biblioterapia no espaço escolar, ao propor o trabalho com textos literários selecionados, colaborando para apontar alternativas às convencionais abordagens cronológicas e panorâmicas de escolas literárias.

Assim, justifico a necessidade de explorar o potencial da biblioterapia enquanto mediação de leitura, especialmente na aula de literatura, por meio do uso de textos literários, com vistas a promover práticas educativas críticas, humanizadas e ativas no mundo. A partir da conceituação de Michèle Petit (2010), concebo a mediação de leitura como uma ponte entre o sujeito-leitor e o texto, este último entendido como um espaço simbólico com potencial de refúgio e elaboração do eu. Nessa perspectiva, a função do mediador ultrapassa a simples apresentação da obra; trata-se de um ato de acolhimento que concede ao leitor a legitimidade de habitar o texto segundo suas próprias necessidades subjetivas. Nisso, a prática propõe mediar o direito à apropriação singular da leitura, permitindo que ela funcione como um catalisador para a reorganização interna e para a construção de narrativas pessoais que confirmem sentido à experiência vivida, em conformidade com a função reparadora que a autora atribui à arte literária.

Conforme Candido, “o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (2017, p. 177). A prática biblioterapêutica que aqui proponho não apenas amplia o aprofundamento dos textos literários, mas também contribui para formar leitores conscientes, capazes de dialogar com o mundo de maneira crítica e potencialmente transformadora, em oposição a uma educação instrumentalizada e desvinculada das questões humanas. Além disso, é possível ampliar as possibilidades de atuação

pedagógica do professor de literatura, além de contribuir para a integração dos estudantes ao desenvolver um maior senso de empatia, cuidado de si e do outro. Estabelece-se, assim, a dimensão coletiva essencial a Freire (2020), na qual os sujeitos exercitam o ad-mirar, tomando distância para objetivar a realidade vivida, e, pelo diálogo, re-ad-mirar a própria existência com uma nova ótica crítica.

Reforço a minha intencionalidade de trazer a prática da biblioterapia como uma possibilidade de nos apropriarmos dela na educação, olhando-a como um esforço crítico, pois ela também está sujeita aos seus próprios limites teóricos. A biblioterapia, quando usada de forma leviana, corre o risco de reforçar uma lógica produtivista e mercadológica ao transformar obras literárias em manuais de instruções para o sucesso, perdendo o potencial transformador da leitura como uma experiência humana visceral e profunda. Não se trata de eu acreditar que uma obra literária possui uma capacidade curativa universal ou que carrega uma aura mística. Essa perspectiva não corresponde à visão aqui defendida. A biblioterapia não busca uma “cura” no sentido clínico, mas aproxima-se mais da ideia de *cuidado*, de um aprendizado sobre como lidar com os desafios e as dores da vida, portanto muito mais existencial e inter-relacional do que medicinal. Para isso, apoio-me na perspectiva de Ouaknin (1996), que compreende a relação entre enfermidade e terapia a partir da dialética entre imobilidade e movimento. Nessa visão, a enfermidade é tudo aquilo que trava e imobiliza o sujeito, paralisa a criatividade e fixa o ser em um estado de fechamento. Já a terapia, e especificamente a biblioterapia, é a práxis que libera o movimento. O objetivo, portanto, não é chegar a um estado final de saúde, mas reativar a capacidade do sujeito de se deslocar, de se abrir a novos sentidos. É importante destacar que essa apropriação do conceito de biblioterapia não pretende substituir abordagens clínicas, pelo contrário, ele propõe que os educadores incorporem a biblioterapia como uma prática pedagógica. A questão central é como introduzir essa prática de maneira significativa e transformadora no espaço educacional, sem restringir a uma função terapêutica tradicional.

Para adequar este escrito às expectativas metodológicas, é necessário explicitar que esta pesquisa tem caráter teórico e bibliográfico. Dessa forma, não serão realizadas pesquisas de campo, entrevistas com professores ou estudantes. O objetivo central é promover uma reflexão crítica acerca da inserção da biblioterapia no contexto educacional, com foco na aula de literatura, fundamentada em referências teóricas e na análise da literatura existente sobre o assunto. Ao longo do trabalho,

apresentarei estudos antecedentes que discutem o tema, destacando as contribuições de pesquisadores, teses e dissertações relevantes para este debate. Também explorarei os principais referenciais teóricos que embasaram minha pesquisa, com autores e perspectivas dos estudos literários, da psicologia, da filosofia e da educação. Para a melhor compreensão dos conceitos, visando a cumprir com o intuito da pesquisa, a estrutura do texto é composta por três momentos centrais, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo será apresentado um panorama sobre o que entendo por literatura, evidenciando alguns papéis que ela assume socialmente, como também faço algumas associações com a biblioterapia. Utilizo como base teórica, principalmente, as reflexões de autores como Antonio Candido (2017), Jonathan Culler (1999), Vincent Jouve (2012), Celdon Fritzen (2019), Paulo Freire (2011; 2016; 2020), Michèle Petit (2009; 2010; 2019), entre outros. Este capítulo abordará a importância da literatura na construção do sentido da realidade e na ampliação das possibilidades de interpretação do mundo. Não pretendo colocar a literatura num pódio de salvadora, argumentar que toda literatura humaniza ou traz benefícios aos seres humanos, pois há situações em que uma obra literária pode ocasionar atitudes catastróficas, a exemplo do livro *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Goethe. Embora muitas leituras dessa obra tenham resultado em consequências negativas, como a possível indução de suicídios na época em que foi publicado, conforme aponta Silva e Costa (2022), ela reflete a capacidade da literatura para despertar emoções humanas, promovendo uma forma de catarse, ainda que não no sentido tradicionalmente positivo. O chamado “efeito Werther”⁶, como foi denominado, pode ser interpretado sob a ótica da identificação, considerando que os leitores se identificam profundamente com as dores e conflitos do personagem, estabelecendo uma conexão emocional intensa com aquele mundo ficcional. Apesar do uso do termo “humanizar”, argumentarei que a literatura não necessariamente humaniza, melhora a moral do sujeito ou torna-se uma espécie de cura; ela é, sim, uma *força humanizadora*, pois explora a imaginação, as formas de linguagem e traz outra concepção de tempo, de atenção, de sujeito(s). A literatura humaniza na medida em

⁶ O fenômeno conhecido como Efeito Werther refere-se ao aumento de casos de suicídio que ocorrem após a ampla divulgação de um caso específico. Esse termo foi introduzido pelo pesquisador norte-americano David Phillips em 1974.f

que trabalha com toda a gama dos impulsos e experiências humanas, na virtude ou no vício, na esperança ou no desespero, no amor ou no ódio.

O segundo capítulo apresenta os fundamentos da biblioterapia, explora sua história e seus principais conceitos. Serão abordados os componentes da biblioterapia, como catarse, identificação e introspecção, além de outros aspectos e tópicos relevantes para a prática biblioterapêutica. A abordagem teórica será baseada, principalmente, nos estudos de Clarice Fortkamp Caldin (2009; 2015; 2024; 2025), Carla Souza da Silva (2017) e Marc-Alain Ouaknin (1996), que possuem raízes no pensamento filosófico fenomenológico de Maurice Merleau-Ponty. Além disso, explorarei a origem do conceito de catarse em Aristóteles, considerando sua importância para a biblioterapia, como também abordarei brevemente a Teoria da Recepção, de Hans Robert Jauss, discutida pela pesquisadora brasileira Regina Zilberman (1989) e que desloca o foco do texto literário e do contexto histórico para o leitor, o que reflete o enfoque da biblioterapia no leitor como principal agente dessa prática. Busco compreender como a biblioterapia pode ser uma aliada para compreender, conhecer, (re)organizar a si e visualizar com lentes mais críticas as diferentes realidades que nos cercam. Inevitavelmente, a biblioterapia apresenta lacunas e esbarra em algumas questões, afinal é construída por pessoas, sendo passível de falhas e de possibilidades de melhorias. Neste caso, olho para ela como um espaço a mais em que a literatura – e a aula de literatura – pode nos dar a possibilidade de sermos subversivos e de construir e reconstruir os significados do texto, da linguagem e do mundo.

No terceiro capítulo trarei a biblioterapia enquanto uma possibilidade de mediação de leitura a ser explorada na escola, em especial, nas aulas de literatura. Para isso, inicio trazendo considerações de Todorov (2021) sobre o que pode a literatura e as experiências narradas por Michèle Petit (2009; 2010) ao longo dos seus anos enquanto pesquisadora. Ainda, pretendo apontar uma pequena amostragem de textos literários da literatura brasileira que podem ser utilizados nos encontros, pois defendo a necessidade de encontrar materiais sérios e com uma perspectiva emancipatória e crítica da educação, que auxiliem o professor em sala de aula, visando, sempre, a não reduzir a literatura a um mero instrumento. Destaco que buscarei trazer obras de autoras, dado minha inclinação para a defesa da voz feminina no espaço acadêmico e na literatura brasileira. Buscarei integrar o terapêutico (termo já explicado) ao pedagógico, sem perder de vista a complexidade das obras literárias.

É importante destacar que esta seleção não contará com uma análise exaustiva de cada obra, pois, além de não ser o objetivo central da pesquisa, o escopo do trabalho prioriza a reflexão sobre o potencial biblioterapêutico dessas produções, ao destacar como elas podem contribuir para processos de autoconhecimento, transformação e bem-estar. Entendo, contudo, que tal transformação não se encerra no indivíduo, mas se expande para a formação de um ser coletivo, capaz de reconhecer no outro suas próprias angústias e esperanças.

Por fim, estou aberta a leituras atentas, críticas e comprometidas com uma educação que busque a emancipação crítica do estudante e a permanência do ensino de literatura em sala de aula. Vamos, então, adentrar no labirinto.

2. O INÍCIO DO LABIRINTO: VOCÊ CONSEGUIRIA DIZER O QUE É A LITERATURA?

“Enquanto permanecer vivo o desejo humano de contar e ouvir histórias, de buscar uma formulação verbal mais significativa do que as que nos cercam e anestesiaram no cotidiano, ‘essa estranha instituição chamada literatura’ continuará existindo.”

(Leyla Perrone-Moisés).

Falar sobre a literatura é entrar em um labirinto que, para a Beatris caloura e acadêmica de Letras, tinha como objetivo encontrar uma saída, afinal: *o que é mesmo a literatura?* Entretanto, no meu trilhar enquanto acadêmica e pesquisadora, por mais que a ânsia por encontrar respostas ainda atravessasse meu inconsciente puramente humano, aprendi que percorrer caminhos e refletir sobre eles é mais frutífero do que enquadrar algo tão grandioso em definições limitantes e claustrofóbicas. Todorov (2021) traz um pensamento interessante sobre a abordagem cientificista da literatura: ela afasta-a do leitor comum e a coloca num patamar quase que exclusivo de objeto de análise. Isso não é necessariamente ruim, mas é perigoso, pois tira-se o gozo de pensá-la e vê-la como uma experiência libertadora, criativa e subjetiva – algo com que se cria uma identificação.

Quem aqui chega para me ler talvez já tenha – ou não – uma bagagem sobre as discussões que permeiam a teoria literária e a famigerada busca por um conceito de literatura. Todavia, aviso que irei percorrê-las com os olhos voltados para o interesse de minha pesquisa (literatura e biblioterapia) e, claro, para melhor elucidar qual entendimento de literatura possuo. Digo isso pois, por mais que eu busque me fazer entender, ainda deixarei muitas arestas que, espero eu, poderão se transformar em futuras pesquisas. Já dizia Jonathan Culler (1999) de maneira até bem-humorada em seu livro *Teoria Literária: uma introdução*, os teóricos apontam recursos linguísticos e estilísticos vistos como típicos de textos literários, como a metáfora, que também estão presentes e moldam o pensamento em outros tipos de textos, que não necessariamente literários. Isso revela que a linguagem considerada literária está presente até mesmo em discursos que não são considerados como tais, o que torna mais difícil separar o que é "literário" do que não é. Pesquisar, quase que conluo, é um nunca findar os dizeres. Leva tempo até aceitarmos que os questionamentos, de fato, produzem novas reflexões e que elas, por sua vez, instigam-nos a refletir de

modo crítico sobre o que, até então, considerávamos enquanto verdade absoluta ou definições aceitas.

Todavia, tenho consciência de que é preciso construir uma espinha dorsal daquilo que defendemos ou nos alinhamos enquanto teoria, principalmente para não cairmos em um profundo relativismo. Assim, apresento algumas compreensões às quais estou alinhada e que, tangencialmente, englobam também o que entendo enquanto educação. Como diz Lajolo (2018), aqui estarão, em suma, escritos do que é, do que não é e do que pode ser que seja literatura e, junto a ela, espero conseguir transmitir o que me proponho a colaborar enquanto docente.

Início esta seção com a fala de um professor de Teoria Literária que tive na graduação, André Cechinel, que desde o momento em que foi proferida levanta em mim inquietas reflexões: “A literatura não é útil. Ela não tem uma obrigação utilitária, moral ou social conosco”. Essa afirmação foi guia de muitos debates e reflexões em sala. Mas, o que ela incutiu em mim foi que este *não dever* abre uma janela para o *poder*: sem um compromisso fixo e engessado, a abertura de significações a partir do que foi lido pode nos levar a inúmeras reflexões, inclusive, para nenhuma. Para mim, se a literatura possui algum “poder”, é exatamente ali que ele mora. O autor francês Maurice Druon (2022), em seu clássico da literatura infanto-juvenil *O menino do dedo verde*⁷, aponta que os adultos possuem “ideias pré-fabricadas”, que são compreendidas como aquelas ideias, paradigmas ou costumes que há muito tempo foram estabelecidos socialmente. Percebo que há muitas dessas “ideias” com relação ao conceito de literatura e sobre qual é, de fato, o seu papel; embora, acredito eu, não cheguemos a apenas um.

Com efeito, a literatura não nos deve nada, não necessita nos ensinar, obrigatoriamente, uma lição, como uma moral fabulesca ou responder a famosa frase que muito escuto em sala de aula: “Mas o que o autor(a) quis dizer com isso, professora?”. Entretanto, mesmo sem uma obrigatoriedade ou função única, a literatura *pode ser* uma veiculadora de percepções de mundo, uma fonte de novas experiências estéticas e emocionais, um meio de afagar dores e, se não quase sempre, de nos fazer pensar sobre a nossa existência a partir do que foi lido. Ainda

⁷ Publicado em 1957, *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon, é uma fábula contemporânea que narra a história de Tistu, um menino cuja sensibilidade e capacidade de transformar o mundo por meio das plantas simbolizam a crítica à guerra, à intolerância e à lógica autoritária, valorizando a imaginação e a ação pacífica como formas de resistência.

que alguns apontamentos aqui escritos partam, também, de experiências subjetivas, encontro nas palavras de Candido (2017) o que, na verdade, quero expressar: se a literatura pode tudo isso, nós temos o direito de conhecê-la e de utilizá-la. É importante pensar que a literatura, assim como a alimentação, a moradia, a educação, é uma necessidade básica, pois “não há homem sem linguagem, sem o jogar figurativo das palavras, sem a elaboração de narrativas, sem compor sonhos quando a vigília é suspensão”.

Desse modo, “o conceito de literatura se tornaria universal e indispensável para a formação humana” (Fritzen, 2019, p. 80). Gosto, particularmente, quando Candido afirma que a literatura “[...] aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (2017, p. 176). Para ele, isto está posto, pois que

[...] a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada da novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (Candido, 2017, p. 177)

Parece-me, aqui, que a literatura surge quase como uma necessidade humana. Ela é capaz de nos levar por caminhos, mesmo que labirínticos, que fomentam a quebra de paradigmas em nossas visões de mundo, mas que também celebram situações cotidianas, como a moda de viola, o ônibus, a vida cantada e contada.

Antes de falarmos propriamente de biblioterapia, é preciso discutirmos sobre literatura, pois é dela que a biblioterapia se vale em sua prática. E então lembro-me de um jargão conhecido entre os professores de literatura: ao perguntarmos aos alunos o que é a literatura, caso eles façam uma rápida pesquisa na internet, a primeira resposta pronta que aparece é algo como: “a literatura é a arte da palavra”. Contudo, essa definição mais emaranha do que desata os nós de uma possível – e como já sabemos, não necessária – definição, pois, antes, precisaríamos definir o que é a arte, e não há, também, um consenso sobre o que seja a arte, conforme Vincent Jouve em seu texto *Por que estudar literatura?* (2012). Dito isso, será mesmo possível uma definição do que é literatura? Novamente, é preciso ler a perspectiva de outros teóricos, e não se fechar em definições é mais profícuo do que chegar a um lugar comum. Falamos tanto sobre literatura, mas é complexo dar uma definição única para

ela. Apesar de, no início desta seção, ter posto uma citação de Candido (2017) que muito reflete meu entendimento sobre literatura, é preciso trazer outros teóricos – como os aqui já postos e os que virão a seguir – para abarcar os demais panoramas deste labiríntico conceito.

Da mesma forma, não há um modelo fixo do que seja literatura, pois “[d]aquilo que foram o romance ou a tragédia num dado período não se pode deduzir o que devem ser o romance ou a tragédia de forma absoluta” (Jouve, 2012, p. 15). Como dito por Culler (1999), a profundidade da resposta dada para a pergunta sobre a definição da literatura vai depender de quem faz a pergunta (se uma criança ou um teórico?) e quais são os seus objetivos. Por isso, o questionamento, conforme o autor citado, pede menos uma definição e mais uma discussão, principalmente sobre um dos pontos-chaves do questionamento: há, então, algo em comum nos textos literários que os enquadram como tal? Ou seja, há algum elemento que, obrigatoriamente, precisa aparecer em um texto para que ele seja literário? De início, trago as observações de Culler (1999), pois acredito que construiu um bom aporte ao examinar cinco pontos dos quais alguns teóricos costumam se valer para falar a respeito da natureza da literatura. Início por eles pois, além de fazerem sentido dentro dos estudos teóricos, possuem ligações com os capítulos posteriores, o de biblioterapia e o de como ela pode atuar junto à literatura na educação. Ademais, advirto que esses cinco aspectos nem sempre conversam entre si, sendo até mesmo dicotômicos.

O primeiro ponto trazido pelo autor é o de que a literatura coloca a linguagem em primeiro plano. Ali, lidamos com a linguagem organizada de forma que a estrutura linguística nos chame a atenção, como, por exemplo, a aliteração, que é a repetição consonantal, como se pode ver no poema “Violões que choram”⁸, de Cruz e Souza, nos versos “Vozes veladas, veludas vozes” (Cruz e Souza, 1900, p. 59). Quando reconhecemos um texto como “literatura”, é como se abríssemos um outro tipo de escuta e olhar, pois começamos a perceber sons, ritmos e formas de organização da linguagem que, como comenta Culler (1999), normalmente passariam despercebidos.

O segundo ponto trazido pelo autor é a integração da linguagem, em que a “[l]iteratura é linguagem na qual os diversos elementos e componentes do texto entram

⁸ "Violões que Choram" é um poema notório de Cruz e Sousa, poeta simbolista brasileiro, presente em *Últimos Sonetos* (1905). A obra exemplifica a profunda musicalidade e o lirismo melancólico do autor, utilizando a metáfora dos violões para expressar a angústia e a busca por transcendência. Para mais detalhes, ver BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.

numa relação complexa” (Culler, 1999, p. 36). Ou seja, o enfoque deste ponto é o tipo de olhar que devemos ter para a literatura: ver a organização da linguagem ali presente e não buscar, nas entrelinhas, o que o autor quis dizer ou vê-la como um reflexo da sociedade em que a obra foi produzida, como um aporte para um momento histórico ou um diário da psique do autor. Aqui, Culler (1999) aponta que, embora as relações entre diferentes níveis de linguagem não sejam exclusivas da literatura, é justamente nesse tipo de texto que nos sentimos mais inclinados a explorar essas conexões, como entre forma e sentido, ou entre tema e gramática.

Ao fazer isso, conforme o autor, há de se perceber – ou ao menos tentar entender – o efeito geral do texto, como se víssemos como cada escolha, seja ela gramatical, fonética ou semântica, contribui para a obra, podendo criar harmonia, tensão ou contraste nesse todo. Este ponto possui uma relação interessante com o que Candido aponta em seu ensaio “De cortiço a cortiço”, de que pela linguagem literária “a realidade do mundo ou do espírito foi reordenada, transformada, desfigurada ou até posta de lado, para dar nascimento ao outro mundo” (1991, p. 111), ou seja, mesmo que a obra seja derivada do mundo, ela é, de fato, como diz o autor, um novo mundo.

O terceiro ponto trazido por Culler (1999) é a literatura como ficção, e é talvez um dos mais interessantes para mim, pois aqui, citando Jouve (2012), é onde há liberdade criativa, espaço fluído para adentrar outros mundos que não o do autor, que não o nosso, como já trazido no parágrafo acima. Neste ponto, a criação ficcional, ao meu ver, abre uma ruptura com o mundo real, por exemplo, quanto ao uso dos dêiticos (pronomes pessoais, advérbios de tempo, etc.), ou seja, o advérbio de tempo “ontem” utilizado em uma notícia não deve ter, por certo, o mesmo significado do que o presente em um romance ou em um poema. Da mesma maneira, o pronome “eu” presente em um artigo de opinião não terá o mesmo significado do que no verso “Eu não tinha este rosto de hoje / assim calmo, assim triste, assim magro” (Meireles, 2001, p. 18), do poema “Retratos”⁹, de Cecília Meireles. Aqui, há uma separação entre o eu-lírico e a autora do poema e, ainda que Cecília tenha passado por algo semelhante ao que foi descrito, não é possível aferirmos que seja uma experiência pessoal da autora por meio da leitura do poema. Caso haja essa visão, ela é resultado de uma

⁹ O poema “Retrato”, de Cecília Meireles, reflete sobre o envelhecimento e a perda da identidade ao longo do tempo. Pode ser encontrado no livro *Antologia Poética* (Nova Fronteira, 2001).

escolha interpretativa do leitor. Culler (1999) traz o exemplo interessante da peça *Hamlet*¹⁰, em que lê-la imaginando que a obra fale, necessariamente, da Dinamarca apenas por fazer menção a ela é uma escolha puramente interpretativa do leitor. Conforme o autor, enquanto o texto não-ficcional costuma vir acompanhado de um contexto que já orienta a forma como devemos interpretá-lo – como ocorre em manuais, cartas ou notícias –, a ficção se apresenta de forma mais aberta, convidando o leitor a participar ativamente da construção de sentido.

Quando aborda o que a literatura pode proporcionar aos seus leitores, Todorov tem um olhar ao qual me alinho: o de que a literatura permite “dar forma aos sentimentos que experimento, ordenar o fluxo de pequenos eventos que constituem minha vida” (2021 p. 76). Esse é um dos pontos a partir do qual que eu, particularmente, gosto de enxergar a literatura, por fazer pontes com o trabalho com a biblioterapia. Nos momentos biblioterapêuticos, que serão explicados nos próximos capítulos, o encontro com o texto literário e as reflexões geradas a partir dele são guiados, dentre outros fatores, pelas experiências pessoais dos participantes, ou seja, a interpretação do que é lido pode ser ampla, pois pode haver identificação ou estranhamento – e este é o encontro de que mais gosto – com passagens, personagens e enredos, ao aproximá-los de situações pessoais ou visões de mundo.

Culler (1999) aborda a ideia de que os romances (e também os poemas) não são apenas histórias sobre personagens e acontecimentos — eles também falam, de forma indireta, sobre o próprio ato de contar histórias, de representar experiências e dar sentido ao que vivemos. Um dos exemplos utilizados pelo autor foi a obra francesa *Madame Bovary*¹¹, em que o texto não só narra a vida da Emma, mas também nos faz pensar sobre como as histórias que ela lê (os romances românticos) influenciam a forma como ela enxerga sua própria vida. Ao mesmo tempo, o próprio romance de Flaubert está fazendo isso: tentando dar forma à experiência dela, construindo um sentido a partir disso. Vejo isso na biblioterapia, em que um texto pode nos fazer refletir sobre a nossa vida a partir da observação da vida de um personagem. O autor mostra que a intertextualidade e a autorreflexividade não são características exclusivas da literatura, mas ali elas são colocadas em destaque. Os textos literários

¹⁰ Escrita entre 1599 e 1601, a tragédia *Hamlet*, de William Shakespeare, retrata a jornada de vingança do príncipe da Dinamarca contra seu tio Cláudio, que assassinou o rei para usurpar o trono.

¹¹ Publicado em 1857, o romance *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, retrata o tédio e a frustração de Emma Bovary diante das limitações da vida burguesa, abordando temas como idealização romântica, adultério e desencanto.

costumam evidenciar essas questões com mais intensidade, segundo o autor, e por isso podem chamar a nossa atenção para o uso da linguagem e para o modo como representamos a realidade. Mas isso não quer dizer que só na literatura isso acontece, pois, por certo, é notório que esses fenômenos também podem ser encontrados em outros tipos de discurso, como na publicidade, no cinema, na política, etc.

O quarto ponto é o da literatura enquanto objeto estético, pelo qual, “com outras funções comunicativas inicialmente postas em parênteses ou suspensas, exorta os leitores a considerar a inter-relação entre forma e conteúdo” (Culler, 1999, p. 40). Ou seja, ao lermos um texto como literatura, nossa atenção se volta menos para um objetivo prático – como ser informado ou convencido de algo – e mais para entender como cada parte do texto contribui para o efeito do todo. Aqui, a narrativa desperta interesse, prende a atenção e provoca algum tipo de envolvimento, ainda que seus efeitos variem. O valor da narrativa não está em um objetivo fixo, mas na experiência que ela proporciona, já que na perspectiva kantiana ela tem uma “utilidade sem fim” e cujo propósito está na própria construção artística, ou seja, o fim é a própria obra de arte. Isso mostra como a literatura escapa de definições rígidas e ganha sentido no encontro com o leitor.

Basta à literatura a qualidade de ser narrável, de contar uma história, não importando tanto os efeitos que produz no leitor ou na sociedade, mas a experiência estética e afetiva que desperta. Aqui valeria a pena trazer a contribuição de Buck-Morss em seu artigo “Estética e anestésica: O ensaio sobre a arte de Walter Benjamin reconsiderado” (1996), em que reflete sobre o contraste que há entre o anestesiamiento da consciência do indivíduo e a experiência estética que recupera a sensibilidade ao sujeito. Em seu artigo ainda no prelo, Leandro de Bona Dias explora essa tensão ao observar que “o argumento da autora, segundo o qual a tônica da modernidade seria, justamente, a anestésica, ou seja, a contínua exposição aos estímulos acelerados e intensos, geraria uma impossibilidade da experiência e, por consequência, de um contato de ordem estética com o mundo” (Dias, 2025, s.p.). A dimensão estética, de acordo com Culler (1999), é o liame que conecta a dimensão material, sensual, concreta (a forma) à dimensão espiritual, conceitual (conteúdo) da arte. Conforme Antonio Candido (2017), a forma é um critério essencial que confere valor a uma obra, sendo um de seus próprios fundamentos. Isso ajuda a explicar a grande diferença qualitativa entre as “grandes obras” e outras, talvez consideradas menores. As grandes obras geram o que entendemos como potência estética, e é

justamente essa potência que alimenta o poder humanizador da literatura. Como Fritzen aponta, "o que humaniza é a forma" (2019, p. 82).

O quinto e último ponto é a ideia de literatura como construção intertextual ou auto reflexiva, em que um texto é uma junção de outros textos, uma herança: há sempre outros que estão ali, embutidos "como um poema que joga com as possibilidades criadas por poemas anteriores ou como um romance que encena e critica a retórica política de seu tempo" (Culler, 1999, p. 40). Isso me leva a relembrar os estudos da análise do discurso (AD) de linha francesa. Com as devidas diferenciações – principalmente quanto ao objeto de estudo, já que a AD estuda, em primazia, o discurso e sua materialidade no texto e na língua –, Dominique Maingueneau chama a nossa atenção para "as relações entre os textos e as situações sócio históricas nas quais eles são produzidos" (2015, p. 18-19). Essa perspectiva se aproxima de Culler, que afirma: "Ler algo como literatura é considerá-lo como um evento linguístico que tem significado em relação a outros discursos [...]" (1999, p. 40). A intertextualidade, então, parece estar na base de muitas dessas abordagens, pois os textos constroem sentidos, comunicam algo, moldam visões de mundo e influenciam diretamente as formas como nos relacionamos com a leitura e a escrita no dia a dia. Traçando um paralelo entre os estudos da Análise do Discurso e da teoria literária, percebo que ambos, principalmente neste tópico da intertextualidade, visam à quebra com aquilo que parece notório ou óbvio no texto.

Cada uma dessas cinco perspectivas mostra algumas noções sobre a literatura que podem ser complementares, mas num plano geral não conseguem se articular a ponto de termos uma perspectiva que abranja todas, embora acredito que possam conversar, a depender da obra analisada. Por exemplo, há livros que refletem um momento histórico e social, como *Parque Industrial*¹², escrito por Pagu, que contemplaria o ponto cinco. Ainda assim, a forma com que ele foi construído, sendo a própria linguagem um ponto construtor e definidor da obra, contemplaria o ponto dois. Ou seja, ao ler essas perspectivas de Culler (1999), o texto literário teria certas propriedades intrínsecas e próprias a ele, características internas, como o uso criativo da linguagem, a preponderância da forma, a ambiguidade, algo que pode ser localizado no texto em si.

¹² Publicado em 1933, sob o pseudônimo de Pagu, o romance *Parque Industrial* é de autoria de Patrícia Galvão, uma das primeiras mulheres a se destacar no modernismo brasileiro. A obra denuncia a exploração da classe operária e a opressão feminina no contexto urbano e industrial.

Do mesmo modo, a literatura seria, sob outros pontos, um modo de olhar para o texto, uma função que atribuímos à linguagem quando decidimos lê-la como arte, com atenção especial à forma e ao sentido. Jonathan Culler, junto a outros tantos teóricos, não fecha o sentido da literatura, pois nos diz que não é possível afirmar que um texto é literário apenas porque têm certas características fixas, como também não posso afirmar que qualquer texto vire literatura só porque o lemos dessa forma. Um trecho muito interessante condensa o meu pensamento: “Quando tratamos algo como literatura, quando procuramos padrão e coerência, há resistência na linguagem” (Culler, 1999, p. 12).

Para não cair em um relativismo absoluto e, como diz Culler, “concluir que a literatura é o que quer que uma dada sociedade trata como literatura – um conjunto de textos que os árbitros culturais reconhecem como pertencentes à literatura” (1999, p. 30), há certos aspectos que servem como critérios de reconhecimento. Dentre eles, cita-se uma dada intencionalidade de produzir o sentimento do belo, como diz Gérard Genette (2004 *apud* Jouve, 2012). Não há, nessa perspectiva, um objeto estético, mas sim aquilo que se coloca dentro de uma dimensionalidade de uma conduta estética. Para mim, o que aproxima arte e literatura (fora considerar que a literatura é uma espécie de arte) tem relação com a visão que Jouve apresenta de que “[a] arte já não é somente, para nós, o que visa ao belo; é também aquilo que pode emocionar ou fazer pensar” (2012, p. 18). Essa perspectiva, a meu ver, amplia significativamente o conceito de arte, demonstrando que sua função transcende a mera busca pela estética perfeita.

Assim, noto que mais do que um objeto de contemplação passiva, a literatura assume um papel ativo na experiência humana, pois provoca reflexões, desafia convenções e nos convida a reexaminar nossas percepções estabelecidas sobre a vida, as relações e o mundo que nos cerca. Por exemplo, ao lermos *Quarto de Despejo*¹³, de Carolina Maria de Jesus, é possível nos depararmos com uma realidade distante da nossa, seja em termos diacrônicos, sociais ou econômicos, como na passagem:

[...] quando cheguei em casa estava com tanta fome. Surgiu um gato miando. Olhei e pensei: eu nunca comi gato, mas se este estivesse numa panela ensopado com cebola, tomate, juro que comia. Porque a fome é a pior coisa

¹³ Obra de carácter autobiográfico *Quarto de despejo* (1960) apresenta o cotidiano da favela do Canindé sob a ótica de Carolina Maria de Jesus, revelando, em linguagem direta, as contradições sociais e a marginalização urbana no Brasil do século XX.

do mundo. [...] Eu disse para os filhos que hoje nós não vamos comer. Eles ficaram tristes. (Jesus, 2014, p. 164)

Para além do estranhamento – ou da identificação – advindos da falta de estrutura e do constante sentimento de não ser vista enquanto um ser humano por morar na favela do Canindé, podemos encontrar nos textos de Carolina ainda mais. As suas reflexões acerca da vida e do sentido de permanecer nela podem incutir no leitor lampejos de identificação – que serão teoricamente expostas no próximo capítulo – ou de estranhamento. Sartre versa que a literatura, ao desvelar um mundo injusto, "me obriga a criar aquilo que ele desvenda; portanto, em me comprometer" (2004, p. 50), fazendo com que autor e leitor assumam a responsabilidade perante a existência. Está posta, para mim, uma das maravilhas da literatura: a possibilidade de estranhar-me ou de identificar-me com o que é dito. E para quê?

Com essa pergunta, adentro o paradoxo do utilitarismo – herança da modernidade – e a inutilidade da literatura. Jouve (2012) traz uma analogia interessante entre uma ferramenta (martelo, serrote) e uma obra literária, artística ou musical. Segundo o autor, a diferença entre objetos artísticos e objetos utilitários está na forma como nos relacionamos com eles: enquanto ferramentas como martelos exigem uma identificação rápida para uso imediato, obras de arte, como esculturas ou até mesmo sinfonias, convidam à contemplação justamente porque não se destinam a um fim prático. Lembro que essa noção foi, principalmente, explorada por Marcel Duchamp¹⁴, na virada conceitual da arte no início do século XX. Ao introduzir os *ready-mades*, que são objetos cotidianos deslocados de seu contexto utilitário e apresentados como arte, Duchamp rompe com a noção tradicional de autoria, técnica e beleza estética, tendo como exemplo a Fonte, de 1917, um urinol assinado como "R. Mutt", o artista deslocou o foco da habilidade manual e da estética para o conceito e a intenção do artista. Essa ação não só provocou o mundo da arte, mas também abriu caminho para futuras explorações sobre a autoria, o valor artístico e a própria definição do que pode ser considerado arte, marcando profundamente o pensamento artístico subsequente. Como exemplo, durante o modernismo brasileiro, Manuel Bandeira provocou e rompeu padrões estéticos ao produzir o "Poema retirado de uma

¹⁴ Marcel Duchamp (1887-1968) foi um artista franco-americano, um dos nomes mais influentes do século XX, conhecido por desafiar as noções tradicionais de arte com seus *ready-mades*.

notícia de jornal”¹⁵. Inspirada por uma notícia verídica publicada no Jornal do Brasil em meados de dezembro de 1925, a obra eleva o cotidiano, o fato anônimo e a vida do homem comum à categoria de material poético, algo pouco comum para as produções da época.

Um outro ponto relativo às reflexões sobre literatura e, como acordado de forma tangencial, sobre arte, é a perspectiva de Adorno (1989 *apud* Jouve, 2012) de que uma obra necessita ser exitosa, ou seja, ela precisa ser bem avaliada para que receba um estatuto de arte e, aqui, de literatura. Assim, não é apenas com uma boa estrutura que se faz boa literatura, ou seja, não basta aplicar as regras do soneto para que o escritor se torne um novo Vinícius de Moraes ou seguir a estrutura de uma narrativa em terceira pessoa para produzir uma obra como *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos¹⁶. Como escreve Culler, a “[...] linguagem altamente organizada não necessariamente transforma algo em literatura: nada é mais altamente padronizado que a lista telefônica” (1999, p. 34). A literatura, nestes termos, não poderia ser reduzida a qualquer manuscrito recebido por uma editora, a um escrito desprezioso em um bloco de notas, um rascunho de palavras por uma criança.

Com efeito, pensando agora nos critérios para algo ser ou não literário, ou ainda, ser “literatura boa” ou “literatura ruim”, é preciso ter um conceito formado do que se entende por literatura. Esse juízo não deve ser meramente subjetivo, mas deve fundamentar-se em critérios que podem ser diversos, como qualidade estética da obra, originalidade da linguagem, a profundidade com que os temas são abordados ou a complexidade das personagens, etc. Assim, a taxonomia de “literatura ruim” não apenas reflete um posicionamento crítico do leitor ou da crítica especializada, mas também revela os valores e as expectativas que são depositados na arte literária.

Como sugere Terry Eagleton (2006) em *Teoria da Literatura*, a própria definição de literatura, e conseqüentemente o que é valorizado ou depreciado nela, é construída social e historicamente, não sendo uma verdade universal e imutável. Os critérios de avaliação variam em cada época e lugar de onde partem, por isso, a história da literatura não é uniforme, idêntica em todas as épocas: possui variações que existem

¹⁵ Publicado originalmente no livro *Libertinagem* (1930), o poema “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, apresenta o choque entre a banalidade de uma notícia cotidiana e a violência da morte, revelando a ironia e o tom crítico característicos da poesia modernista brasileira.

¹⁶ Publicado em 1938, o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, retrata a dura realidade do sertão nordestino por meio de uma linguagem enxuta e precisa, expondo a luta pela sobrevivência de uma família de retirantes e denunciando as desigualdades sociais do Brasil.

conforme mudam os tempos, os críticos, os teóricos e os apreciadores. Neste sentido, um texto que não foi escrito para ser uma obra literária – como, por exemplo, a *Carta do achamento do Brasil*¹⁷, de Pero Vaz de Caminha, ou os *Sermões* do Padre Antônio Vieira¹⁸ – pode vir a ser literatura. Ou melhor, pode vir a ser tratado como literatura. Ou pode ser reconhecido como tendo valor literário.

Culler (1999) conta que nas décadas de 1980 e 1990, os teóricos literários deixaram de se preocupar com a definição rígida do que é ou não literatura, pois o foco passou a ser como a literatura é usada e entendida dentro de contextos históricos, sociais e ideológicos. O autor aponta que a noção de "literatura" foi sendo moldada conforme os interesses de cada época e cita como exemplo a utilização, pela Inglaterra, de textos literários com fins colonizatórios. Neste momento, aponto o que aconteceu conosco, pois não apenas a Inglaterra do Império Britânico, no século XIX, utilizou a literatura para evangelizar, unir, aproximar classes e expor outras, como aqui na América Latina, especialmente nas colônias portuguesas, a literatura foi usada como arma para a catequização e colonização cultural. Alfredo Bosi (2010) destaca como, desde os primeiros anos da colonização brasileira, a literatura desempenhou um papel importante na implantação da cultura europeia e na supressão das manifestações culturais nativas.

O *Auto de São Lourenço*¹⁹, escrito por José de Anchieta em 1583, é um exemplo escancarado de como a literatura foi utilizada como arma de colonização e de apagamento cultural, principalmente durante os primeiros anos de colonização que, numa esfera dos estudos literários, corresponde à escola literária Quinhentismo. Nos versos abaixo, retirados do Auto supracitado, há uma fala de Guaixará, um diabo que atua junto com Aimberê e Saravaia.

Guaixará sou chamado.
Meu sistema é o bem viver.
Que não seja constrangido o prazer, nem abolido.

¹⁷ A *Carta de Achamento do Brasil*, escrita por Pero Vaz de Caminha em 1500, constitui o primeiro documento oficial sobre a chegada dos portugueses ao território brasileiro, combinando descrição geográfica, impressões culturais e intenções políticas da Coroa. O texto na íntegra pode ser encontrado em *A carta de Pero Vaz de Caminha* (Editora Hedra, 2008).

¹⁸ Os *Sermões* do Padre Antônio Vieira, produzidos no século XVII, revelam a renomada retórica e o engajamento político-religioso do autor, podendo ser reconhecidos como expressão literária do barroco luso-brasileiro. O texto na íntegra pode ser encontrado em *Sermões* (Companhia das Letras, 2000).

¹⁹ Escrito por José de Anchieta no século XVI, O Auto de São Lourenço é um exemplo de teatro catequético, que articulava elementos da cultura europeia e indígena como instrumento de evangelização no Brasil colonial. O texto na íntegra pode ser encontrado em *Teatro: peças completas* (Editora Loyola, 1999).

Quero as tabas acender com meu fogo preferido
 Boa medida é beber cauim até vomitar.
 Isto é jeito de gozar a vida, e se recomenda a quem queira aproveitar.
 A moçada beberrona trago bem conceituada.
 Valente é quem se embriaga e todo o cauim entorna, e à luta então se consagra.
 Quem bom costume é bailar!
 Adornar-se, andar pintado, tingir pernas, empenado fumar e curandeirar,
 andar de negro pintado.
 Andar matando de fúria, amancebar-se, comer um ao outro, e ainda ser
 espião, prender Tapuia, desonesto a honra perder.
 Para isso com os índios convivi.
 Vêm os tais padres agora com regras fora de hora prá que duvidem de mim.
 Lei de Deus que não vigora.
 Pois aqui tem meu ajudante-mor, diabo bem requemado, meu bom
 colaborador:
 grande Aimberê, perversor dos homens, regimentado. (Anchieta, 1973, p.
 4).

A fala de Guaixará menospreza as tradições indígenas ao demonstrar que elas eram profanas e erradas, e também ao se autodefinir como um capanga do diabo, figura que personifica o mal para os cristãos. Conforme cita Sady Carnot (2006) em sua tese *O Mito Cristão contra Guaixará e os outros diabos. Educação e conversão Século XVI e XVII*, autos como esse refletiam o teocentrismo e o maniqueísmo, com a luta entre valores cristãos, representados pelo Anjo, São Lourenço e São Sebastião, que resistem aos diabos para não permitir a destruição da aldeia pelos pecados (representando o bem) e cultura indígena (representando o mal).

Além disso, conforme apontado por Carnot (2006), os nomes dos líderes tamoiós que pereceram na campanha de Guanabara serviram como um recurso para enfatizar a derrota do inimigo e conectá-lo simbolicamente aos adversários da fé cristã. Ali, os jesuítas viam o gentio (pagão) como a própria barbárie, buscando erradicar práticas como poligamia, politeísmo, antropofagia e cauim (bebida alcoólica indígena), favorecendo o que já conhecemos enquanto nação brasileira: o apagamento da cultura dos povos originários e a desarticulação da nossa identidade nacional. Não é à toa que o livro *Macunaíma*²⁰, de Mário de Andrade, abriu uma fenda nas produções de narrativas nacionais ao nos apresentar, como subtítulo da obra, um herói sem caráter, mas diferentemente do que se pensa à primeira vista, isso não faz somente uma referência ao plano moral do personagem, mas como exteriorização da

²⁰ *Macunaíma*, de Mário de Andrade (1928), é um marco do Modernismo brasileiro. A obra narra a saga de um "herói sem nenhum caráter", misturando folclore, lendas e crítica social, com uma linguagem inventiva que explora a identidade nacional. Para mais detalhes, ver Candido, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira: Momentos Decisivos*. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2006.

nossa carência de identidade, já que ela foi profundamente aniquilada e apagada com a colonização. Que caráter temos nós?

Como visto, também podemos fazer uso da literatura para docilizar, domesticar e afastar os indivíduos de um pensamento de coletividade, o que pode ser uma das arestas do “sujeito liberal”, que para Culler é “[u]m indivíduo cuja definição não reside em sua situação social e interesses, mas sim em uma subjetividade individual (racionalidade e moralidade) concebida como essencialmente livre de determinantes sociais” (1999, p. 44). Interligo essa questão com a visão da teoria crítica, aqui representada pelos estudos do professor Pedro Rocha de Oliveira (2024), segundo a qual, neste caso, entende-se por liberal a construção de uma nova ética, que busca erigir-se a partir do valor, de uma ética que permita o lucro e que seja um dos focos da vida contemporânea. Gosto dessa compreensão do sujeito liberal pois, ao observar nossa estrutura social, pouco fugimos de sê-lo. Essa figura, exemplificada pelo pensamento de Francis Bacon, privilegia a utilidade e a eficácia econômica em detrimento de considerações morais e da autodeterminação genuína, o que, para mim, faz muito sentido ao olharmos a lógica em que vivemos, em que a coletividade se submete às forças da individualidade, com a primazia da meritocracia, em que poucos, de fato, conseguem ascender financeira e socialmente no âmbito individual. Oliveira (2024), ao analisar as origens do pensamento moderno, destaca como essa concepção de sujeito está intrinsecamente ligada à emergência do capitalismo, em que a razão instrumental se sobrepõe a outras formas de racionalidade. Dito isso, Oliveira (2024) argumenta que a internalização das lógicas de mercado pode levar à própria alienação do sujeito, que se submete aos ditames de uma racionalidade instrumental que prioriza a produtividade e o lucro acima de tudo. Essa dinâmica, portanto, molda um indivíduo que, mesmo agindo aparentemente por “livre escolha”, está profundamente condicionado pelas estruturas econômicas e ideológicas dominantes.

A literatura, estando presente no cotidiano material e ideológico das pessoas, pode colaborar tanto para a construção quanto para a desconstrução de um sujeito liberal, que chamarei apenas de sujeito. Terry Eagleton (2006) complementa essa visão ao sugerir que a própria literatura, ao longo da história, frequentemente serviu como aparelho ideológico, naturalizando certas visões de mundo e comportamentos que beneficiam as estruturas de poder. Nesse cenário, a literatura foi historicamente articulada para reforçar essa ideologia, servindo como um mecanismo para

internalizar os valores do liberalismo. Os indivíduos constroem e legitimam suas identidades, mas são modelados pelo valor e pela estrutura dominante da sociedade, especialmente no capitalismo moderno, que manipula narrativas históricas em benefício próprio.

Isso lembra o que Benjamin (2019) em sua Tese IX do “Conceito de História” chamava de história dos vencedores, aquela história dita como oficial, que nos arrasta pelo vento do progresso e, como no retrato de Klee²¹, não tem tempo para ajudar quem ficou pelo caminho. Na visão benjaminiana, devemos ter uma profunda desconfiança em relação ao progresso, pois ele se alinha à marcha triunfal dos vencedores. Esse avanço ignora o olhar dos vencidos na história e impede uma revisitação crítica do passado – um “escovar a contrapelo” – o que, por sua vez, contribui para a consolidação de novas barbáries. Assim, ao questionar o progresso, Benjamin (2019) contesta a visão linear da história, e isso chama a atenção para o modo como a literatura pode atentar para a memória dos oprimidos e vencidos, alertando para a constante ameaça de repetição de catástrofes que brotam das ruínas do passado e são impulsionadas pelo próprio ímpeto do progresso.

A literatura pode, então, repensar o passado, organizar a linguagem pela forma e, conforme Sartre, por meio do escritor (pois o autor fala sobre as motivações da escrita de um livro), “desvendar o mundo e especialmente o homem para os outros homens, a fim de que estes assumam em face do objeto, assim posto a nu, a sua inteira responsabilidade” (2004, p. 21). Ao confrontar o leitor com as realidades inegáveis do mundo, a literatura pode impelir a ignorância e, conseqüentemente, a alegação de inocência. Uma obra pode se tornar catalisadora para a conscientização e a responsabilização inclusive da alienação e da passividade. Neste aspecto, a leitura literária tem um compromisso emancipador, e isso significa que ela nos ajuda a entender e, de certa forma, escancarar o autoritarismo que permeia a história do Brasil, que se encontra, de acordo com Cândido (2017), muitas vezes “fabulado” ou naturalizado nas próprias obras literárias. A literatura, nesse sentido, não é apenas um espelho, mas uma ferramenta para a conscientização.

O professor Celdon Fritzen, em seu texto “O direito à literatura’ trinta anos depois” (2019), analisa e estende os conceitos trazidos por Cândido e aponta que a

²¹ Trata-se da obra *Angelus Novus* (1920), do artista suíço-alemão Paul Klee. A imagem, feita em formato de desenho em nanquim e aquarela, retrata a figura de um anjo com os olhos arregalados, a boca aberta e as asas estendidas, como se estivesse prestes a se afastar de algo que encara fixamente.

grandeza de uma obra literária não é medida apenas pela imanência da sua linguagem (ou seja, pela sua beleza ou complexidade interna, por si só). A avaliação de uma obra é tanto estética quanto política, e isso implica que a forma literária deve ser sempre compreendida em sua interface com a dimensão histórico-social. A "grande obra" é aquela que não só é bem escrita, mas que também ajuda a emancipar o leitor em relação à realidade opressora, ao esclarecê-la. Ela revela as estruturas sociais, as desigualdades, as violências, permitindo que o leitor as compreenda e, quem sabe, resista a elas. Fritzen (2019) enfatiza que a perspectiva de *Candido* se mantém como uma reflexão crítica sobre a memória, atuando como um contraponto à violência autoritária, pois promove, de certa forma, uma compreensão do que se entende por tradição.

Essa abordagem, ao meu ver, possibilita o entendimento das complexas e variadas contradições inerentes à experiência humana. No texto de *Candido* (2017), a reflexão sobre o poder humanizador da literatura não ignora suas próprias contradições. Na verdade, o autor aponta para algo fundamental: a capacidade da literatura de organizar o caos do mundo por meio das estruturas de linguagem. Essa organização, por si só, constitui uma forma de conhecimento, permitindo-nos aceder ao outro, às coisas e a nós mesmos, mesmo que esse saber se manifeste de maneira difusa e até inconsciente.

Conforme Fritzen (2019), nota-se uma profunda mudança na relação das pessoas com a cultura e a leitura. A questão central não é a diminuição da leitura em si, mas um certo abandono dos cânones literários – aqueles que, segundo *Candido*, eram os principais vetores da humanização pela forma. Neste novo cenário, impulsionado pelo mercado editorial e por uma cultura imagocêntrica, a forma perdeu sua primazia. O fenômeno da supremacia da imagem – vídeos, *reels* e o fluxo incessante das redes sociais – surge em detrimento da palavra escrita. Após um dia de bombardeio informacional, a leitura silenciosa e focada torna-se um desafio. Fritzen pontua que essas imagens "produzem dispersão porque pelo seu bombardeio insistente não há demora na avaliação mais criteriosa de suas significações" (2019, p. 85). Como consequência da simplificação dos conteúdos, os leitores atuais demonstram dificuldade em elaborar reflexões complexas.

Enquanto professora, observei empiricamente essa realidade: meus alunos sentem-se frustrados com a dificuldade de interpretar o que leem. Eles evitam o tédio aparente da leitura, que carece dos estímulos visuais constantes, e se deparam com

um abismo entre o texto e sua compreensão. No fim, não apenas os alunos, mas todos nós – mesmo os que não nasceram na era digital – somos atropelados pela tecnologia. Nesse atropelamento, podem restar apenas vestígios de nosso caráter crítico e interpretativo.

Se, por um lado, a literatura pode ser usada para consolidar essa visão individualista do ser humano, por outro, pode também atuar em uma direção oposta: a da desconstrução. Ao expor as contradições, as opressões e as limitações do mundo em que vivemos, a literatura pode fomentar um pensamento crítico, resgatar a consciência coletiva e desafiar as narrativas dominantes, incentivando o leitor a questionar as estruturas sociais e a repensar seu lugar no mundo. Assim, acredito que a literatura pode ser tanto uma veiculadora de ideologias perigosas e arranjos hierárquicos da sociedade, sob a premissa de não serem questionados, quanto como um terreno em que a ideologia pode ser exposta, escancarada e desmascarada. Concordo com o raciocínio de Culler ao dizer:

Refletir sobre a literariedade é manter diante de nós, como recursos de análise desses discursos, práticas de leitura trazidas à luz pela literatura: a suspensão da exigência de inteligibilidade imediata, a reflexão sobre as implicações dos meios de expressão e a atenção em como o sentido se faz e o prazer se produz. (1999, p. 45)

Enquanto somos uma construção social instrumentalizada e formatada pela lógica do liberalismo e do capitalismo, a literatura, em suas diversas funções, frequentemente se apresenta como um contraponto ou um caminho para transcender as limitações impostas a nós. Ao passo que muitas vezes nos foge a capacidade de distinguir e questionar o que chega até nós, a literatura "desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia" (Compagnon, 2009, p. 50), ao contrário da aceitação passiva. É importante observar que, segundo o autor, a literatura não se propõe a oferecer verdades universais, regras gerais ou exemplos simples. Pelo contrário, ela proporciona um tipo de conhecimento distinto do erudito, que pode elucidar os comportamentos e as motivações humanas. A literatura, colocada em comparação com a filosofia e as ciências humanas, pode ser conhecida como "pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos" (Todorov, 2021, p. 77). Assim, podemos também compreender um pouco da experiência humana por meio da leitura de um texto literário. A literatura é também uma forma de saber sobre o que é humano.

Ao trazer o tópico da experiência humana, que é intimamente ligada com a biblioterapia no contato com o que é humano, trago a observação de Todorov (2021) de que a literatura é uma potencializadora da experiência humana, um olhar crítico para o mundo. E, mais ainda, trazendo uma visão minha e da biblioterapia, por que não, também, a literatura pode ser uma apaziguadora e organizadora de emoções, sentimentos e noções de realidades ou até mesmo uma provocadora da inquietação e perturbadora do comodismo.

Não estou, reitero, dando à literatura esse *único* fim, ou afirmando que ela tem *somente* a única finalidade de expurgar nossos sentimentos, de ser uma forma de redenção. Recuso-me a enxergar a literatura como uma pílula de autoconhecimento ou um mero oráculo. Sua verdadeira força está em nos permitir *ver*: ver o outro, ver a nós mesmos e perceber, com cuidado, a complexidade das relações humanas. Essa observação da condição psíquica e sociológica da humanidade é evidente, por exemplo, na obra de grandes autores como Clarice Lispector, Franz Kafka, Ana Maria Machado, Graciliano Ramos e Ariano Suassuna entre tantos outros.

Não menos importante, para se falar em literatura em suas mais diversas potencialidades, é nos atentarmos a um elemento que, dentro da teoria literária, não era terreno de grandes estudos: o receptor, que no nosso caso, é o leitor ou o ouvinte. Uma referência importante a ser feita é à Teoria da Recepção, que tira o foco do texto literário em si e do contexto social e histórico, bem como do autor, e o coloca no leitor. Assim também a biblioterapia tem como foco o leitor. Para nos situarmos, é importante trazer que a Estética da Recepção é uma teoria literária desenvolvida na década de 1960, principalmente pela Escola de Constança, na Alemanha, sendo o principal teórico dessa abordagem Hans Robert Jauss (1979). Essa corrente desloca o foco tradicional da crítica literária, que era centrada na figura do autor ou no texto, para o papel do leitor e da recepção das obras literárias.

O ponto da Estética da Recepção é que o sentido de uma obra não é fixo, mas construído na interação entre o leitor e o texto, e essa construção é histórica, variando de acordo com o contexto em que a obra é lida. A estudiosa brasileira Regina Zilberman, ao tratar do papel ativo do leitor, reflete as ideias centrais da Estética da Recepção, desenvolvidas por teóricos como Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, mas adaptadas ao contexto brasileiro. Para Zilberman (1989), o leitor não é apenas um receptor passivo do texto literário, mas um co-criador do significado da obra. Sua perspectiva destaca que a leitura literária é um processo interativo no qual o texto não

tem um sentido fixo e único, mas ganha novas interpretações a partir das experiências, expectativas e conhecimentos trazidos por cada leitor.

Assim, para a autora, a história literária é vista como um diálogo contínuo entre o texto e o leitor. A hermenêutica literária, conforme a estudiosa, enfatiza que a interpretação é uma interação do leitor com o texto, não uma mera reprodução da intenção do autor. Essa interação leva à transformação do significado da obra ao longo do tempo. O que chama a atenção nos estudos da autora e se interliga com a biblioterapia é o papel do leitor como produtor de sentido, pois nos estudos de Zilberman (1989) a obra literária só se completa quando é lida. Ela argumenta que o sentido de um texto não está "dentro" da obra de maneira estática, mas é construído pela interação do leitor com a narrativa.

Assim, o leitor vai além da simples decodificação das palavras e se envolve ativamente na interpretação, atribuindo significados que vão variar de acordo com seu contexto social, histórico e cultural. Assim, a leitura literária não transforma apenas o texto, mas também o leitor. Ao se envolver com a narrativa, o leitor é desafiado a refletir sobre suas próprias experiências e visão de mundo. A literatura pode oferecer novas perspectivas, permitindo ao leitor visitar e reavaliar suas próprias crenças e valores. Nesse sentido, o papel do leitor não é apenas passivo, mas um processo ativo de transformação e autoconhecimento.

A perspectiva que adoto neste trabalho, portanto, posiciona o receptor para além da mera decodificação, entendendo-o como um co-construtor ativo do sentido. Essa visão se opõe a um modelo de formação de leitores historicamente presente no Brasil que, conforme Zilberman em seu livro *A leitura e o ensino da literatura* (1991), muitas vezes visou a fins puramente instrumentais. Tal modelo se assemelha ao que Paulo Freire (2020) criticou como "educação bancária", na qual se espera que o aluno apenas reproduza um sentido que lhe foi depositado, sem espaço para autonomia ou questionamento. Proponho, então, a analogia da obra literária como um labirinto. A educação instrumental entrega ao leitor um mapa e uma única rota pré-definida, exigindo que ele chegue à saída "correta" (a que esse sistema educa o mais rápido possível). Nessa abordagem, o medo de se perder anula a possibilidade de descoberta; o labirinto não é um lugar de exploração, mas um teste de obediência e quem sabe até de punição.

A biblioterapia, ao contrário, alinhada a uma prática libertadora, convida o leitor a adentrar esse labirinto com coragem e autonomia. O mediador não aponta o

caminho, mas talvez ofereça um lampejo, que pode ser em forma de uma pergunta, um *insight* que auxilie no encontro que os corredores que o próprio leitor escolhe percorrer. Nessa jornada, o labirinto pode se transformar em um refúgio, como sugere Michèle Petit, um espaço seguro para o leitor se encontrar em suas voltas e reviravoltas. O objetivo não é simplesmente "sair", mas talvez chegar ao centro e descobrir o que há lá: um eco de suas próprias questões, uma nova compreensão de si. Assim, a prática biblioterapêutica é acompanhar essa travessia, ajudando o sujeito a ler o mapa de seu próprio labirinto interior, que se revela através da literatura.

3. CONSTRUINDO OUTRO LABIRINTO: BIBLIOQUÊ?

“[...] Pôr fogo em tudo, inclusive em mim.
Ao menino de 1918 chamavam anarquista.
Porém meu ódio é o melhor de mim.
Com ele me salvo
e dou a poucos uma esperança mínima”
(Carlos Drummond de Andrade)

Desde muito antes da invenção da escrita, as histórias desempenham um papel interessante na formação da visão de mundo dos seres humanos. Regina Zilberman (2012) aponta que na Grécia, além da transmissão oral familiar, a propagação dos saberes populares, preceitos culturais e regras sociais de seu povo era feita, principalmente, por meio da narração de mitos e poemas homéricos, feitas pelos *aedos* ou *rapsodos*. Conforme a autora, aqui no Ocidente, com a invenção do alfabeto pelos sumérios, antiga civilização mesopotâmica, diferentes culturas adotaram a escrita como meio de preservar e transmitir seus conhecimentos e valores, como no caso dos babilônios, que criaram um dos primeiros códigos legais, e dos hebreus, responsáveis pela elaboração dos textos sagrados que formariam a Bíblia.

Irene Vallejo (2020), em seu livro *O infinito num junco*, aponta que as antigas civilizações, como a grega, a egípcia e a romana, consideravam as bibliotecas espaços sagrados, sendo algumas até mesmo associadas à saúde e ao restabelecimento do equilíbrio. Além disso, as bibliotecas também performaram, consoante a autora, ambientes intelectuais exclusivos de reis e nobres. Minha imaginação se impressiona com Vallejo (2020) quando ela menciona que Alexandre, o Grande, ao declarar a Terra como sua, demonstrava seu desejo de domínio e, de maneira simbólica, ele via na reunião de todos os livros uma forma de possuir o mundo intelectualmente. Ali, as bibliotecas também eram espaços simbólicos de dominação e poder sobre o conhecimento e o povo que, majoritariamente, pouco tinha acesso a ele.

Paralelamente, nas culturas indígenas da América Latina, as histórias de tradição oral desempenharam – e desempenham – um papel fundamental na transmissão de ensinamentos e na preservação da identidade cultural. A palavra, conforme aponta Kaká Werá Jecupé (2020) em seu livro *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*, é um dos valores sagrados da cultura indígena, ou seja, há um certo poder na palavra falada. O autor traz que um dos valores sagrados da cultura indígena é o do poder da palavra falada, pois, “[d]e acordo

com a nossa tradição, uma palavra pode proteger ou destruir alguém; o poder de uma palavra na boca é o mesmo de uma flecha no arco [...]” (Jecupé, 2020, p. 13). É indiscutível como a literatura, aqui representada pela contação de histórias, mostra-se como um dos pilares no processo de educação e formação humana ao longo dos séculos. Na cultura ocidental, a palavra é igualmente potente para construir e compreender a realidade.

A perda do prestígio da literatura como hegemônica na transmissão de conhecimentos e crenças iniciou-se, principalmente, com o aumento do prestígio das chamadas ciências exatas como forma de domínio do conhecimento científico. Conforme Dante Gallian (2023), para os gregos, por exemplo, o que antes era palco para o conhecimento oral passou a ser questionado ou justificado por meio da investigação racional. Dentro do período chamado Clássico, começa-se a pensar num novo suporte para transmissão do estatuto de verdade das coisas, sejam elas físicas ou metafísicas. Ainda na Grécia, outro modelo de formação surgiu, fundamentado não no exemplo, mas no conceito, na investigação racional. Assim, o que antes era pertencente ao domínio do texto literário começa a dar espaço para o texto filosófico.

Com o surgimento das ciências, dentre outros acontecimentos²², a literatura passou a não mais ocupar um lugar central na transmissão e consolidação do conhecimento. Esse deslocamento ocorreu após longos processos de transformações sociais e históricas e, como resultado, a literatura começou a ser usada principalmente como objeto de entretenimento, “porém dispensável do ponto de vista do conhecimento e do sentido prático da vida” (Gallian, 2023, p. 73). Nessa mesma perspectiva, o advento da Modernidade e a transposição da vida para uma racionalidade marcadamente instrumental e uma experiência mais ‘mecânica’ trouxeram consigo o uso de uma linguagem cada vez mais técnica. Antoine Compagnon (2019), em seu livro *Literatura para quê?* reflete sobre esse fenômeno, destacando que a literatura – e a própria linguagem – enfrenta limitações para expressar os sentimentos mais profundos do ser humano, já que essa mecanização também condena o sujeito ao distanciamento de sua subjetividade. Essa carência de palavras capazes de traduzir a subjetividade humana acabou por impulsionar, como

²² Para conhecer mais sobre este processo, ver a obra *Literatura para quê?*, de Antoine Compagnon. COMPAGNON, Antoine, *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009, p. 26.

aponta Alfredo Bosi (2017), uma retomada da liberdade expressiva, observada no Romantismo.

Nesse movimento, os escritos passaram a ser marcados por uma carga emocional intensa, aliada a fins nacionalistas e a invólucros narcisistas, colocando o indivíduo e suas emoções no centro das narrativas. De certa forma, o Romantismo já é uma crítica à Modernidade, à industrialização na Europa. Mas, o ponto a que quero chegar é o olhar que se voltou a ter para a literatura e a leitura literária enquanto potência de expressão e de entendimento de si. A identificação com os textos, a metáfora, a comparação, poderiam auxiliar os leitores a lidarem com seus próprios conflitos ao lerem o de outros?

A literatura dá a oportunidade de fuga, de nos descolarmos da realidade algorítmica dos dias atuais, que exige uma reprodução contínua e ilusória. A literatura proporciona um deslocamento de terreno para cenários miméticos e verossímeis que podem nos proporcionar o sentir do outro – do personagem, dos acontecimentos – a elaboração da nossa própria realidade. Tal como sugere Petit, “uma metáfora permite dar sentido a uma tragédia, evitando, contudo, que ela seja evocada diretamente, permite transformar vivências dolorosas, elaborar a perda, assim como restabelecer laços sociais” (2010, p. 254). A conversa sobre o que se leu pode proporcionar a reintegração do sujeito à comunidade, a si mesmo, ao invés da fragmentação. A identificação do leitor com o personagem pode ser tão intensa ao ponto de mudar ou satisfazer algumas intenções que o habitam, pois a literatura tem um potencial de mobilização que pode transbordar nas atitudes, na percepção do outro.

Assim, para além do processo cognitivo da leitura, que trilha a decodificação, a ampliação de repertório e de conhecimento, pode haver uma dimensão de reflexão inclinada para o cuidado do ser, tanto individual quanto coletivo. Ali, há uma outra maneira de elaborar situações complexas que estavam ocultas para o leitor. Parto, então, do entendimento de que, enquanto seres humanos, passamos por acontecimentos que geram frustrações e sentimentos que não conseguimos, por vezes, elaborar. Contudo, por meio da leitura de um conto, um romance ou uma passagem que chamou a nossa atenção, essa situação, que era incômoda ou ainda nebulosa, pode vir a ser melhor elaborada. Essa elaboração é entendida, aqui, como terapêutica, e a leitura mediada nessa perspectiva é conhecida como biblioterapia.

Antes de iniciar uma conceitualização necessária sobre o que é biblioterapia, sua definição, divisões, potencialidades e limites, é importante alertar sobre alguns

pontos centrais da minha perspectiva de pesquisa. Não é proposta deste escrito trazer a biblioterapia como uma solução milagrosa para o ensino de literatura ou num sentido amplo, para a escola. Saliento que ela é uma *possibilidade*, a proposição de uma outra experiência de leitura literária, menos marcada pelo academicismo ou pelo formalismo. Digo isso sem diminuir a importância desses tópicos, apenas trago outras possibilidades para o ambiente escolar em momentos outros que não estejam, necessariamente, ligados a escolas literárias ou a objetivos acadêmicos das disciplinas. Viso momentos biblioterapêuticos na biblioteca (espaço que carece de atenção nas escolas), rodas de biblioterapia para ler textos em outros componentes que não sejam somente das linguagens.

É importante frisar, também, que a definição de biblioterapia que apresentarei será complementada, ao longo das próximas seções, por uma análise crítica na qual incluirei reflexões pessoais acerca de suas potencialidades e limitações enquanto prática terapêutica e educacional. Nesse contexto, além de destacar seus benefícios no desenvolvimento emocional e cognitivo dos leitores, também evidenciarei aspectos que podem restringir sua eficácia, como a variabilidade das respostas individuais aos textos e as condições em que a prática é implementada.

Entendo a biblioterapia como uma prática centrada no leitor, enfatizando suas reações e a interação estabelecida com o texto literário. Nesse processo, o leitor demonstra sua capacidade de apreender e ser afetado pela narrativa, na qual pode encontrar significados relevantes para sua existência. Tal prática promove, portanto, a relação dialética entre o sujeito e a literatura, o que possibilita a reflexão e a resignificação da própria experiência vivida. Assim, percebo-a como um caminho interessante a ser utilizado nas aulas de literatura, e pretendo trazê-la para este meio para que a escola possa se apropriar dessa prática, já que ele é utilizado na saúde, principalmente nos hospitais, em países como a Inglaterra e os Estados Unidos²³, e no campo administrativo e de negócios como, por exemplo, os laboratórios de leitura²⁴, que muito se assemelham ao que entendemos por biblioterapia.

²³ Um estudo interessante sobre as bases da biblioterapia no Brasil e nos países citados pode ser encontrado no artigo “Biblioterapia no Brasil”, dos autores Valdemir Bezerra da Silva e Janaína da Silva Gonçalves Fernandes, que pode ser acessado em: <https://revistaacb.emnuvens.com.br/racb/article/view/2005/1727>

²⁴ Para saber mais, ver o projeto A Casa Arca, idealizado e coordenado por Dante Marcello Claramonte Gallian, docente e diretor do Centro de História e Filosofia das Ciências da Saúde (CeHFi) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), que se encontra disponível no site <https://casaarca.com.br/>.

Defendo que a biblioterapia chegue à educação, mas de forma crítica, o que implica no aspecto reflexivo, pois se não for consolidada em bases pedagógicas e terapêuticas sólidas, a biblioterapia corre o risco de ser invalidada enquanto uma possibilidade para o espaço escolar, pois pode ser aplicada de forma superficial, com a seleção de obras ou fragmentos que se encaixem em uma narrativa de sucesso, resiliência e alta performance, sem levar em conta a complexidade da experiência literária e emocional dos leitores. Encontros mediados dessa forma instrumentalizam o sofrimento e as dificuldades humanas, transformando-os em obstáculos a serem superados rapidamente, e não em experiências a serem compreendidas e trabalhadas ao longo do tempo. Isso contrasta com a essência da biblioterapia, que deve promover uma reflexão profunda sobre os textos lidos, sem desprezar as emoções, os conflitos e o sentido da vida, sem se limitar a resultados imediatos. Ainda há outro fator: o uso desenfreado da internet. As redes sociais são um espaço amplo em que os usuários manifestam suas opiniões e elas se multiplicam de forma exponencial. Na mesma proporção, penso que surge a necessidade de uma prática literária que esteja ancorada na realidade concreta dos leitores, na experiência prática dos educadores e na dinâmica contraditória das forças sociais.

Se outros setores se apropriam do uso da literatura para fins terapêuticos ou, ao meu ver, estão mais inclinados para o cuidado e a reflexão sobre si do que para a cura, por que a escola não é um espaço legitimado ou pensado para o uso da biblioterapia? Como o uso da biblioterapia na escola poderia contribuir para uma educação humanizadora, para a reflexão sobre dilemas éticos humanos, uma experiência que vá além do simples desempenho nos componentes curriculares para formação de uma racionalidade técnica? É por meio dessas reflexões e de outras já apontadas anteriormente que me propus a pensar essa prática como uma possibilidade para a escola, principalmente como recurso a mais a ser aplicado nas aulas de literatura.

Compreendo a escola enquanto um espaço indispensável para se trabalhar com texto literário, para se *escolher* trabalhar com ele, pois ele é, também, um *direito* do estudante. Entendo por direito o que Antonio Candido (2017) traz em seu ensaio “Do direito à literatura”, no qual faz uma análise sobre o direito à cultura e à literatura acompanhada de um breve histórico dos direitos humanos. Esse histórico fomenta a discussão de que a compreensão sobre “direitos”, em geral, é direcionada para os direitos básicos, como o direito de ter uma moradia, de se alimentar, de frequentar

uma escola, etc. Mas há também os direitos culturais, que pouco são lembrados quando se trata de acesso universal a eles. Ainda, dentro do amplo entendimento do que é ou não cultura, Candido (2017) suscita reflexões sobre as manifestações não somente popular, mas também o direito de acesso aos grandes clássicos, às narrativas épicas, às músicas de Beethoven ou aos escritos de Mário de Andrade. Não irei fazer, aqui, juízo de valor e nem abrir a discussão sobre o papel ou não do cânone na manutenção de elites sociais, que carregam a literatura clássica como carregam uma bolsa da Louis Vuitton. O foco é que, quando se pensa em direitos, acaba-se por chegar ao limiar onde são incluídos tantos direitos básicos e universalmente mais aceitos quanto direitos mais abstratos, como o direito à música, à literatura e, também, ao acesso à literatura que vá na contramão da massificação mercadológica da produção e venda dos chamados *best-sellers*²⁵.

A literatura, aqui, não será apenas um pretexto para chegar a um assunto específico ou a um dilema moral e humano, pois, diferentemente da biblioterapia clínica – que será explicada mais à frente –, a biblioterapia de desenvolvimento na escola contará com um professor da área da linguagem para mediar todo o processo, de modo que proporcione condições para que o estudante pense, reflita sobre a sua realidade, como forma de provocação, de liberdade de criação e de interpretação que rege a interação entre texto e leitor. Assim, deixo explícito que não pretendemos que professores atuem como terapeutas, pois isso seria atribuir a eles uma função que não lhes cabe. Porém, como o texto literário está em um espaço de risco de apagamento dos currículos e de pouco espaço nos documentos normativos²⁶, a biblioterapia pode ser um espaço para avivar, ainda mais, a importância, o uso e a potência da literatura.

Todas as vezes que um texto mexe conosco, ele não mexe apenas do ponto de vista racional, intelectual, mas na integralidade da experiência humana: no nível da imaginação, da emoção, no nível da significação da realidade. Conforme Tzvetan

²⁵ Entendo aqui o *best-seller* como as obras de maior sucesso editorial e que, dotadas ou não de qualidade literária, são mais acessíveis aos estudantes, por serem de autores famosos nos meios digitais ou por possuírem estruturas narrativas pensadas para a venda.

²⁶ A Base Nacional Comum Curricular (2017), documento que define as competências, tanto gerais quanto específicas, além das habilidades e aprendizagens que devem ser desenvolvidas por todos os alunos ao longo das etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, não traz uma seção específica para a literatura enquanto componente curricular. O que há no documento é a literatura condensada nos objetivos, competências e habilidades com pouco aprofundamento, demonstrando uma diluição da sua relevância e da perda de espaço enquanto disciplina.

Todorov (2021), a potência da narrativa existe, pois ela reconstrói significados, dá sentido à realidade: é um processo de significação da própria realidade. Ao ler uma narrativa, somos levados a pensar no sentido do texto e, porventura, no sentido de nossa existência. Ainda conforme Todorov (2021), a literatura oferece ao indivíduo a oportunidade de explorar outras experiências de vida, outros tempos e diferentes maneiras de usar a linguagem, proporcionando-lhe um espaço para se descobrir e se afirmar como sujeito ativo no mundo e na sociedade. É nessa reflexão que encontro o que a biblioterapia chama de potencial terapêutico.

Passada esta introdução sobre a interação das histórias com a vida humana, é dado o momento de trazer algumas definições sobre o que é biblioterapia, suas subdivisões e aplicações. Exploro, de maneira objetiva, o que trazem os principais estudiosos do assunto, os tipos existentes de biblioterapia e, para dar base à relevância da aplicação da biblioterapia nas aulas de literatura, trago pesquisas que analisaram o que se publicou sobre o tema no Brasil, quais os ambientes de maior aplicação e se abordam ou trazem experiências na escola. Dentro desta revisão bibliográfica, acentuo alguns pontos sobre os quais trago questionamentos, com o intuito de pensarmos ainda mais sobre as potências e também as limitações da biblioterapia.

3.1 AFINAL, O QUE É A BIBLIOTERAPIA?

Ao longo das leituras sobre biblioterapia, pensei muito em como ela era compreendida dentro das áreas de conhecimento. É notório que essa prática percorre áreas como a biblioteconomia, a literatura, a psicologia e a filosofia. É, pois, por meio da leitura, da contação de histórias e até mesmo da dramatização que a biblioterapia proporciona não apenas os prazeres e questionamentos advindos da leitura literária, mas também um possível cuidado com o bem-estar emocional e psicológico do indivíduo. Ao integrar esses campos do saber, penso que ela pode proporcionar uma compreensão mais ampla da experiência humana, pois a literatura oferece a possibilidade de confrontar e questionar as nossas próprias limitações, de compreender os outros e a si mesmo, sem se restringir a resultados imediatos.

Etimologicamente, a palavra biblioterapia se origina do grego, em que *biblio* significa livros e *therapia* que corresponde a terapia, resultando, nas palavras de Marc-Alain Ouaknin, na “terapia por meio de livros” (1996, p. 11). Conforme traz a

pesquisadora e biblioterapeuta Carla Souza da Silva (2017), em sua dissertação intitulada *Biblioterapia no Brasil e na Polônia: distâncias e aproximações a partir da literatura científica*, concordo que olhar apenas para a etimologia, por certo, não dará conta da amplitude da biblioterapia, já que vai além da leitura de livros ou de uma espécie de terapia, pois engloba aspectos pedagógicos e corpóreos. Caldin (2001) salienta que os estudos sobre a relação entre literatura e psique humana já se estruturam há algum tempo e que

A relação entre psique humana e literatura não é nova. Foi, inicialmente, alicerçada pelas emblemáticas observações psicanalíticas de Freud sobre a escrita como arte poética desde os gregos até alguns de seus representantes modernos como Shakespeare e Dostoievski. Posteriormente, recebeu uma análise de Jung, que viu em Goethe, Spitteler, Nietzsche, Blake e Dante personalidades criativas e transformadoras do mundo. Enfatizada, também, pela linhagem marxista com Vygotsky na psicologia infantil ou com a atividade de Sartre entre a literatura e a filosofia existencial, essa relação foi se confirmando em todo o século XX. (Caldin, 2001, p. 32)

Cristiana Seixas (2018), em seu livro *Vivências em Biblioterapia: práticas de cuidado através da literatura*, aponta que

[...] a biblioterapia torna indispensável a utilização de um texto como suporte da atividade: se o texto for lido, haverá um distanciamento entre autor e leitor de modo que tanto este último como seus ouvintes, valendo-se da liberdade de interpretação, criarão um novo texto; se o texto for narrado, caberá ao narrador, por meio de sua capacidade de memorização, performance gestual e da inflexão da voz, cativar o ouvinte, fazer um apelo a este; se o texto for dramatizado, o corpo e a voz das personagens, aliados ao cenário, conduzirão o espectador ao prazer estético. (Seixas, 2018, p. 12)

Se voltarmos à etimologia da palavra, explicitamente, ela privilegia os livros. Mas, para além da concretude dos livros impressos, estendo sua abrangência para textos literários independentes, como crônicas e contos, bem como para aqueles encontrados em meios digitais. Para isso, fundamento-me na definição de literatura proposta por Candido (2017), que a vê como uma expressão cultural ligada à capacidade de provocar no leitor uma reflexão crítica sobre a realidade, independentemente do suporte em que é veiculada. Para o autor, é possível chamar de literatura “desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (Candido, 2017, p. 176).

Ao trabalhar nessa perspectiva, entendo que a literatura transcende os limites físicos do livro impresso. Por isso, as definições de biblioterapia que se restringem, a

grosso modo, a uma terapia que utiliza livros, podem trazer um entendimento limítrofe e não abranger os diversos suportes e possibilidades de leitura que a prática pode englobar. O fenômeno da literatura estaria, então, muito mais próximo à construção ficcional, poética, bem como à percepção estética da realidade.

Uma reflexão que muito me chamou a atenção foi a de que a biblioterapia pode auxiliar o indivíduo a refletir sobre situações vivenciadas ou, ainda, sobre sua própria identidade ao utilizar o conceito de “identidade dinâmica”, fundamento filosófico essencial da biblioterapia. Este conceito foi trazido por Ouaknin, no seu livro *Biblioterapia* (1996), segundo o qual:

Para a biblioterapia, a identidade não é um lugar. Ou melhor, uma fronteira que não estabelece nem saber nem lugar, onde seria permitido estabelecer-se. O estabelecimento, o enraizamento em *um* sentido seria o gosto antecipado da morte. O ser humano é um “ser de caminho”, um homem em marcha. (Ouaknin, 1996, p. 98-99)

Dentro dessa identidade dinâmica, há a identidade narrativa, que se constrói no encontro entre o texto e o leitor. Para o autor, a identidade é compreendida como algo não estável e que se reconstrói por meio da abertura de significações que a narrativa, principalmente a ficcional, proporciona, pois “na leitura, pode acontecer um momento em que o leitor, como o próprio autor, se sente perdido” (Ouaknin, 1996, p. 98). Ainda para o autor, o sujeito tem a liberdade de escolher o caminho que quer traçar após a leitura de uma narrativa, pois ela não é um destino fechado ou imutável. Assim, gera-se uma “fratura da continuidade e da passividade de uma vida” (Ouaknin, 1996, p. 106) que possibilita o olhar para novas interpretações da realidade.

O ser humano é, por natureza, um ser em constante movimento, um viajante ao longo de seu caminho. Dessa forma, além de possuir uma identidade estável, caracterizada por atributos como caráter, nome, profissão e posição social, o indivíduo também constrói uma identidade dinâmica, moldada pelas influências dos modelos, heróis ou valores com os quais se identifica. Consoante Seixas, “[a] linguagem desarrumada quebra o ritmo doentio de nossas rotinas e manias, de nossos preconceitos disfarçados, de nossos equívocos. A leitura questiona nossa superficialidade, nossa passividade, nosso conformismo” (2018, p. 99). Nisso, apreendo que as histórias, tanto as narradas quanto as lidas, oferecem ao ouvinte ou ao leitor a oportunidade de alterar e redirecionar o curso original de sua trajetória.

Nesse sentido, a biblioterapia entra como uma conversa entre o leitor e o que

é lido. Isso acontece, também, pois o texto literário carrega consigo a plurissignificação, ou seja, a possibilidade de haver vários sentidos e significados para um termo, modificando as formas de interpretar o texto. É nessa conversa, nesse novo olhar rodeado de significados, que podemos estabelecer um novo equilíbrio, uma regulação de emoções. É importante destacar que não almejo chegar, por meio da biblioterapia, a uma espécie de redenção, pois não acredito que a literatura seja uma redentora de todos os males universais e nem que há redenção nesse processo. O que acredito é que esse equilíbrio poderá ser encontrado ao entrar em contato com o que é humano, ainda que isso signifique entrar em contato com todas nossas contradições.

Esse equilíbrio pode ser compreendido como a restauração de um estado de bem-estar e não busca, propriamente, o restabelecimento da saúde como algo curativo, pois a biblioterapia não existe para curar uma doença ou condição clínica. Além do mais, muitas vezes a literatura vem para perturbar o que está acomodado, questionar as respostas prontas, os atos mecânicos, a vida sem sentido. Como diria Drummond, “eu preparo uma canção que faça acordar os homens e adormecer as crianças”, isto é, a literatura que acalenta é a mesma que em outros momentos desperta, incomoda.

Aqui, para compreender o conceito de saúde, afasto-me de uma visão puramente biomédica que a define como uma mera ausência de doença. Para isso, apoio-me na filosofia de Georges Canguilhem trazida por Sandra Caponi (2003) em seu capítulo de livro “Saúde como abertura ao risco”. Nessa perspectiva, a saúde é uma capacidade dinâmica: é o poder de um organismo para compor e recompor-se diante das flutuações do meio, para lidar com as vicissitudes da vida. Caponi (2003) argumenta que a saúde se revela, portanto, como uma experiência do "corpo subjetivo", um sentimento de potência que permite ao indivíduo tomar parte ativa nas decisões sobre seu destino. Esse conceito se aprofunda na ideia da saúde como uma abertura ao risco. Ser saudável, então, não é viver em uma espécie de bolha protegida, mas possuir certa "margem de segurança" que permita tolerar, enfrentar e superar as "infidelidades" e adversidades do meio.

Em consonância com os autores, o “são” é aquele que convive com o outro, pois a saúde não se restringe a um fato médico ou biológico, mas ela também se configura como um processo social. Nisso, acrescento também as condições sociais e materiais de existência, que corroboram a elevação ou a precarização do bem-estar

do ser humano. A biblioterapia, então, é um cuidado direcionado ao desenvolvimento do ser, que se realiza por meio da leitura, narração ou dramatização de histórias, em que se busca promover o autoconhecimento e o bem-estar emocional, ao partir da premissa que a descoberta de si e o equilíbrio emocional são processos intrinsecamente ligados à intersubjetividade e à vida em comunidade. Dito isso, é chegado o momento de elucidar qual a concepção de terapia para a biblioterapia.

A palavra terapia pode carregar diferentes significados, a depender do contexto em que é utilizada. No contexto da biblioterapia, conforme Carla Silva, entende-se a terapia como sendo “o cuidado com o outro” (2017, p. 13). Na biblioterapia, o ato de cuidar do outro acontece por meio das histórias, mais especificamente por meio das palavras, sejam elas escritas ou faladas, utilizando a literatura e a narrativa como instrumentos para promover o bem-estar, a acolhida e as reflexões advindas do encontro biblioterapêutico. Isso implica, também, dedicar atenção ao outro, buscar identificar-se com ele no contexto da narrativa e colocar-se em seu lugar durante o tempo em que a história acontece. Trata-se de vivenciar a experiência narrativa a partir da perspectiva alheia, permitindo, nesse diálogo, compreender-se e enxergar o mundo por meio do olhar do outro. Parte desse entendimento pode ser melhor compreendido pelas palavras de Caldin (2009), em sua tese *Leitura e Terapia*:

A biblioterapia admite a possibilidade de terapia por meio de textos literários haja vista que não se configura apenas como uma leitura (narração ou dramatização), mas contempla, ainda, os comentários advindos dessa leitura nascidos das vivências do ouvinte mescladas com a interpretação das palavras do autor. Isso significa que a atividade consiste não somente em ler o texto escrito, mas também em ouvir o novo texto que foi criado por cada um dos envolvidos na sessão de leitura (narração ou dramatização), quer dizer, significa uma troca de experiências sem perder de vista a individualização do sujeito, ou seja, um diálogo. (Caldin, 2009, p. 11)

Na realidade, essa busca por novos caminhos/esclarecimentos, que me arrisco a chamar de uma certa epifania, pode ou não acontecer, visto que a decisão ou o impulso de mudança é subjetivo, tendo em vista que trabalhamos com seres humanos autônomos e mutáveis. Ademais, é ilusório almejar que uma prática atinja todos os participantes de igual maneira.

Dito isso, é importante destacar que um texto literário pode gerar diferentes impactos nos participantes. Como afirma Seixas, "é instigante observar que um determinado trecho, o mesmo, tem um impacto avassalador em uma pessoa e, em outra, parece não causar nenhum tipo de reação" (2018, p. 40). Esse movimento

reflete a subjetividade da leitura, uma vez que cada leitor traz consigo suas vivências, emoções e conhecimentos prévios, o que influencia diretamente a forma como a obra é interpretada e sentida. Para mim, uma das belezas da literatura reside justamente nessa capacidade de provocar múltiplas percepções e sensações, abrindo-se às interpretações singulares.

Como o efeito terapêutico é subjetivo, pode surgir o questionamento: então, qual é o papel do biblioterapeuta e, no nosso caso, do professor no encontro? Conforme Caldin (2024), a função do biblioterapeuta, ou de quem está aplicando a biblioterapia, é mediar e suscitar diálogos e reflexões. Mas, assim como se espera de um ambiente de trocas, não é papel do mediador induzir a um pensamento fechado ou uma reflexão rígida, já que ele também vai construir o conhecimento e os significados do que se leu junto ao grupo. Ainda conforme Caldin (2024), é por meio da intersubjetividade, que é a capacidade humana de compartilhar experiências, que pode acontecer/admitir os momentos terapêuticos, o que ela chama de terapia. Em suas palavras, ao viver em sociedade “é necessário não apenas *constatar* a presença do outro, mas sim *viver* com a presença do outro”, assim ocorre de “dividir meu campo fenomenal, me descentrar, permitir a proliferação da intersubjetividade [...]” (Caldin, 2024, p. 98, grifos da autora).

É nesse movimento, também, que a compreensão e autonomia interpretativa se consolidam. Quando me refiro ao aspecto terapêutico, busco enfatizar, em consonância com o pensamento de Paulo Freire (2020), o processo de localização do indivíduo em seu contexto social e existencial, bem como sua emancipação. Assim como Freire (2020) defende que a educação é um ato de libertação, compreendo o efeito terapêutico como um caminho que promove o autoconhecimento e a autonomia, permitindo ao sujeito não apenas se inserir no mundo, mas também transformá-lo. Isso ocorre porque o autoconhecimento implica o reconhecimento do outro em relação a si, tendo o mundo como contexto indispensável dessas relações. Visto que tanto os seres humanos quanto o mundo são realidades inacabadas, estão 'por se fazer', torna-se possível a transformação mútua. É fundamental pontuar essa distinção para não reduzir o autoconhecimento a um mergulho em um 'eu' isolado, pois sob a ótica freireana, compreende-se que a consciência de si é um processo dialético que se dá no encontro com a alteridade e na intervenção na realidade. A partir desse olhar, a biblioterapia se revela como um outro meio de despertar a consciência crítica do indivíduo, ampliando sua capacidade de agir sobre a realidade e de reconhecer seu

próprio potencial transformador.

A biblioterapia, como visto, não se limita ao contexto médico de cura e não tem sua aplicabilidade restringida aos hospitais ou espaços de restabelecimento da saúde, compreendida num binômio saúde/doença. Trata-se de uma questão muito mais ampla, pois a proposta aqui não se resume ao tratamento clínico, feito apenas por profissionais da saúde. Acredito, assim, que os momentos biblioterapêuticos permeados pela literatura podem nos auxiliar a refletir sobre o que é a própria condição de adoecimento, ampliando nossa compreensão sobre saúde e humanidade. Um bom exemplo de texto literário que li recentemente e me fez repensar sobre as fronteiras entre o enfermo e o saudável foi o conto “A saúde dos doentes” (2002), de Julio Cortázar. Ali, a narrativa nos convida a questionar e redefinir as fronteiras entre o que é ser considerado “normal”, “sadio” ou “doente”, oferecendo novas perspectivas sobre o que significa ser, de fato, humano. A literatura, por si só, pode não ser diretamente 'curativa', mas o ato de ler, de fato, possui um potencial terapêutico. Ao me envolver com o texto, posso desconectá-lo, quebrá-lo, fatiá-lo e, a partir dessa desconstrução, extrair uma visão criativa. O processo de leitura se torna, assim, uma experiência ativa e transformadora, que nos permite acessar novas formas de compreender a realidade, o eu e o outro.

Caldin (2024) e Seixas (2018) fazem uma distinção entre biblioterapia de desenvolvimento ou de fruição e biblioterapia clínica. De forma geral, a biblioterapia é dividida em duas categorias principais: a biblioterapia de desenvolvimento, voltada para o desfrutar da leitura, da interpretação subjetiva e a ressignificação do que se lê, e a biblioterapia clínica, realizada por psicólogos clínicos, em que se tem um olhar para o sofrimento da pessoa e a busca por tratá-lo. Não foram dadas maiores explicações sobre as distinções e as coloco a título de conhecimento.

Seixas (2018) faz uma complementação ao citar três formas de leituras abordadas nos seus encontros biblioterápicos: a solitária, a compartilhada e a coletiva. A leitura solitária, consoante a autora, é o ato de ler como um encontro de subjetividades, de se processar o que se leu sem as interrupções de uma conversa. Nas palavras de Ouaknin, “[a] leitura, ao contrário da conversa, consiste para cada um de nós em receber comunicação de outro pensamento, ao mesmo tempo em que permanecemos sozinhos, isto é, continuando a usufruir do poder intelectual que temos na solidão e que a conversa dissipa imediatamente [...]” (1996, p. 16). Assim, leitor e

obra são interceptados para recriar outras possibilidades de interpretações sobre a obra, abrindo espaço para um mergulho profundo em si.

Já a leitura compartilhada, nas palavras de Seixas (2018), consiste em um diálogo que movimenta um jogo de sentidos e identidades dos participantes, abrindo espaço para o pluralismo interpretativo. Por fim, a leitura coletiva é o momento em que se faz a seleção de uma obra específica para debater ou, ainda, encontros em que se conversam sobre trechos significativos, guiados pela escolha e vontade coletiva de dialogar sobre eles, como um grupo de mulheres que decide ler uma obra específica sobre uma temática relevante para elas.

É importante destacar, de acordo com as minhas leituras, que em nenhum momento a biblioterapia reivindica o status de ciência. Ela, em nenhuma instância, substitui os cuidados médicos, a atenção psicoterapêutica e os tratamentos clínicos. Também a literatura não substitui os estudos literários, as leituras teóricas sobre a experiência estética, etc. Do mesmo modo, embora muitas vezes rotulada como uma terapia alternativa, em concordância com Caldin (2024), a biblioterapia não se relaciona com o esoterismo presente em algumas terapias holísticas modernas nem com o misticismo dos antigos terapeutas de Alexandria, por exemplo. Ela não é, e não se propõe a ser, uma prática estoica ou esotérica. Ao contrário, a biblioterapia busca expressar cuidado com o ser em sua totalidade, reconhecendo a importância do ser humano e da reflexão sobre o que se é. Assim, longe da nosologia, sua preocupação está voltada para o indivíduo. No contexto desta pesquisa, a biblioterapia é uma prática de mediação de leitura que propõe ao estudante uma experiência literária significativa e libertadora. Isso se torna possível ao partir do pressuposto fundamental do respeito a sua integralidade, reconhecendo-o não como um objeto a ser preenchido, mas como um sujeito portador de sua própria história e leitura de mundo, condição indispensável, conforme Freire (2011) para uma prática educativa que busca a humanização. Para tanto, a biblioterapia que trago para as aulas é a de desenvolvimento (ou de fruição), que pode iniciar leitura solitária e prévia ou na leitura em voz aula pelo mediador e culmina na vivência compartilhada e coletiva durante os encontros.

Para compreender mais profundamente o que estrutura a biblioterapia, é fundamental conhecer os seus componentes, bem como suas categorias. Tais estruturas serão melhor apresentadas na seção a seguir.

3.2 COMPONENTES E CATEGORIAS DA BIBLIOTERAPIA

Segundo Caldin (2024), a biblioterapia é uma prática terapêutica que utiliza a leitura, a narração ou a dramatização de histórias como ferramentas para o desenvolvimento pessoal. A autora destaca que a interação entre o leitor e o texto literário, bem como o preenchimento dos espaços deixados pela narrativa, promovem uma significação contínua e reflexiva. Nesse aspecto, a biblioterapia pode auxiliar na reflexão sobre a identidade, na busca da autoafirmação, na elaboração de sentidos sobre diversos aspectos e sobre diversas situações que nos permeiam. Contudo, essa jornada interior não se esgota em si mesma. O contato com a literatura, em seu gesto mais potente, promove a saída do "ensimesmamento", rompendo com o solipsismo para nos lançar em direção ao outro, ao diverso, às infinitas formas de alteridade que o mundo nos apresenta.

De acordo com o entendimento da autora, o propósito da biblioterapia é criar um impacto terapêutico. Nos encontros, este impacto será concretizado por meio dos componentes biblioterapêuticos entendidos como catarse, identificação e introspecção, componentes estes que possibilitam que as emoções sejam equilibradas, a imaginação seja estimulada e a reflexão ampliada.

3.2.1 Catarse

A obra *Poética*, de Aristóteles, conforme destacado por Caldin (2009, p. 157), "sobreviveu com mutilação" ao tempo, uma vez que o segundo livro, que aborda a comédia e a poesia iâmbica, foi perdido. Além disso, ela possui diversas interpretações ao longo do tempo, muitas vezes contraditórias entre os especialistas. A principal contradição, como aponta a autora, reside no entendimento do que Aristóteles postulava por catarse, objeto deste subtópico. Como é mais amplamente conhecido, o conceito de catarse em Aristóteles (2008) está relacionado ao efeito de purificação emocional experimentado pelo espectador de uma tragédia. Ao vivenciar os sentimentos de medo e piedade provocados pelos eventos trágicos, o público experimenta uma liberação dessas emoções, o que resulta em um alívio e uma reflexão mais profunda sobre a natureza humana. Para Aristóteles (2008), a tragédia permite ao espectador alcançar uma forma de purificação emocional.

Entretanto, no prefácio da obra *Poética*, de Aristóteles (2008), a estudiosa

portuguesa Maria Helena da Rocha Pereira (1925-2017) traz interessantes panoramas das mais diversas interpretações sobre a palavra catarse (do grego *katharsis*). Pereira (2008) selecionou alguns dos estudos e autores mais relevantes para mostrar as várias interpretações de catarse e, como descrito por ela e apontado por Caldin (2001), eles são discordantes. A autora aponta que, no Livro VIII da obra *Política*, Aristóteles sugere que a *katharsis* seria abordada de forma mais completa na obra *Poética*. No entanto, essa promessa não se concretiza, o que gera um paradoxo interpretativo sobre o tratamento dado ao conceito nas duas obras, gerando discussões que ainda são suscitadas na contemporaneidade. A autora aponta que alguns explicam que a problemática

[...] vem de procurar a solução na *Política* e na *Ética a Nicómaco*, quando não devia atribuir-se-lhe um valor terapêutico em contexto literário, pois o seu sentido é apenas o de “clarificação intelectual” (Golden, 1992: cap. II e passim), aos que pensam que, pelo contrário, é a “interpretação médica” a que lhe convém (Nuttall, 2000). Outros acentuam que o prazer trágico (a que a *Poética* aludiria em 1453b 10-14) atingido com o auxílio das paixões está condicionado pela mimesis. (Holzhausen, 2000 *apud* Pereira, 2008)

O trecho acima destaca como esse debate revela as diferentes visões sobre o conceito de catarse, que continua a ser interpretado de maneiras distintas, dependendo da perspectiva teórica adotada. A autora traz também outras diferentes percepções, que me auxiliaram a perceber o alcance do termo bem como as diferentes interpretações históricas sobre o conceito de catarse. Sobre isso, consoante Pereira (2008), a interpretação estoica, já defendida pelo imperador romano Marco Aurélio, vê a catarse como um meio de fortalecer emocionalmente o indivíduo, tornando-o menos vulnerável às adversidades. Todavia, os comentadores renascentistas, como o italiano Francesco Robortello (1516-1567), associam a catarse à teoria aristotélica de que a tragédia ajuda a moderar as emoções. Ainda, a autora afirma que a teoria moralista do Neoclassicismo, defendida pelo dramaturgo francês Pierre Corneille (1606-1684), vê a catarse como uma forma de ensinar a controlar as paixões e evitar o sofrimento.

Ainda assim, de acordo com o entendimento da autora, em meio a tantas teorias sobre a catarse, a do intelectual britânico Stephen Halliwell (1953–) parece ser a mais plausível. De acordo com a sua análise, Halliwell sugere que a catarse, como apresentada na *Poética*, é uma experiência emocional com efeitos psicológicos provocados pela tragédia e, ainda com mais ênfase, pela música. Além disso, como

observa Pereira (2008), Halliwell também destaca que Aristóteles começa sua discussão com uma segurança moderada, partindo da premissa de que a catarse na tragédia é, de algum modo, uma resposta às críticas de Platão sobre os efeitos psicológicos da poesia trágica.

No *Dicionário de psicanálise*, escrito por Elisabeth Roudinesco e Michel Plon (1998), o termo "catarse" refere-se ao processo de "purgação ou eliminação das paixões" (Roudinesco; Plon, 1998, p. 106), que ocorre no espectador ao assistir a uma tragédia. Os autores destacam que o conceito foi retomado pelo psicanalista alemão Sigmund Freud (1856-1939) e pelo médico austríaco Josef Breuer (1842-1925) em seus estudos sobre a histeria, nos quais descrevem o método catártico como um procedimento terapêutico. Por meio desse método, o sujeito é capaz de "eliminar seus afetos patogênicos" (Roudinesco; Plon, 1998, p. 106) e "ab-reagi-los", revivendo os eventos traumáticos associados a tais afetos. Aqui, compreendi que ab-reagir significa liberar ou descarregar emoções reprimidas que estão associadas a eventos traumáticos. No método catártico, o paciente revive (ou re-experimenta) situações traumáticas do passado, permitindo que as emoções ligadas a esses eventos sejam expressas, que venham à tona ao consciente, pois estavam reprimidas no inconsciente.

Caldin (2009), em sua tese, também traz uma longa análise sobre as interpretações de catarse, muitas relativas ao que foi anteriormente exposto. Ao fazer uma análise sobre a revisão do termo pelo estudioso helenista português António Freire (1485-1575), a autora destaca algumas correções que o autor faz, como a substituição dos termos terror, temor e piedade, despertados pela catarse ou pela purificação da alma (a depender da tradução), por compaixão e medo. Segundo Freire (1982 *apud* Caldin, 2009), a concepção moderna e cristã de piedade, entendida como um sentimento desinteressado, não era conhecida pelos gregos. Por esse motivo, o autor prefere utilizar o termo "compaixão" em vez de "piedade", ressaltando a diferença entre as perspectivas antiga e contemporânea sobre o tema. O ponto da análise do autor, que percebo pela escrita da autora, é sobre a finalidade da tragédia e como a catarse entra nela. Caldin (2009) aponta que, sob a ótica do autor helenista, a finalidade da tragédia não é a catarse, mas sim as ações do drama serem bem conduzidas, almejando, certamente, a verossimilhança, para assim atrair a atenção do espectador e despertar nele medo e compaixão.

Em conclusão à pesquisa sobre as diferentes concepções de catarse, Caldin (2009) afirma que, embora a tragédia visa a despertar o medo e a compaixão, Aristóteles fez alusão à catarse trágica, principalmente na *Política*, ao tratar da catarse musical. Em uma passagem da obra *Política*, presente na tese de Caldin, é possível observar esta analogia:

Efetivamente, ela [a música] pode servir à instrução, à purificação; por fim, ao prazer, como meio de distração e descanso depois de uma atuação prolongada. [...] Os homens predispostos à piedade, ao temor e, geralmente, às paixões violentas, devem necessariamente sentir o mesmo efeito; e ainda os outros, de acordo com a sua disposição particular com respeito às paixões; todos devem sentir uma espécie de purificação e alívio seguidos de uma sensação de prazer. É assim que os cantos que tornam puras as paixões conferem aos homens uma alegria ingênua e pura e, por este motivo, é com estas harmonias e cantos que os artistas que executam a música de teatro devem agir sobre a alma dos que escutam. (Aristóteles, 2002, p. 168, 169 *apud* Caldin, 2009, p. 157)

Esse trecho, analisado por Freire (1982 *apud* Caldin, 2009), aponta que a purificação (catarse) provocada pela música pode ser estendida a outras formas de arte, especialmente ao teatro. Por exemplo, na tragédia, a catarse está ligada a emoções como a compaixão e o medo, embora seja importante lembrar, conforme o autor, que a catarse não se limita à tragédia, ela pode ocorrer em outros gêneros, inclusive o cinema, desde que a pessoa sinta uma autêntica emoção estética. Ou seja, quando uma obra de arte toca profundamente alguém, ela pode provocar essa purificação emocional.

Por fim, para a biblioterapia, Caldin (2009) traz a concepção de que a catarse é a facilitadora de um equilíbrio do bem-estar e da saúde, ambos já definidos anteriormente. Assim, a autora aponta que

[s]e, como visto, a linguagem é o mediador por excelência entre mim e o outro, o diálogo fortalece a intercorporeidade e a intersubjetividade (posto que se realiza pelo descentramento), e a catarse proporciona a justa medida dos sentimentos, todos esses aspectos devem ser levados em conta na terapia por meio de livros. (Caldin, 2009, p. 162)

Para ela, a catarse vai existir por meio da leitura ou da dramatização de uma história, desde que ela seja curta, possível de se trabalhar inteiramente no encontro biblioterapêutico, como contos ou crônicas, que tenha um enredo bem composto, assemelhando-se à composição dos fatos de Aristóteles e que provoque emoções. Neste ponto, tomo o devido cuidado com a ideia de “provocar emoções” pois, se parto

do princípio de que uma história pode provocar comoção ou despertar algum tipo de reflexão em um indivíduo e em outro não, é complexo colocar como critério o despertar de emoções na escolha de um texto literário. O texto literário é uma potência, um potencial que pode ou não se concretizar. Cabe à leitura (e o leitor), portanto, determinar o destino do texto, definindo sua ressonância e o impacto que alcançará. A escolha de histórias curtas também pode ser questionada, visto que podemos trabalhar com obras mais longas, como romances ou diários, e ainda conseguir construir bons encontros a partir da leitura prévia ou feita em aula.

Outro ponto trazido pela autora para o qual eu chamo a atenção para uma análise mais cuidadosa é sobre evitar histórias que tenham uma lição ou fundo moralizante, como notado no trecho “[n]ão cabem, em sessões de biblioterapia, textos moralizantes e de caráter informativo, haja vista que a finalidade é deleitar, causar prazer e não fornecer juízos de valor ou ensinamentos” (Caldin, 2009, p. 162). Concordo que a biblioterapia não é uma prática que tenha como fim um resultado didático ou moralizador, como, por exemplo, uma palestra que utilize um texto sobre os perigos de não atravessar na faixa de pedestres. Mas, percebo que há textos em que podem ser retiradas ponderações moralizantes a partir da reflexão individual, pois não podemos controlar a percepção do outro sobre o que leu ou ouviu. Digo isso porque me pareceu contraditório a autora relatar, após essas ponderações, duas sessões de biblioterapia com o uso do conto “Os três porquinhos”, que costumeiramente é tido como uma fábula moralizante ou um conto de fadas com uma lição de moral. Apesar de compreender o sentido do apontamento da autora, penso que a escolha dos textos, pelo menos no que proporei para as aulas de literatura no último capítulo, deve ir ao encontro das escolhas metodológicas do professor, seu planejamento, bem como a visão sobre literatura e ensino de literatura que discorrerei mais adiante.

A perspectiva de catarse que adoto neste trabalho distancia-se de uma visão puramente emocional de “purgação” ou desabafo momentâneo. Pelo contrário, compreendo a catarse como um processo dialético de dois momentos, alinhado a uma prática educativa libertadora. O primeiro momento é a percepção sobre o que o texto suscita em nós, seja um desconforto com o que foi lido, uma angústia, uma identificação etc. O segundo é o da elaboração reflexiva que se segue a partir do que foi experienciado, por meio da mediação do professor/bibliotecário, ou ainda pela conversa com os colegas participantes. É neste segundo tempo que a emoção

individual, despertada pela "leitura da palavra", se transforma em uma ponte para a "leitura do mundo", como propõe Freire (2011). A título de exemplo, fazer uma pergunta como "Por que esta história me afetou tanto?" pode levar a uma tomada de consciência sobre as próprias experiências e as estruturas sociais que as condicionam. Destaco que esses dois momentos são esperados, claro, dentro de um cenário ideal, em como seria importante que ocorressem. Mas, por estarmos lidando com seres autônomos, esses momentos podem ou não ocorrer, pois os alunos podem escolher não se envolver com a mediação, não acessar esses dois passos, não se interessar pela prática.... Portanto, a catarse, nesta abordagem, não é um fim em si mesma, mas um potente catalisador para a ressignificação da própria história.

No fechamento do tópico sobre a catarse, Caldin (2009) aponta que, aliada à ebulição e ao alívio das emoções, a imaginação contribui para a interpolação entre espectador e o personagem, provocando a *identificação*, componente que se interliga com a catarse e que será apresentado na subseção abaixo.

3.2.2 Identificação

Na psicanálise, a identificação é um processo fundamental pelo qual o sujeito "se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam" (Roudinesco; Plon, 1998, p. 361). Dentro da teoria literária, Todorov (2021) aponta que é possível pensar e ver a literatura como uma experiência libertadora, criativa e subjetiva, algo que se cria a possibilidade de uma *identificação*. Seixas (2020) sugere que os personagens ficcionais e a própria literatura funcionam como um espelho, refletindo nossos defeitos, sejam eles reais ou imaginários, que muitas vezes permanecem ocultos devido às demandas da vida cotidiana. A autora dá a entender que, por meio da leitura e da escrita, podemos unir nossos "cacos" internos, criando um mosaico que reflete tanto nossas vulnerabilidades quanto nossa capacidade de resiliência e autoconhecimento. Isso tem conexões com o que Caldin apresenta em seu trabalho:

Se a psicanálise aponta a assimilação de atributos de sujeitos, pode-se dizer que é possível, também, apropriar-se de atributos de seres ficcionais, sejam tais personagens caracterizadas tanto como humanas quanto animais. Na narrativa literária as personagens são signos e, portanto, sujeitas à significação por parte do leitor (ouvinte ou espectador). As personagens têm poder de impressionar ou comover, vão sendo construídas ao longo da

narrativa, e devem apresentar verossimilhança nas atitudes e reações de tal forma que possibilitem a identificação com o leitor (ouvinte ou espectador). (Caldin, 2024, p. 174)

Durante a mediação da leitura, os indivíduos podem pensar em soluções para situações vividas, experimentar atitudes por meio dos personagens e, quem sabe, enfrentar problemas vividos. Caldin (2024) aponta que, para a biblioterapia, experimentar outras situações por meio das narrativas e dos personagens não é, necessariamente, uma válvula de escape; para ela, pode ser um modo sedutor de viver outras situações das quais, em vida, o indivíduo não consegue experimentar. A autora ressalta, ainda, que a identificação biblioterapêutica é catártica, ou seja, busca a moderação das emoções que se constitui, basicamente, de um desdobramento da catarse aristotélica e que intenciona a passagem do desequilíbrio (psíquico e sentimental) ao equilíbrio (bem-estar). Isso, conforme o entendimento da autora, é terapêutico.

É por meio da identificação que se estimula a reflexão sobre a nossa identidade, que, conforme Ouaknin (1996), é compreendida como um não-lugar, por estar em constante construção e reconstrução na dinâmica do ser humano. Alinho meu pensamento ao de Caldin (2024) e Ouaknin (1996) ao trazer que a identificação, por meio do texto literário, pode também ocorrer pelo estranhamento, desconforto perante o que foi narrado. Ao perceber nuances de caráter, quebras de vínculos sociais, injustiças ou situações estranhas ao leitor, abre-se espaço para a criação de múltiplos sentidos sobre o que se leu e, sobretudo, possibilita-se, conforme Ouaknin (1996) a manutenção de si.

Dentro da identificação, é preciso pontuar que na biblioterapia usam-se os termos introjeção e projeção quando o público da terapia “assimila ou repele características da personagem” (Caldin, 2024, p. 173) de forma inconsciente, quando tem acesso ao universo da ficção por meio das leituras literárias proporcionadas no encontro. Quanto a esses termos, dentro da compreensão da autora, a introjeção acontece quando o indivíduo se identifica com o personagem, admirando-o ou desejando possuir suas vivências ou virtudes. Vale lembrar, aqui, a percepção aristotélica, em que a experiência trágica mobiliza no espectador ou leitor duas afecções centrais: a compaixão (*eleos*) pelo sofrimento do herói e o medo (*phobos*) de partilhar de um destino semelhante, confrontando-o com a fragilidade da condição humana. A catarse, então, seria o processo de "purificação" ou clarificação dessas

paixões. Por sua vez, a projeção ocorre quando há uma transferência dos conflitos internos para o personagem, quase uma busca de mecanismos para lidar com situações dolorosas.

Particularmente, gosto de como Michèle Petit (2019) aborda a leitura e a identificação em sua obra *Ler o mundo*, seja pelo rigor teórico ou pelas experiências empíricas que a autora apresenta. A autora, que será estudada com mais detalhe no capítulo posterior a este, apresenta a dimensão de “deslocamento” proporcionada pela leitura, que muito se assemelha com o processo de identificação trazido na biblioterapia. A autora destaca a capacidade de sermos “transportados” para outro lugar: um espaço de aconchego, segurança e proteção, semelhante a uma cabana. Petit (2019) destaca que, ao ler – ou no caso da biblioterapia, entra também o ouvir – frequentemente atribuímos sentidos que vão além do que está escrito no livro, de forma a buscar relacionar a narrativa com a nossa própria realidade. Isso pode ser explicado, segundo a autora, pela necessidade intrínseca do ser humano de sentir-se pertencente a algo e de encontrar identificação entre suas experiências e as histórias que lê.

Petit (2019) enfatiza que, nesse processo, o aspecto mais evidente é justamente o afastamento saudável da realidade imediata, a possibilidade de transcender o cotidiano e descobrir a existência de outros mundos além do habitual. Como ela afirma, “nessas evocações, o aspecto que primeiramente se destaca parece ser a dimensão do ‘deslocamento’, do afastamento saudável do que está perto, o salto para fora do quadro habitual graças à descoberta de que existe um outro mundo mais longe” (Petit, 2019, p. 46). Dessa forma, a leitura configura-se como um espaço íntimo, um lugar de refúgio e pertencimento, em que o leitor pode identificar-se com algum personagem ou situação, encontrar-se consigo mesmo e, ainda, com o mundo de maneira singular. Ao longo das aulas de que participei, no segundo semestre de 2024, da disciplina de Educação, Biblioterapia e Formação Humana, ofertada pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UNESC, pude sintetizar uma reflexão interessante: a leitura como um espaço, uma espécie de refúgio, como fala Petit (2009), pois nela o sujeito pode experienciar, com certa segurança, as fragilidades e as “infidelidades do meio”, para usar um termo de Canguilhem, bem como estar de frente com as incertezas dos traçados da vida.

No meu entendimento, ainda que Petit (2019) em seus círculos de leitura afirme não promover a biblioterapia, acredito que o que ela propõe possui ligação com essa

prática, pois ambas reforçam que somos seres em constante busca de sentido, tanto em nossas ações quanto em nossas leituras. Li tanto em Caldin (2024) quanto em Petit (2019) que procuramos por elementos que nos tragam felicidade, reflexão ou até mesmo lembretes que nos ajudem a navegar pela complexidade da vida. Como afirma a última,

[...] surge a hipótese de que nestes tempos em que cabe a cada pessoa, muito mais do que no passado, construir o sentido de sua vida e sua identidade, ler talvez sirva antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência, ou a seu lado escuro, sua verdade interior, secreta, para criar uma margem de manobra, ser um pouco mais sujeito de sua história; por vezes para consertar algo que se quebrou na relação com essa história ou na relação com o outro; para abrir um caminho até os territórios do devaneio, sem os quais não existe pensamento nem criatividade. (Petit, 2019, p. 43)

Dessa forma, a leitura, em especial no contexto da biblioterapia, não apenas nos transporta para outros mundos, mas também nos ajuda a ressignificar nossa própria história, abrindo caminhos para a reflexão, a criatividade e a reconstrução de nós mesmos. A meu ver, a experiência da leitura não é fuga da realidade, mas um desvio estratégico para retornar a ela com mais força. O momento final do encontro com o texto é sempre um regresso, mas um regresso em que o sujeito se encontra transformado. Ele volta da jornada literária não apenas com uma memória, mas com novas ferramentas simbólicas para interpretar, nomear e, fundamentalmente, reconstruir sua própria existência.

Uma obra muito interessante que aborda a interação entre texto e leitor, produzindo uma identificação e, porventura, uma mudança de atitude mediante algum conflito é *A psicanálise dos contos de fadas*, de Bruno Bettelheim (1980). Nesse livro o autor explora a importância dos contos de fadas para o desenvolvimento emocional e psicológico das crianças. Ele demonstra que os contos possibilitam a relação com o mundo psíquico delas por meio da identificação com os personagens e situações. Para o autor “[a] história só alcança um sentido pleno para a criança quando é ela quem descobre espontânea e intuitivamente os significados previamente ocultos. Essa descoberta transforma algo recebido em algo que ela cria parcialmente para si mesma” (Bettelheim, 1980, p. 28). Assim, conforme Bettelheim (1980), pode-se produzir um efeito terapêutico, pois os contos de fada podem auxiliar na construção de sentido e significado para a vida.

A identificação vai também operar, seja em crianças ou em adultos (dadas as devidas proporções e diferenciações), como um olhar para o que se passa com cada pessoa, dentro de sua subjetividade. Chamaremos este olhar para si de introspecção.

3.2.3 Introspecção

Diferentemente do que ocorre na identificação, a introspecção é caracterizada por ser um processo consciente, em que o indivíduo passa a reconhecer que a personagem realmente possui muitas características similares às suas, principalmente se essas são complexas ou difíceis de processar. A introspecção “é uma auto-observação, um processo mental consciente, um exame dos próprios pensamentos, desejos, e sensações” (Caldin 2024, p. 194). Esse é, segundo a autora, um processo de devir²⁷. De fato, a biblioterapia não irá pretender ou prometer um conhecimento total de si, já que “o processo de se conhecer a si mesmo é contínuo, ininterrupto e incompleto, ou seja, está sempre em construção” (Caldin, 2024, p. 200). O que é possível para os participantes é a possibilidade de encontrar diferentes situações, por meio do texto literário, que sejam prerrogativas para uma autorreflexão.

Por meio das narrativas, acredita-se ser possível haver reflexão, um olhar para as emoções e o que se percebe a partir delas. Esse ponto, em concordância com Caldin (2024), é caracterizado como terapêutico, pois ocorre quando o espectador almeja uma mudança de comportamento a partir da experiência vivenciada pelo outro ou, ainda, quando passa a ter um olhar mais gentil para si mesmo. Isso acontece ao compreender que o que se passa com ele também acontece com os outros, gerando, além da identificação, um sentimento de pertencimento. Eu ainda estenderia para a possibilidade de a narrativa auxiliar na percepção de outras realidades e outros desafios cotidianos a partir do olhar para a própria existência.

A autora sugere que a introspecção é significativa não apenas para uma possível mudança de comportamento e a aceitação de si, mas também para desenvolver tolerância com o outro. Essa reflexão me leva a pensar que, de fato, a capacidade de olhar para dentro de si e compreender como nossas ações afetam os outros é um passo essencial para construir relações mais saudáveis e empáticas.

²⁷ Devir é o processo contínuo de transformação e mudança, onde nada permanece igual. Ao contrário de um estado fixo ou estático, o devir enfatiza o fluxo, o movimento e a dinâmica da existência. Para saber mais, consultar Deleuze e Guattari em *Mil Platôs* (1980).

Como afirma, "a introspecção surge como instrumento válido para verificarmos como nosso comportamento está afetando esse relacionamento" (Caldin, 2009, p. 198), e essa prática pode ser terapêutica, dentro dos estudos da autora.

A ideia trazida por Caldin (2009) de que o outro nos completa ressoa em minha perspectiva, pois entendo que os relacionamentos são estruturantes da nossa identidade e da ideia de bem-estar, dentro dos parâmetros trazidos pelos autores do meio da biblioterapia. Em minha pesquisa, vejo essas ideias como um ponto interessante para discutir como a biblioterapia pode facilitar (sem prometer um resultado final) esse processo de introspecção, de forma a auxiliar os indivíduos a lidarem com suas emoções, serem mais tolerantes com o próximo e a refletirem sobre suas realidades e constituições de ser. A tolerância com o outro mencionada pela autora é, portanto, não apenas um ato de generosidade, mas também uma consequência do autoconhecimento e da reflexão, que estará alicerçada nas relações de si com o outro, portanto, ao eu no mundo externo a mim.

É importante destacar que a mudança de comportamento ou de olhar para si e para o mundo só ocorrerá se o participante da biblioterapia, que no caso desta pesquisa será o estudante, decidir, voluntariamente, ter essas atitudes e olhares ou, ainda, se ele possuir condições de tê-los. Embora se saiba que as narrativas serão escolhidas por um ou outro objetivo, é importante que elas estejam abertas para as diferentes percepções que o leitor/ouvinte poderá ter sobre ela.

Reitero aqui, enquanto professora e estando ciente dos limites da minha prática, que a biblioterapia não tem o intuito de ser um suporte psicoterapêutico. Assim, caso se note alguma atitude desrespeitosa ou preocupante ou que ponha em risco a saúde dos participantes, é importante dialogar sobre a necessidade de um acompanhamento psicoterápico e, conforme a hierarquia escolar, acionar a coordenação e os responsáveis pelo estudante.

3.3 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA BIBLIOTERAPIA

Nesta seção, tratarei brevemente sobre os fundamentos teóricos/filosóficos da biblioterapia, tendo como base a minha principal referência brasileira: a autora Clarice Caldin. Digo de antemão que não me proponho a fazer uma análise exaustiva de todos os autores citados por ela, pois isso já está posto e pode ser encontrado em sua tese e no seu livro. O que trago é um breve olhar para essas bases, dado que elas são os

alicerces da biblioterapia, e o conhecimento sobre elas é necessário para compreender qual o caminho teórico e filosófico percorrido para chegarmos ao que aqui que se compreende por biblioterapia.

Caldin, tanto em sua tese quanto em seu livro, muito versa sobre autores como Aristóteles, Proust, Husserl e Sartre, entretanto seu principal aporte teórico encontra-se em Maurice Merleau-Ponty e Marc-Alain Ouaknin. O que pude observar por meio da leitura de ambos estudos, como a própria autora relata em sua conclusão, é um emaranhado de ideias que por vezes se opõem, embora convirjam ao elaborar que a literatura pode ocasionar profundas mudanças em seus leitores, entendidas por ela como algo terapêutico.

Ao revisitar o livro de Caldin (2024), percebo que a autora faz uma urdidura de ideias filosóficas e literárias para fundamentar a biblioterapia. Por exemplo, a noção de catarse, inspirada em Aristóteles, como já visto, é um dos pilares teóricos de sua discussão. Como destaca, a catarse envolve “a moderação das emoções e paixões, do prazer estético – enfim, uma purgação” (Caldin, 2024, p. 211). Essa ideia, como já apontado, mostra como a leitura pode atuar como um mecanismo de purificação emocional, ao auxiliar o leitor a lidar com sentimentos complexos e a encontrar um estado de bem-estar. Outro aporte teórico que cabe destacar é a referência a Proust, especialmente a ideia de que a leitura é um “ato psicológico, amizade, distração, gosto, divertimento, viagem, disciplina curativa” (Caldin, 2009, p. 21). Conforme a autora, Proust, com sua habilidade de despertar lembranças e reminiscências, mostra como a literatura pode ser uma possibilidade para resgatar memórias e emoções ao fisgar o leitor e promover uma conexão profunda com o texto.

A autora traz também a fenomenologia de Husserl por meio dos estudos de Wolfgang Iser, que privilegia a interação entre o texto literário e o leitor. Assim, os seus estudos apontam que “o texto literário não é completo em si mesmo – além do registro da reação do autor ao mundo, necessita, ainda, da experiência do leitor, que, ao interpretá-lo, infere novos sentidos ao lido” (Caldin, 2009, p. 110). Reforça, assim, a importância da reflexão e da introspecção no processo terapêutico. A noção de que o corpo é um sujeito-objeto inserido no meio e de que a linguagem é uma operação que confere valor intersubjetivo aos pensamentos auxilia na compreensão de que a leitura pode ser uma experiência que integra mente, corpo e mundo, promovendo uma compreensão mais profunda de si e do outro.

A linguagem, nesse sentido, não é apenas um meio de comunicação, mas uma forma de existir e de se relacionar com o mundo. A noção de que a linguagem é um comportamento é destacada por Merleau-Ponty e citada por Caldin (2024), e aponta para a ideia de que a leitura e a fala são gestos que integram o mundo da experiência. A partir desse viés, a biblioterapia pode ser entendida como uma prática que vai além da simples decodificação de palavras, mas envolve uma imersão no texto como um ato experiencial. Portanto, não se limita à leitura em si, mas ao processo de ressignificação que ela desencadeia, possibilitando ao indivíduo revisitar suas emoções, comportamentos e relações de maneira mais consciente e reflexiva. Essas reflexões apontam que a biblioterapia é uma prática que valoriza a subjetividade e a capacidade humana de atribuir significados, vendo a leitura como uma possibilidade de autoconhecimento e promoção do bem-estar. Considerando a sensação de bem-estar ou de um alívio ser temporária e firmada, principalmente, no presente, Caldin (2024) aponta que, conforme a sua leitura sobre Merleau-Ponty, o que se entende por mais concreto e duradouro é, de fato, o que chamamos de presente, já que o passado não pode ser alterado e o futuro ainda é uma incógnita.

As contribuições de Merleau-Ponty, então, são fundamentais para os estudos da biblioterapia, pois ao analisar as reflexões de Caldin (2011) em seu artigo “A teoria merleau-pontyana da linguagem e a Biblioterapia” friso que ali há abordagem fenomenológica da leitura como função terapêutica, destacando que a biblioterapia se sustenta na capacidade de atribuir novos significados ao texto. Como ela afirma, “é da fala falante, produtora de significados, que a biblioterapia se vale, pois, a terapia por meio da leitura somente acontece quando se pode inferir novos sentidos ao lido, quando o texto permite uma recriação” (Caldin, 2011, p. 33). Trago esse apontamento porque ele ressoa em minha pesquisa, pois entendo que a leitura não é uma atividade passiva, mas um processo ativo de reconstrução de sentidos, no qual o leitor dialoga com o texto e, a partir dessa interação, pode transformar sua própria experiência, seu olhar sobre ele e o seu entorno.

Outro ponto interessante da teoria merleau-pontyana trazida por Caldin (2024) é a de que a intercorporeidade e a intersubjetividade, conceitos centrais em Merleau-Ponty, mostram como a leitura pode ser uma experiência compartilhada, capaz de promover conexões e transformações terapêuticas. Essa noção de uma vivência intersubjetiva também pode ser encontrada em Freire (2020), para quem o diálogo não é apenas uma conversa, mas um encontro em que sujeitos, em coletividade, leem

e transformam o mundo. Assim, a leitura compartilhada se torna uma prática dialógica, na qual o grupo constrói sentidos.

Caldin (2024) ainda traz a noção do leitor de Jean-Paul Sartre, que para ela interliga-se com a biblioterapia, já que nesta perspectiva o leitor desempenha um papel fundamental na atribuição de sentido estético ao texto literário. Conforme ambos, o leitor não é apenas um receptor passivo, mas um criador da obra, pois é ele quem introduz no texto a significação que lhe convém, moldando a obra conforme sua própria experiência e interpretação. Dessa forma, o sentido da obra não está restrito às palavras impressas no livro, mas surge da interação dinâmica entre o texto e o leitor, que preenche as lacunas do discurso com sua própria visão de mundo. Assim, a meu ver, a biblioterapia também oportuniza o entendimento do texto não a partir do seu autor, mas a partir da relação que o leitor faz com o texto.

Essa noção também foi apresentada por Michèle Petit (2010) em seu livro *A arte de ler*, em que, de modo geral, a autora notou que o público leitor procurava na obra experiências que interligavam suas vidas aos textos lidos. Uma das máximas da biblioterapia, ao meu ver, acontece no encontro do texto com o leitor e o que se concretiza a partir disso. Assim, a ideia trazida de que o quem lê desvendará o texto ressalta a liberdade e a responsabilidade do leitor na construção de significados, enquanto a noção de Merleau-Ponty sobre a “fala falante”, que é a fala produtora de significados, aponta para um gesto expressivo e aborda a leitura como um ato dinâmico e, quiçá, transformador.

Além da leitura, também se aponta para a contação de histórias como uma possibilidade para a biblioterapia, tendo como base os estudos de Ouaknin (1996). O autor traz textos da literatura universal, como *Dom Quixote* de Cervantes e *Édipo Rei* de Sófocles, para as práticas biblioterapêuticas e, ainda, é uma das principais referências da autora em que me embaso mais fortemente: Clarice Caldin (2001; 2009; 2011; 2024), bem como Cristiana Seixas (2018) e Carla Silva (2017). Como apontado, o filósofo e psicanalista Marc-Alain Ouaknin (1996) desenvolve seu conceito de biblioterapia a partir de uma profunda conexão com os textos talmúdicos, que são comentários e interpretações sobre a Torah judaica. Uma das ideias que mais me chamou a atenção foi a afirmação de que, “[p]ara a biblioterapia, o ser humano é uma criação contínua, em incessante movimento de tornar-se. Esse tornar-se passa por uma transfiguração a cada vez nova, de si e do mundo” (Ouaknin, 1996, p. 99),

ou seja, está em constante transformação. O autor ainda acrescenta um ponto interessante sobre a transfiguração, que, para ele:

[...] encontra suas forças no processo narrativo-interpretativo da atividade de leitura. O homem em movimento é ontologicamente um *homo legens*. A leitura criadora abre para novos pensamentos e novos atos, inventa novos mundos, cuja novidade é também renovação do sujeito leitor-criador. (Ouaknin, 1996, p. 99)

Ouaknin (1996) coloca em destaque a oralidade, ao apontar que a biblioterapia é uma prática muito mais antiga do que se imagina, que é anterior à própria existência dos livros, uma vez que a linguagem oral sempre foi utilizada para transmitir pensamentos, conhecimentos e histórias com fins terapêuticos. Essa perspectiva coaduna-se com o que já foi apontado na Introdução, que desde os primórdios da humanidade as narrativas orais cumpriam um papel fundamental na construção da identidade de um povo e de si. Nas leituras que realizei sobre a biblioterapia, abro um pequeno parêntese para anunciar que, em minha perspectiva, as narrativas orais carecem de maior destaque nos estudos biblioterapêuticos, principalmente ao levar em consideração que nem todo público será um público leitor ou que tenha um letramento literário que lhe permita fazer a decodificação ou, ainda, a interpretação dos textos.

Outro ponto que considero fundamental na obra de Ouaknin é a ideia do “ler que destrói” (1996, p. 145), que aborda a multiplicidade de interpretações possíveis a partir de um texto (neste caso, ele cita o Talmude) e o papel da leitura como uma prática que não apenas confirma, mas também desestabiliza significados, abrindo espaço para novas interpretações e possibilidades. A leitura, nesse sentido, não é um ato passivo, mas uma experiência transformadora que nos convida a questionar, reconstruir e reinventar a nós mesmos e ao mundo ao nosso redor. Ao analisar as ideias de Ouaknin (1996), percebo que ele defende a visão de que a leitura é um exercício transformador. Para o autor, interpretar um texto é, em essência, um ato terapêutico, pois nos permite ressignificar nossas experiências e emoções. E, conforme apontado, isso ocorre, também, por meio da ruptura, da desestabilização, de um certo destruir, e não somente a partir da construção e do equilíbrio.

Essa perspectiva reitera a percepção de que a leitura não se limita à decodificação de palavras, mas envolve um processo ativo de construção de significados. É com base nesse pensamento que Ouaknin (1996) desenvolve a ideia

da Biblioterapia Hermenêutica, que destaca a leitura como uma prática que vai além do texto em si, envolvendo um diálogo constante entre o leitor e a obra. Esse é o tipo de biblioterapia que se pode praticar em sala de aula, pois o foco está na interpretação do texto e na ressignificação da vida a partir da leitura do texto literário. Ao interpretar um texto, na biblioterapia, o leitor não apenas compreende o que está escrito, mas também se reconhece e se transforma por meio dessa experiência. Ouaknin (1996) também menciona a fala falante e a fala falada – “quando a fala não nos pertence, somos falados, como se alguém falasse em nós” (Ouaknin, 1996, p. 227). A fala falada, nesse sentido, representa aquilo que não é apenas nosso, que é imposto, que vem de ideias externas, enquanto a fala falante emerge de nossa autenticidade e capacidade criativa.

Essa reflexão me leva a considerar o papel da leitura e da biblioterapia como práticas para resgatar a fala falante pois, ao interpretar um texto, o leitor não apenas decodifica palavras, mas também reconstrói significados a partir de sua própria experiência. Isso permite que ele se distancie, ainda que momentaneamente, da fala falada e firme sua capacidade de se expressar de maneira autêntica. Para Ouaknin (1996), a passagem da fala falada para a fala falante é um ato de libertação e autoconhecimento. É por seu caráter hermenêutico que a biblioterapia, nesta dissertação, afirma-se como uma práxis eminentemente pedagógica e, portanto, adequada ao espaço escolar. Seu centro de gravidade não é a patologia, mas a interpretação; sua finalidade não é a cura de uma enfermidade, mas ressignificação da vida a partir da leitura do texto literário, que acontece no próprio movimento de interrogar o texto e a si mesmo.

Ainda que não apontado por Caldin, penso ser importante trazer a noção do leitor defendida por Regina Zilberman (1989) em seu livro *Estética da recepção e história da literatura* que, ao tratar do papel ativo do leitor, se articula com as ideias centrais da Estética da Recepção, desenvolvidas por teóricos como Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, já visto anteriormente. Para Zilberman (1989), o leitor não é apenas um receptor passivo do texto literário, mas um co-criador do significado da obra. Sua perspectiva destaca que a leitura literária é um processo interativo, no qual o texto não tem um sentido fixo e único, mas ganha novas interpretações a partir das experiências, expectativas e conhecimentos trazidos por cada leitor. Segundo a autora, a obra literária só se completa quando é lida. Ela argumenta que o sentido de um texto não está "dentro" da obra de maneira estática, mas é construído pela

interação do leitor com a narrativa. Assim, o leitor vai além da simples decodificação das palavras e se envolve ativamente na interpretação, atribuindo significados que vão variar de acordo com seu contexto social, histórico e cultural. Além disso, acrescento que a relação entre o texto e o leitor pode ser, ao mesmo tempo, simbiótica e de distanciamento. Em determinados momentos, assim como um precisa do outro para existir, também é necessário que o leitor se desprenda do texto. Esse processo de afastamento é essencial para que se consiga encontrar um significado que faça sentido para a sua trajetória.

Enquanto eu escrevia e tinha orientações, fui pensando sobre os limites dessa prática para a escola, reconheci alguns deles e penso ser interessante pontuá-los. A escola, como instituição, opera sob uma lógica que muitas vezes se choca com os princípios da biblioterapia e gera um dos primeiros limites: o tempo. A rigidez do currículo e a pressão por resultados e avaliações podem deixar pouco espaço para os momentos biblioterapêuticos, que demandam certa ausência de pressa e a liberdade de se desviar do conteúdo programático. Outro limite é o espaço físico e simbólico, pois o ideal é que a prática dialógica aconteça em ambientes acolhedores, em roda, e não em salas de aula enfileiradas, projetadas para a transmissão unilateral de informação. Ainda, talvez o maior obstáculo seja cultura do rendimento, pois uma prática que não gera notas, que valoriza a dúvida em vez da resposta correta e que se define como não-avaliativa pode ser vista como "improdutiva" ou "supérflua" por uma gestão focada em métricas.

É muito importante destacar que, sendo eu uma professora que atua em sala de aula, que vive diariamente a educação básica do sexto ano até a terceira série do ensino médio, a proposta que defendo não visa, de forma alguma, a sobrecarregar ainda mais o professor. Esta é uma atividade complementar – mas que também pode ser uma atividade inserida nas aulas de literatura, afinal é disto que trata esta pesquisa – que busca enriquecer o ambiente escolar, que traz a literatura para a sala com outros moldes, que ajuda a cuidar do nosso estudante, tão sobrecarregado pela atual dinâmica social quanto nós. E aqui reside um outro limite a se considerar: nossa formação. Nós professores, em um geral, não somos preparados em nossa formação inicial para a mediação literária nesses moldes, e muito menos para lidar com as complexas dinâmicas subjetivas que podem emergir desta prática. Assim, uma prática biblioterapêutica séria e cuidadosa exige formação contínua, espaços de troca e

supervisão para os próprios mediadores. Além disso, a sobrecarga de trabalho e a precarização da carreira docente no Brasil são um limite por si só.

Outro limite importante é que a biblioterapia, como a concebo no espaço escolar, não pode ser confundida com psicoterapia. O mediador não é um clínico e o seu papel é pedagógico: criar um espaço seguro para a elaboração simbólica através da literatura. Com isso, o limite é de natureza ética: quando um sofrimento psíquico profundo, um trauma ou uma situação de risco (abuso, ideação suicida, etc.) emerge de um estudante, o papel do mediador não é tratar, mas acolher e encaminhar para os espaços responsáveis, como a direção escolar e, se a escola possuir, para a psicóloga escolar. Assim, o ideal é o mediador, seja ele professor ou bibliotecário, reconhecer o momento em que sua atuação termina e a de outros profissionais (psicólogos escolares, psicopedagogos, conselho tutelar) precisa começar. Acredito que reconhecer esses limites não é um convite ao pessimismo ou uma falha teórica, mas é um ato de responsabilidade. Os mesmos riscos de disfunções e crises emocionais ocorrem também em outras atividades e disciplinas escolares, não é algo específico da biblioterapia. Para mim, a biblioterapia na escola é uma micropolítica de resistência, um ato um nível individual e social, como diria Petit (2019), pois a prática não está aqui para “salvar” a educação ou resolver todos os sofrimentos humanos, mas pode, dentro de suas fronteiras e com a devida preparação, abrir pequenas frestas de humanidade, escuta e sentido em um sistema que, muitas vezes, insiste em fechá-las.

Por fim, as ideias sobre a leitura como uma vivência estética e a importância do leitor em completar os vazios do texto reforçam a noção de que a biblioterapia é dinâmica, não linear, subjetiva e, também, coletiva. Nas perspectivas apontadas, o texto ganha vida na medida em que dialoga com a consciência do leitor, permitindo que ele atribua novos sentidos e significados à sua própria experiência. Essas reflexões abarcam o entendimento de que a biblioterapia é uma prática multifacetada, que integra filosofia, literatura, psicologia e arte para promover a leitura, aqui não apenas como uma atividade intelectual, mas como uma experiência que é profundamente humana e pode vir a ser transformadora.

3.4 BREVE TRAJETÓRIA DO APARECIMENTO DO TERMO BIBLIOTERAPIA EM PUBLICAÇÕES NO BRASIL E NO MUNDO

Quanto ao aparecimento do termo biblioterapia em publicações, Carla Souza da Silva (2017) traz que o registro do termo foi encontrado no artigo *Literary Clinic*, publicado em 1916 no periódico *Atlantic Monthly* e escrito por Samuel McChord Crothers. A autora ressalta que Crothers não era acadêmico, mas um clérigo norte-americano que, ao longo de seus 70 anos, produziu diversas obras literárias e religiosas. Alexandre Magno da Silva (2005), em sua tese intitulada *Características da produção documental sobre biblioterapia no Brasil*, publicada em 2005, traz que a biblioterapia “eclodiu e começou a se definir por intermédio da ação conjunta de bibliotecários da Cruz Vermelha, ajudando a construir bibliotecas nos hospitais do exército, na Primeira Guerra Mundial” (Silva, 2005, p. 13). Já a primeira tese de doutorado abordando a biblioterapia foi publicada na área de Filosofia na Educação, conforme Silva (2017), pela norte-americana Caroline Shrodes em 1949. A tese intitulada *Bibliotherapy: a theoretical and clinical-experimental study* abordou questões teóricas e práticas da biblioterapia. Segundo Shrodes, a biblioterapia é “um processo de interação dinâmica entre a personalidade do leitor e a literatura, de caráter psicológico e que contribui para o desenvolvimento do ser humano” (1949, p. 32 *apud* Silva, 2017, p. 24, tradução de Silva). Essa definição já trazia a ideia de que a literatura, ao transcender sua função estética, pode atuar como uma prática terapêutica, promovendo reflexões profundas e auxiliando no processo de autoconhecimento e crescimento pessoal.

No Brasil, segundo Alexandre Silva (2005), o primeiro registro do termo “biblioterapia” em uma obra bibliográfica foi publicado em 1959, com o título *Biblioterapia*, de autoria de Emilio Mira y Lopes. De acordo com o autor, até o fechamento de sua pesquisa em 2005, não havia na literatura brasileira sobre biblioterapia referências significativas sobre a literatura bíblica ou religiosa. O que havia era literatura estrangeira, como a do rabino e filósofo francês Marc-Alain Ouaknin, que, como visto, escreveu uma obra que é referência para os estudos de biblioterapia, das quais eu aponte algumas de suas visões.

É importante ressaltar que a biblioterapia vem ganhando espaço no Brasil, especialmente por meio de iniciativas acadêmicas. Uma das pioneiras nessa área foi a disciplina de Biblioterapia ofertada no curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ministrada pela professora Clarice Fortkamp Caldin, com início no ano de 2003. Em uma entrevista de Carla Souza (2018) com a professora Clarice Caldin e publicada na revista científica *ACB*: “Biblioterapia em

Santa Catarina”, Caldin relata que a disciplina surgiu após um curso inicial que despertou o interesse dos estudantes e se tornou optativa na matriz curricular, com carga horária de 36 horas/aula. Apesar dessa iniciativa ter sido fundamental para a difusão da prática no País, essa disciplina não se encontra mais no quadro da universidade devido à aposentadoria da professora Clarice Caldin.

Outras universidades que também têm contribuído para o desenvolvimento da Biblioterapia, ainda que de forma menos estruturada, são apresentadas por Silva (2017) como, por exemplo, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ali, conforme a autora, a professora Edna Gomes Pinheiro abordou a leitura terapêutica na disciplina de Tópicos Especiais, embora não fizesse parte do projeto pedagógico do curso no período de tempo pesquisado pela autora. Além disso, ainda conforme Silva (2017), a professora Edna coordenou projetos de extensão, como o "Biblioterapia para velhos jovens/idosos: envelhecer é viver e nada mais", realizado em 2016. Por fim, a autora aponta que na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), a professora Marília Amaral também ofereceu uma disciplina optativa sobre o tema no primeiro semestre de 2016, seguida de um projeto de extensão intitulado "Biblioterapia em Rede", que visava a agregar e compartilhar conhecimentos teóricos e práticos sobre a área.

Ao refletir sobre as pesquisas dos autores citados, alinho meu pensamento ao de Silva (2017) ao reforçar que as disciplinas isoladas, os projetos de extensão, os artigos, teses e dissertações são basilares para consolidar e expandir a prática da biblioterapia. A autora ressalta que, apesar dos desafios existentes – como a falta de disciplinas específicas em alguns cursos –, os projetos de extensão e eventos colaborativos têm desempenhado um papel fundamental no fortalecimento desse campo e na promoção da troca de conhecimentos. Essa perspectiva me faz pensar na importância de iniciativas que integrem teoria e prática, permitindo que profissionais de diferentes áreas compartilhem experiências e construam juntos um repertório sólido. Concordo com Silva (2017) quando destaca que a colaboração entre especialistas é essencial para superar as lacunas ainda presentes na formação e na difusão da biblioterapia. Em minha pesquisa, ao trazer biblioterapia para a aula de literatura, almejo traçar um caminho para ampliar o impacto dessa prática, tornando-a acessível aos estudantes e à comunidade escolar.

Observei, em grande parte dos artigos e livros investigados, que a maior parte dos estudos e aplicações práticas estavam tradicionalmente voltados para o campo

da saúde, com foco em contextos clínicos e terapêuticos, sendo poucos os estudos dedicados à sua potencialidade no ambiente escolar. É também essa lacuna que move minha pesquisa, ao direcionar o olhar para a aplicação da biblioterapia nas escolas, com foco na aula de literatura. Ao explorar como a literatura pode ser um espaço de acolhimento, reflexão e transformação no contexto educacional, este trabalho busca contribuir para a ampliação do entendimento sobre a biblioterapia, não apenas como recurso terapêutico, mas também como instrumento pedagógico e de formação humana.

Para isso, convido-o a adentrar no último capítulo e a pensar nas possibilidades de mediação de leitura por meio da biblioterapia dentro do contexto educacional.

4. SALA DE AULA E BIBLIOTERAPIA: EMPLASTRO LITERÁRIO?

“Eu não tinha este rosto de hoje,
 Assim calmo, assim triste, assim magro,
 Nem estes olhos tão vazios,
 Nem o lábio amargo.
 Eu não tinha estas mãos sem força,
 Tão paradas e frias e mortas;
 Eu não tinha este coração
 Que nem se mostra.
 Eu não dei por esta mudança,
 Tão simples, tão certa, tão fácil:
 — Em que espelho ficou perdida
 a minha face?”
 (Cecília Meireles)

Longe de mim, ao final desta escrita, querer encontrar um “Emplastro Literário”²⁸ que curasse, como queria Brás Cubas, a melancolia humana. O personagem até tentou isso ao longo da vida e, bem, o final nós já sabemos... O que faço aqui, então, é um traçado, um pequeno fio condutor que pode levar a outros enredamentos, outras ideias, formulações e até mesmo futuros trabalhos. Como escrevi no meu capítulo do livro *O pensamento de Paulo Freire em Ação* (2023), enquanto professora atuante na educação básica, sinto falta de materiais confiáveis que me auxiliem a traduzir, na prática da sala de aula, o que amadureço no ambiente acadêmico: minha visão de educação, meu compromisso ético com os estudantes. Construir este capítulo é um risco que decidi correr, pois posso ter minha escrita confundida com um mapa acríptico, uma espécie de manual literário, o que, reitero, não visa a sê-lo.

Dito isso, neste capítulo, trago algumas sugestões de textos literários para o trabalho com a mediação de leitura por meio da biblioterapia no espaço escolar. Acredito que estas sugestões podem dar uma boa direção para a mediação de leitura biblioterápica que aqui proponho, seja ela realizada esporadicamente na aula de literatura/língua portuguesa, seja mediada por bibliotecários ou por professores de outros componentes. Esta é justamente a ideia: que a mediação aqui proposta, embora mais focada nas aulas de linguagens, não fique circunscrita somente a elas, que possa abrir-se para outros espaços escolares, podendo estar presente, também, na aula de história, geografia, filosofia, matemática, na biblioteca, no recreio, etc. Ela

²⁸ Alusão ao “Emplastro Brás Cubas”, medicamento fictício do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis. Na obra, o protagonista idealiza o emplastro como uma panaceia destinada a curar a melancolia da humanidade.

é uma prática e, por isso, pode ser direcionada para os objetivos daquela aula, daquele momento. Isso é possível porque os sofrimentos humanos, a análise crítica do mundo em que vivemos, a construção de nossa identidade não são conteúdos de um componente, mas dimensões da nossa experiência humana. Alinhada a uma pedagogia freiriana, entendo que toda área do conhecimento pode ser, também, uma oportunidade de ler o mundo, e a literatura, aqui, pode funcionar como uma ponte que atravessa o currículo bem como a nossa existência.

A seleção das obras que aqui serão sugeridas não foi arbitrária; as escolhas partiram de textos que, por suas qualidades estéticas e literárias, e por já terem sido trabalhados por mim com meus alunos nas minhas aulas, podem explorar a complexidade da condição humana em suas múltiplas dimensões. Os textos de Carolina Maria de Jesus, Clarice Lispector, José Mauro de Vasconcelos e Conceição Evaristo foram escolhidos por, além de terem sido escritos por autores da literatura nacional, tecem um percurso que vai do social ao psíquico, e do refúgio interior ao encontro com o outro. Dessa forma, não espero que saia daqui um “Emplastro Beatris Pizzoni de Freitas”, pois, além da minha escrita estar transpassada por diversas outras vozes que me ajudaram na tessitura deste labirinto teórico, não quero que daqui saia um manual, mas sim uma possibilidade de enfrentamento da realidade e do conhecimento de si por meio da biblioterapia. Tenho consciência de que este é um trabalho aberto para outras ressonâncias e também estou ciente da incompletude do terreno, pois sustento que toda pesquisa é uma abertura ao diálogo. Ainda assim, construo uma janela: vamos espiar, então, através dela.

Petit (2009), em seu livro *Os jovens e a leitura*, afirma insistir em um aspecto que ela denomina como transformador na leitura: o de construir-se a si mesmo. Em outras palavras, é dar sentido à própria existência por meio da leitura, dar forma ao sofrimento, nomear o que se sente e o que se pensa. Percebo, a partir das leituras que fiz, que a pouca familiaridade com o simbolizar o mundo psíquico e o mundo exterior também é uma forma de ser excluído dos terrenos sociais, pois a linguagem é uma constituidora da nossa identidade enquanto seres vivos e não tem apenas uma função biológica ou prática. Esse encontro singular consigo mesmo é ainda mais necessário quando, parafraseando Petit (2009), vivemos em tempos de crescimento do fanatismo e fundamentalismo religioso e da extrema direita. Ainda que a autora fale dos locais onde atuou, mais especificamente, da França da primeira década deste século, percebo esse mesmo perigo no Brasil de 2025, principalmente em relação ao

crescimento de grupos neonazistas e de extrema direita no Sul do país, local onde resido. Neste cenário, a mediação de leitura na escola, e aqui a proponho por meio da prática da biblioterapia, pode “contribuir na elaboração de uma representação mais complexa, mais rica, de si mesmos, que protege um pouco de se lançarem neste tipo de ilusão” (Petit, 2009, p. 73). A biblioterapia na escola, portanto, surge como uma práxis de cuidado, que dialoga com uma pedagogia freiriana, pois a construção de uma subjetividade complexa pode operar contra as narrativas opressoras e anti-dialógicas presentes no fanatismo.

Como falo de biblioterapia e neste capítulo utilizo, com mais ênfase, a autora Michèle Petit, é importante frisar que, de acordo com os escritos da própria autora em seu livro *A arte de ler* (2010), tanto ela quanto os diversos mediadores que entrevistou em suas pesquisas não consideram que o que eles fazem seja biblioterapia. Em suas próprias palavras, na biblioterapia “[...] espera-se, antes de mais nada, um resultado terapêutico” (Petit, 2010, p. 27) e, por uma escolha teórica, ela trilha outros caminhos. Contudo, apesar de a autora não tratar sua prática como biblioterapia, principalmente, segundo ela, pela escolha de um caminho de pesquisa diferente, ainda considero profundas as aproximações entre a prática da biblioterapia que proponho e os escritos da Petit. Digo isso pois ambos mostram, dentre outros aspectos, como a leitura é capaz de impactar a formação do sujeito, seja pelo reconhecimento de si, pelo estranhamento e reconhecimento com o mundo ou pela capacidade de mudança advinda desse contato. Portanto, a autora propõe um conceito próximo à biblioterapia, e proponho essa aproximação pois, assim como ela, não me alinho à ideia de que a literatura tem uma função mística ou curativa. A literatura não visa à cura, mas está mais associada ao *cuidado*, ou seja, ao compartilhamento, cuidado e aprendizado para lidar com os problemas, uma forma de resistir às intempéries da vida. Além disso, sua abordagem não é clínica, mas educativa, assim como a proposta que aqui se apresenta.

Portanto, dada as devidas aproximações, a perspectiva da autora citada é, para mim, uma base teórica, epistemológica e empírica, pois, além do trabalho real com o texto literário, ela posiciona a leitura não como um luxo ou mero passatempo, mas como uma necessidade do ser humano. Em sua visão, com a qual concordo de igual forma, a apropriação do texto literário e do que ela chama de cultura escrita é um direito, como bem apontado por Candido (2017). Em contextos de crise, sejam eles individuais, como as elaborações internas e o luto, ou coletivos, como a pobreza, a

violência urbana ou no campo e as guerras, a leitura mediada emerge como um gesto de resistência à destruição. A autora aponta que os recursos narrativos e poéticos são essenciais, pois é por meio deles que os sujeitos podem dar forma e sentido às suas vidas, sonhando-as e pensando-as, especialmente quando o mundo exterior se mostra caótico ou inabitável.

Ao longo de suas obras, Petit relata um pouco de sua experiência com o trabalho com a leitura, em que jovens de bairros mais marginalizados na França encontravam nas bibliotecas um lugar seguro e organizado para estudar, além de “um profissional pronto para aconselhá-los, formas de sociabilidade que os protegessem das ruas” (Petit, 2009, p. 11). Diferente do contexto de jovens marginalizados descrito pela autora, em que as experiências de leitura não se centravam, necessariamente, nas escolas, argumento que os momentos biblioterapêuticos no espaço escolar podem formar esse espaço de cuidado e de sociabilidade. Tanto o texto literário, com as suas palavras esteticamente organizadas, seus dizeres que podem dar forma ao que sentimos e vivemos, quanto a partilha por meio da coletividade de olhares e leituras para o texto, são gestos que amenizam, de certo modo, o peso que, muitas vezes, coexiste em sermos viventes deste mundo.

Quando se trata de educação, acredito que nós temos um compromisso moral, ético e social de olhar para o aluno, como observa Freire, “[...] isso implica olhar para todas as suas dimensões, incluindo os seus sofrimentos” (2016, p. 18). É nesse ponto que a biblioterapia pode entrar, novamente, não como uma substituição das aulas de literatura (o que seria eu propondo uma substituição para um componente que respira por aparelhos nas escolas brasileiras?), mas como uma possibilidade, uma outra experiência de leituras com vistas a discutir, mais descompromissadamente – e não sem seriedade – as vicissitudes da vida. Essa prática também se justifica teoricamente, pois, como aponta Jouve (2012), uma obra sempre representa mais do que ela mesma, e é nesse transbordamento que a literatura se torna um campo fértil para a reflexão, identificação, estranhamento, compaixão, como complementa Compagnon (2009). Defendo que existe uma dimensão de cuidado na profissão de ser professor.

A inserção da biblioterapia no ambiente escolar, na perspectiva que trago, não se dá pela criação de um novo componente ou de mais uma tarefa para o professor, mas na instauração do que chamo de "momentos biblioterapêuticos". Trata-se de uma abertura nas práticas pedagógicas para acolher e elaborar, com a literatura, questões

existenciais que emergem no cotidiano da sala de aula. Por vezes, há um "elefante branco" na turma – um luto, uma angústia coletiva, uma temática sensível – que a rigidez do currículo ignora, mas que precisa ser nomeado e simbolizado para que a própria aprendizagem possa fluir.

A reflexão de Michèle Petit (2010) sobre a mediação de leitura na América Latina serve como um amparo para a prática que proponho. A autora aponta para a esperança de transformar o livro em um catalisador para "sociabilidades abertas" (Petit, 2009, p. 12). Apoio-me na análise da autora para afirmar que um dos maiores desafios na formação de leitores, principalmente para nós professores de literatura e língua portuguesa, é a subordinação da leitura à lógica do rendimento escolar. O paradoxo reside no fato de que, ao ser defendida apenas por seu valor utilitário, ou como ferramenta para desenvolver a oratória ou a escrita, a leitura é colocada para os jovens de modo um tanto imperativo, principalmente quando interligada com o boletim escolar, com as notas. Essa imposição, a meu ver, corrompe a natureza emancipatória da literatura: o que deveria ser um espaço de liberdade e autoria acaba por se converter em um território de controle e julgamento, provocando, compreensivelmente, a resistência e o afastamento dos jovens leitores. Nesse contexto adverso, mesmo a contraproposta de um certo deleite, de um prazer advindo da leitura, muitas vezes também falha em seu objetivo, pois, como argumenta Petit (2019), a tentativa de prescrever o prazer a um sujeito que apenas conheceu a leitura como obrigação e avaliação não gera tanta conexão. Para que o prazer seja, de fato, uma possibilidade, a experiência literária precisa ser, antes de tudo, um espaço de acolhimento e liberdade, e não mais um campo de desempenho, ainda que bem-intencionado. Acredito que a prática da biblioterapia na escola é uma práxis que pode estabelecer esse espaço, inscrevendo-se em um momento com menos pressão do desempenho avaliativo.

Aqui, preciso fazer um destaque muito essencial para delinear os objetivos e até mesmo os limites dessa prática: o que proponho não visa a terceirizar o cuidado ou sobrecarregar o educador com responsabilidades que não são suas. Pelo contrário, a prática se alinha a uma compreensão da educação que é, também, um ato de cuidado. Como nos ensina Freire (2016), não há prática educativa sem afetividade. Acolher as dimensões subjetivas dos estudantes não é assumir o papel dos responsáveis familiares por eles, mas exercer a docência de forma integral, reconhecendo o aluno como um ser humano, complexo, com dimensões emocionais

que podem e estarão presentes em aula. Nesse sentido, a biblioterapia pode agregar elementos positivos ao ambiente escolar, pois ela funciona como uma espécie de freio à hipercorreção e à lógica produtivista que está muito presente no ambiente educacional. O momento biblioterapêutico pode ser um contraponto à obsessão pela resposta certa, pela avaliação constante, oferecendo um espaço de respiro, um refúgio para a dúvida e para o diálogo não-avaliativo, ao passo que, também, se contrapõe à educação bancária, pois não foca em ser um repositório de conhecimento. A liberdade oferecida ao aluno também é a liberdade do professor, pois, em concordância com Freire (2020), ao arquivar os conteúdos, o próprio professor também é arquivado.

Para isso, é fundamental que a prática da biblioterapia na escola mantenha seus contornos pedagógicos e não se confunda com a psicoterapia. A escuta, durante a mediação de leitura, deve ser sensível e ética, mas o papel do professor não é clínico. Caso surjam relatos que demandem atenção especializada, o procedimento necessário é o encaminhamento do estudante às instâncias responsáveis. Assim, a biblioterapia não vem para substituir a aula de linguagens, a psicoterapia ou o papel dos pais e responsáveis; ela vem para complementar a formação, mantendo na escola uma dimensão humanizadora.

Nessa concepção, a prática da biblioterapia, com delineamentos hermenêuticos como a concebo a partir de Ouaknin (1996), mostra-se como a abordagem mais coerente e eticamente adequada para a prática em sala de aula. Isso se deve por conta do seu foco primordial: o ato de interpretar o texto e, a partir dele, promover a resignificação da própria vida. Nesta perspectiva, o professor-mediador não atua como um terapeuta que busca uma compreensão de como o indivíduo chegou a ser o que é e porque sofre ou qual seu diagnóstico, mas como alguém que fomenta o diálogo e a multiplicidade de leituras. O objetivo não é "tratar" o aluno, mas, em um sentido freireano, oferecer as ferramentas para que ele, através da leitura da palavra, possa reler o mundo e a si mesmo, em um processo de conscientização e autonomia. Essa prática, nessa ótica, insere-se em um projeto político mais amplo: o de democratizar o acesso à cultura literária, aguçar a inteligência crítica, observar melhor a si e ao outro e construir sociabilidades mais solidárias e afetivas. Adoto uma síntese interessante que Petit (2010) trouxe para falar da prática de leitura mediada: o mediador atua como um anfitrião que, ao oferecer o alimento dos livros, constrói

também uma ponte. Essa ponte segura permite que o leitor viaje para dentro de si e para o mundo, encontre sua voz e comece a reescrever sua própria história.

Ademais, trago a perspectiva de ver a prática da biblioterapia na escola como um ato político, enxergo-a como movimento contrário ao apagamento da literatura e à formatação do pensamento. Alinhada ao que Freire (2020) discorre sobre a consciência, busco aqui me afastar da consciência ingênua, que, ao não se distanciar dos fatos, não consegue ter uma visão contextualizada deles, e da consciência mágica, que leva o indivíduo ao fatalismo pela docilização da impossibilidade de agir. Aproximo-me, ou pelo menos me proponho aproximar, da consciência crítica, que almeja uma “educação que fosse capaz de colaborar com ele [o povo] na indispensável organização reflexiva de seu pensamento” (Freire, 2020, p. 139). Penso que a elaboração do que sentimos, a nossa reflexão sobre o que nos cerca, a nomeação do que acontece conosco, é uma forma, também, de agir no mundo.

A educação, conforme Freire (2016), só humaniza através do diálogo autêntico e, por isso, horizontal entre educador e educando. Ambos aprendem juntos, mediados pelo mundo. Além disso, vejo a prática da biblioterapia como um espaço para o diálogo, um importante pilar de uma educação libertadora, pois se busca construção de sentidos a partir da partilha e da escuta. No diálogo, ao ouvir as diferentes significações, tem a direção de se chegar ao desvelamento da realidade do mundo e de si, e isto é libertador. Na minha concepção, Rildo Cosson complementa esse pensamento ao observar:

Ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. [...] A leitura é uma competência individual e social, um processo que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. (Cosson, 2014, p. 36)

Ler como uma possibilidade dialógica, de troca, é um princípio que me aproxima das reflexões de Cecilia Bajour (2012), especialmente quando se considera a leitura literária como um espaço de escuta sensível e ética do outro. Como aponta Bajour:

Escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda a sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo. (Bajour, 2012, p. 24)

Essa prática reconhece cada aluno como um ser inacabado, com suas contradições e em constante processo de formação. Ao se identificar com as complexidades das personagens dos textos literários, com suas falhas e formulações, o estudante pode encontrar um lugar seguro para refletir sobre sua própria jornada, seus medos e suas potências. Assim, a interpretação e o diálogo são elementos que favorecem os processos de construção subjetiva, pois instauram um campo de sentidos em que o leitor se reconhece e se estranha, permitindo entrar em contato com os textos literários de maneira dinâmica e até criativa, em vez de passiva.

Na minha perspectiva, o potencial da biblioterapia na escola também se mostra quando a compreendemos, novamente, como uma prática que se contrapõe a uma formação focada apenas no desempenho curricular e na memorização de conteúdos. Sob essa ótica, a biblioterapia atua contra a lógica da educação bancária, na qual o saber é apenas depositado no aluno. Digo isso pois, na prática biblioterapêutica, o objetivo não é que o estudante seja um receptáculo passivo, mas que possa se tornar um sujeito ativo, que dialoga com o texto para ler a si mesmo e ao seu entorno. Nesse cenário, a literatura cumpre um papel interessante, pois oportuniza que o jovem use a ficção para decodificar sua própria realidade, seus conflitos e as estruturas sociais em que está inserido.

Encontro em Ouaknin (1996) a descrição desse cenário, que é a criação de um lugar seguro: um espaço que não é nem a solidão do mundo interno, nem a total exposição ao mundo externo. Essa dinâmica ecoa tanto o diálogo de Freire (2016), que exige o respeito à alteridade, quanto o refúgio de Petit (2010), pois permite a introspecção individual com o amparo da coletividade. Desse modo, a literatura se torna a ponte que sustenta esse espaço único, onde o sujeito pode se reconstruir sem o risco de se anular, pois a literatura não nos entrega uma nova visão de mundo, mas nos provoca a reformular a nossa. Essa abertura também dialoga com os estudos freirianos, pois, em vez de depositar uma visão unilateral no estudante, a experiência literária convida o leitor à práxis, que entendo aqui como um movimento de reflexão sobre si e sobre o mundo que pode levar à ação.

Em muitos textos teóricos que li, os autores citam diversos exemplos de pessoas que, por meio da leitura, tiveram uma experiência subjetiva, coletiva e profunda. Como exemplo, temos John Stuart Mill, que encontrou nos poemas de Wordsworth a “expressão de seus próprios sentimentos sublimados pela beleza dos versos” (Todorov, 2021, p. 73). Ele não aprendeu com a leitura do poema uma solução

para sua melancolia, entretanto, por meio da forma poética, pôde elaborar sua própria experiência. Assim como não necessariamente procuramos, ou não deveríamos, procurar uma solução para nossos problemas nas leituras literárias, da mesma forma, acredito eu que não lemos *Frankenstein*²⁹, de Mary Shelley, para aprender como construir um novo ser vivo a partir de partes humanas já sem vida, ou *Drácula*³⁰, de Bram Stoker, para entendermos como vive um vampiro e se podemos nos tornar um. Contudo, as obras nos abrem um espaço para refletir sobre a solidão, a ambição e, a depender da interpretação, a nossa responsabilidade pelo outro.

Da mesma forma, Michèle Petit, em sua Introdução ao livro *A arte de ler* traz o depoimento de Marina Colasanti, que comenta sobre seus anos de infância durante o período da II Guerra Mundial: "Mas em pleno nomadismo, uma normalidade estável foi criada pelos meus pais, para mim e para meu irmão. Essa normalidade foi a leitura. [...] Quando penso nesses anos, eu os vejo forrados de livros. São meus anos-biblioteca". Ela continua:

Olhava pela janela da nossa sala, via o símbolo do fascio apostado à fachada do Duomo, e lia. Comíamos couve-flor sete dias na semana, um ovo passou a custar uma lira, dizia-se que o pão era feito de serragem, e eu lia. Deixamos a cidade, buscamos refúgio na montanha. Agora, acordando de manhã, todas as manhãs, as colunas de fumaça no horizonte nos diziam que Milão estava debaixo de bombardeios, e eu, ah! eu continuava lendo". (Colasanti *apud* Petit, 2010)

Para podermos nos aproximar dessa experiência na escola, dado todo um contexto adverso que já bem conhecemos, parto de uma citação interessante com a qual me alinho: "[...] a literatura não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida; é preciso prestar atenção" (Petit, 2010, p. 292). É nessa capacidade de prestar atenção, de estarmos atentos e nos colocarmos em contato com o que é nosso, com o que é diferente, com aquilo que nos ajuda a viver, que pode, também, residir o potencial de cuidado humanizador da literatura, bem como da leitura e da mediação de leitura, aqui proposta no formato de biblioterapia.

²⁹ Obra-prima de Mary Shelley é um clássico da literatura gótica, *Frankenstein* (1818) narra a trágica história do cientista Victor Frankenstein e da criatura senciente que ele cria e abandona. A novela é uma profunda reflexão sobre a ambição humana, a arrogância científica e a exclusão social, questionando a fronteira entre criador e monstro.

³⁰ Publicado em 1897, *Drácula*, do autor irlandês Bram Stoker, é o romance gótico que definiu o arquétipo do vampiro moderno na cultura popular.

Nas obras que escreveu, Petit (2010) ilustra com frequência os efeitos interessantes e até, em certa medida, transformadores da mediação de leitura. Por exemplo, a autora destaca que uma oficina de expressão criadora foi realizada em uma escola primária de Montreal, no Canadá, que recebe imigrantes e refugiados recém-chegados de países marcados pela violência. Segundo Petit (2010), o sucesso da oficina mostrou que mitos e contos permitiram transformar experiências vividas sem perder sua coerência, recuperando a função familiar da narrativa como forma de dar sentido à vida. A autora relata que diferentes textos, de tratados filosóficos a romances e literatura juvenil, despertaram nos jovens leitores memórias, aspirações e identificação, funcionando como pontes entre mundos distantes e suas próprias experiências. A partir desse ponto de vista, acredito que, na escola, ao compartilhar um pouco sobre o que foi lido, o aluno não apenas fala de si, mas também escuta a experiência do outro, tem um espaço para aprender a respeitar diferentes pontos de vista e a construir uma compreensão coletiva a que se é apresentado. Por conseguinte, o mediador (professor/bibliotecário) não é o dono do saber, mas também um integrante desse processo dialógico.

Em se tratando de questionamentos, enquanto leitora e professora, tenho pensado: se a leitura é tão potente, por que enfrenta tantas barreiras? Consoante Petit (2010), o ato de ler inspira medo em estruturas opressoras, coloniais, hegemônicas. O poder estabelecido, seja ele político, religioso ou familiar, teme perder o monopólio do sentido quando um sujeito se apropria de um texto de forma autônoma. Esse medo, contudo, não é apresentado somente por instituições, mas reverbera no próprio indivíduo, como o temor de estar traindo os seus, como apresentado por Petit (2009). A escritora norte-americana bell hooks verbaliza uma experiência que ilustra o que foi dito, mas aqui focando na importância da teoria, o que implica leitura, pois era a sua observação de mundo que era colocada como base: “Sempre que, na infância, eu tentava levar as pessoas ao meu redor a fazer as coisas de outra maneira, a olhar o mundo de outra forma, usando a teoria como intervenção, como meio de desafiar o *status quo*, eu era castigada” (2017, p. 83). A partir disso, há o medo, dentro de certas comunidades, de que a leitura implique uma traição às origens, a separação dolorosa do grupo.

Há, ainda, especialmente entre os homens, conforme delineia Petit (2009), o medo da interioridade e da sensibilidade, associando a figura do leitor a uma perda de virilidade. Todas essas resistências revelam o mesmo temor subjacente: o medo

do poder incontrolável do pensamento subjetivo e da liberdade individual que a leitura pode despertar. É nesse cenário complexo, de potencial libertador e de profundas resistências, que a figura do mediador se torna importante, como já o é enquanto professor, bibliotecário, psicopedagogo, etc. A mediação, como a concebo, é uma prática que constrói espaços críticos de cuidado que, através da escuta atenta, pode buscar legitimar o percurso de cada estudante.

Nessa vertente, a leitura se torna um ato de apropriação, de desvio, de reinterpretção, como afirma Petit, "não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido" (2009, p. 25). É nessa incontrolável cena que o sujeito encontra um caminho para escapar de lugares predeterminados e do controle social, abrindo espaço para o devaneio, o pensamento crítico e a construção de si. A prática da mediação de leitura por meio da biblioterapia, como aponta Seixas (2018), nos coloca como testemunhas de algo que pode ser encantador: a forma singular como um texto literário afeta cada leitor. A autora destaca ser "instigante observar que um determinado trecho, o mesmo, tem um impacto avassalador em uma pessoa e numa outra parece causar nenhum tipo de reação" (Seixas, 2018, p. 40). Ao meu ver, essa observação, longe de ser um mero detalhe, interliga-se com a estética da recepção, conceito já trabalhado nos capítulos anteriores. Nessa perspectiva, o impacto de um texto não é uma qualidade intrínseca e universal da obra, mas o resultado do encontro entre a estrutura textual e o horizonte de expectativas de um leitor específico. É na singularidade desse encontro que a experiência pode se tornar, como apontam muitos dos autores aqui citados, transformadora.

Assim como Petit (2009), não acredito que a leitura possa curar ou reparar o mundo das suas desigualdades, injustiças e da mais pura violência que aqui há, mas, como diz ela, a leitura "contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência" (2009, p. 13). Alinhada a isso, trago o pensamento de Todorov, para quem "a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros [...] e nos ajudar a viver" (2021, p. 76). Adotar essa visão, contudo, não significa defender a leitura como algo puramente instrumental. Argumento que o potencial da literatura reside, conforme Todorov (2001), em não oferecer um saber fechado, mas sim uma abertura ao novo. É nessa abertura que o mediador começa a construir esse refúgio seguro de que fala Petit (2010), um espaço literário com portas e janelas suficientes para que cada leitor possa

encontrar uma forma de habitá-lo com suas próprias vivências. A escuta do mediador, nesse caso, não é apenas uma resposta ao que é dito pelo grupo, mas uma antecipação responsável do potencial de um texto.

Nessa abordagem, o ato de ler está intrinsecamente ligado à construção da identidade e à apropriação da língua como ferramenta de cidadania. A leitura, segundo Petit (2010), permite a elaboração de uma identidade singular, protegendo o indivíduo da atração por pertencimento oferecida por grupos fechados e fundamentalistas. Ela é um caminho para conciliar múltiplos universos culturais, como no caso apresentado pela autora de jovens de origem imigrante que, através dos livros, tecem pontes entre suas heranças e seu presente. Ler e escrever, muitas vezes de forma combinada, tornam-se atos que permitem ao sujeito “[t]omar veredas e caminhos transversais pode, finalmente, constituir um pressuposto indispensável para todo verdadeiro aprendizado” (Petit, 2010, p. 286).

Adoto aqui a concepção de que o leitor, longe de ser um mero receptor, "opera um trabalho produtivo, ele reescreve" (Petit 2009, p. 28), introduzindo no texto seus desejos e suas variantes. É uma experiência que, como afirma Daoud, um dos jovens entrevistados por Petit (2010), não é uma simples diversão, mas algo que constrói. Essa construção se dá no encontro do sujeito consigo mesmo e com outras possibilidades de existência. A literatura, ao oferecer palavras para nomear o mundo interior, permite a elaboração de angústias e a simbolização da vida psíquica, ao mesmo tempo em que abre portas para o mundo exterior e para novas formas de sociabilidade.

Enquanto mediadores, quando é que, de fato, começamos a escutar? Tenho percebido que essa escuta não começa apenas no momento do encontro com o outro, mas no instante anterior, quase invisível: o da escolha. Escolher o texto que será oferecido é também afinar o ouvido. É ali que começa a escuta – ainda silenciosa, mas já atenta:

[...] A seleção dos textos que serão oferecidos no encontro social da leitura literária. Aí se inicia a escuta; aí o ouvido do mediador começa a se apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta. (Bajour, 2012, p. 27)

Assim, ancorada nos autores aqui abordados, olho para a força da metáfora e de um desvio simbólico: ao oferecer uma transposição da realidade, a literatura

permite que o sujeito elabore suas dores sem a necessidade de uma confrontação direta com o trauma, criando uma distância protetora que possibilita a ressignificação. Para isso, além das reflexões teóricas, decidi construir uma ponte: sugiro alguns textos literários que possam viabilizar a prática da biblioterapia na escola.

Para dar corpo à práxis biblioterapêutica aqui proposta e sanar um pouco do que senti quando comecei a trabalhar em sala de aula (a carência de sugestões ou compartilhamento de atividades confiáveis), trago algumas possibilidades de trabalho com alguns textos literários selecionados, todos pertencentes à literatura nacional. A escolha por trabalhar com a literatura brasileira é, em si, um posicionamento que, ao meu ver, transgredir as dinâmicas de poder. Ao valorizar as narrativas que brotam de nosso próprio solo, que se contrapõem ao cânone muitas vezes distante (o que não significa ruim), busco experiências de leitura que possam contribuir, também, para a formação da identidade de nosso próprio povo, tão explorada, dominada e colonizada. É preciso reconhecer que o cânone literário proposto em muitas das nossas escolas e nos currículos universitários ainda carrega um forte viés eurocêntrico, estabelecendo uma hierarquia cultural implícita na qual as narrativas estrangeiras são frequentemente apresentadas como o padrão do "universal", do que é "bom", do que é "belo".

Diante disso, a proposta de trabalhar com a literatura nacional pode ajudar a desconstruir a ideia de que a grande literatura acontece sempre em outro lugar, além de colaborar com a experiência de que as nossas histórias são matéria-prima tão rica e complexa quanto qualquer outra. É precisamente essa valorização que aciona os medos latentes, citados anteriormente: o do poder, que vê no leitor consciente de seu repertório cultural uma ameaça ao sentido único e controlado, e o do próprio leitor, que, ao se fortalecer com a legitimidade da crítica nacional, pode sentir que se afasta e "traí" as expectativas e lealdades de seu círculo imediato. Os livros e contos que aqui serão citados já foram, ao longo da minha trajetória enquanto professora, utilizados em sala de aula, e as experiências empíricas que tive foram muito valiosas.

Ainda que as sugestões de obras partam, além do seu renome nacional, da minha experiência pessoal, sem uma comprovação científica, o que pouco agrega à academia, contra-argumento que já vivi boas experiências com esses textos junto aos alunos e lembro das palavras de hooks: "não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia" (2017, p. 35), nem para os meus alunos, nem para os alunos dos meus

possíveis leitores. A minha experiência, ainda que aqui sirva apenas como um pequeno argumento, é algo que também carrego enquanto bagagem formativa.

4.1 *QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA*, LIVRO DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Trago como primeira sugestão a mediação com uma obra que é, em si, um ato de resistência, *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*,³¹ de Carolina Maria de Jesus. A palavra de Carolina não é um objeto de estudo distante, apesar de se passar na década de 1960, na já extinta favela do Canindé, pois ela nos põe em contato com uma realidade que ainda atravessa o tempo presente: a da fome, da exclusão social, das feridas do processo colonizatório. Por isso, ao fazer com os estudantes a prática biblioterapêutica, com a mediação da leitura do livro ou de partes dele (o que é perfeitamente possível, por se tratar de um diário), pode-se colaborar para a elaboração de uma consciência crítica sobre a estrutura social brasileira. Nessa perspectiva, trabalhar com Carolina Maria de Jesus é, fundamentalmente, um ato sociopolítico-formativo, pois significa dar centralidade a uma memória e a uma voz que o projeto histórico brasileiro tentou sistematicamente apagar.

A obra, tanto por sua dimensão documental quanto poética, pode mobilizar os três eixos trazidos no capítulo anterior, que colaboram para uma experiência de leitura profunda no ambiente escolar: a identificação, a catarse e a introspecção. O objetivo da nossa mediação não é analisar o livro como um mero objeto histórico, apenas por se tratar de um diário, mas por consistir numa experiência viva que pode nos estimular, por meio da biblioterapia, a uma reflexão sobre nós mesmos e sobre a sociedade brasileira. A questão da identificação, como vimos, pode ocorrer tanto pela via da semelhança quanto pelo estranhamento. Para estudantes que partilham de realidades de exclusão, a voz de Carolina pode gerar uma introjeção, um reconhecimento de suas próprias vivências. Para outros, a leitura pode causar um desconforto, um confronto com uma realidade distante que os obriga a um deslocamento, como aponta Petit (2009). Entendo que ambos os movimentos são plausíveis, pois abrem espaço

³¹ Publicado originalmente em 1960, o livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, de Carolina Maria de Jesus, é um relato sobre o cotidiano de lutas da autora contra a fome e a indiferença social. A obra expõe a realidade da vida na favela, abordando temas como a miséria, o racismo e a potência da escrita como ferramenta de denúncia e sobrevivência.

para a criação de múltiplos sentidos e para a manutenção de si, como nos sugere Ouaknin (1996), seja pela confirmação de sua história, seja pelo questionamento de seu lugar no mundo.

Essa movimentação inicial é o primeiro momento do que entendo, aqui, como uma possibilidade de catarse ou de identificação. A angústia, a raiva e a compaixão que a leitura de Carolina podem suscitar são uma espécie de base para um segundo movimento: a elaboração reflexiva. No espaço seguro da roda de conversa, perguntas como “Essa história nos afeta?” “Quais são as potências dela?” “Como é ler o diário de alguém? Entrar em contato com a sua linguagem?” podem levar a transpor as reflexões individuais para leituras do próprio entorno, do mundo, como propõe Freire (2011). A mediação pode, dentre outras possibilidades – na maioria delas incontrolláveis pela própria liberdade interpretativa do leitor – gerar diálogos que permitam aos estudantes tomar consciência das estruturas sociais que produzem os “quartos de despejo”, conectando a palavra de Carolina às realidades para além dos muros da escola, para além das suas (e das nossas) casas, da dita “bolha” que nos cerca.

Essa experiência, entendida aqui como catártica, pode abrir as portas para a introspecção, um processo consciente de auto-observação. Ao se deparar com os escritos de Carolina, o estudante é convidado a um exame de seus próprios pensamentos, sensações, olhares para si mesmo e para o mundo. Acredito que, a partir da experiência da escritora, podem desenvolver um olhar mais cuidadoso, compreendendo que seus questionamentos e dificuldades também podem ser compartilhadas por outros, gerando, quem sabe, um sentimento de pertencimento. Podem perceber também que outras pessoas, que no caso específico dessa obra não é um mero personagem, têm sentimentos e sensações parecidas, é algo que promove a consciência de que “não estou sozinho”. Digo isso pois, para além de uma escrita sobre a fome, sobre a “amarela”, como diz Carolina Maria de Jesus (2014), sua palavra tem uma potência estética, poética, conforme nos observa a historiadora Elena Pajaro Perez (2020) no vídeo *Poética da diáspora*, produzido pela equipe de Pesquisa Fapesp. Nele, a pesquisadora aponta a necessidade de vermos questões que vão além do período em que a autora morou em São Paulo, que vão além da fome.

No espaço biblioterápico, a mediação feita pelo professor promove um encontro, uma conversa em três dimensões: o eu com o texto, o eu com o outro e o

eu consigo mesmo. Nessa travessia, alinhada à pedagogia freireana, o sujeito é convidado a acessar outras visões de mundo, a visualizar as estruturas de poder e a tecer um sentido crítico que pode olhar com outra ótica a vida. A biblioterapia, portanto, não "ensina" sobre a literatura ou sobre a vida, mas utiliza sua força para catalisar a própria tarefa de viver.

Muitos desdobramentos podem acontecer após uma sessão com essa obra, pois não podemos controlar o que os alunos vão sentir, pensar ou dizer. Pode ser que alguém leia a obra e saia intacto: pouca ou nenhuma reflexão ou compreensão sobre as diversas condições e estruturas de vida. Mas, ainda assim, o fato de entrar em contato com tamanha potência escrita, com uma mediação que busque formar sujeitos críticos, históricos e que, em primazia, não utilize uma literatura que contribua para a contínua consolidação da nossa estrutura social – opressora, masculina e tantos outros adjetivos – já é uma espécie de vitória dentro do campo educacional.

Não é meu intuito aqui prometer, ingenuamente, nenhuma espécie de milagre ou de mudança de posicionamento perante o mundo, mas sim a possibilidade de que, ao refletir sobre a própria existência a partir do outro, o aluno se reconheça como um sujeito histórico, inacabado e em contínua construção, capaz de se posicionar de forma mais crítica e empática no mundo. Alinhada à pedagogia de Paulo Freire (2020), aqui podemos colaborar com a emancipação. Acredito que o encontro com a palavração de Carolina não apenas convida o aluno a interpretar o mundo, mas o convoca a se reconhecer como um agente de transformação, capaz de lutar contra os desequilíbrios que ainda hoje produzem tantos "quartos de despejo".

Acredito que, ao ler/ouvir a vida de Carolina, que usa a escrita como ferramenta de denúncia e sobrevivência, os jovens são convidados a compreender que a literatura não é um adorno, mas pode ser uma aliada na luta por um mundo mais justo, até mesmo na tomada de consciência de classe. A finalidade dessa prática não é apenas gerar uma empatia abstrata, mas fomentar sujeitos históricos que compreendam as raízes da desigualdade e, quem sabe, engajarem-se na construção de uma sociedade, se não mais justa, pelo menos mais lúcida.

4.2 “AMIZADE SINCERA”, CONTO DE CLARICE LISPECTOR

Como um segundo exemplo da práxis biblioterapêutica, sugiro a leitura do conto "Amizade Sincera"³², de Clarice Lispector, que faz parte do livro *A Legião estrangeira*. Proponho esse conto porque ele trata de algo cotidiano, principalmente para os jovens: a amizade. Seja o início, avassalador e novo, o meio, um pouco monótono e desesperador, ou o fim – que não é fim. No conto, acompanhamos a amizade de dois jovens que, com tremendo ardor, compartilham quase todos os seus pensamentos, confidências e ideias. Mas, ao longo do tempo, percebem que a relação entre eles vai esfriando, ficando morna, ocupada por um silêncio incômodo. A potência dessa obra não está em sua trama, mas em sua atmosfera: ela nos desconcerta ao nos apresentar uma amizade que, para se manter sincera, precisa aceitar o afastamento. Acredito que trabalhar com esse texto é um convite a pensar a complexidade dos laços afetivos, para além das idealizações e dos " finais felizes". A mediação desse conto se alinha perfeitamente à analogia do labirinto. A narrativa de Clarice não nos oferece um caminho reto ou uma explicação nítida para o desgaste da amizade; ela nos faz sentir a perda, o silêncio, a estranheza.

Quem já não passou por uma situação assim com amizades, principalmente na juventude? E se não passou, por meio desse contato com a linguagem de Clarice, pode ter a oportunidade de ser colocado diante de uma experiência vivida pelos personagens, sem precisar vivê-la pessoalmente. Isso, ao meu ver, gera uma espécie de catarse, pois a literatura consegue nos colocar perante a dinâmica do mundo sem, necessariamente, ser preciso tê-la vivido, ou até, como dito no capítulo anterior, pode trazer o medo de viver esta experiência. Para esse conto, a mediação buscaria, após leitura silenciosa e coletiva (ou vice-versa), fazer algumas provocações, como por exemplo: "Para você, o que é uma amizade verdadeira?", "É possível uma amizade sobreviver a distância ou, na atualidade, a necessidade de estar sempre online?", "O que é, de fato, uma amizade?". O interessante, também, é deixar o conto ecoar para os alunos, ouvir suas percepções, suas leituras, suas organizações mentais sobre o que se leu.

A escrita de Clarice oportuniza aos estudantes, especialmente em uma cultura de interações velozes e performáticas, a oportunidade de valorizar a profundidade, a

³² O conto "Uma Amizade Sincera", de Clarice Lispector, teve sua primeira publicação em *A Legião Estrangeira*, de 1964. Posteriormente, foi incluído na coletânea *Felicidade Clandestina* (1971) e, mais recentemente, integra a edição *Todos os Contos*, organizada por Benjamin Moser e publicada no Brasil em 2016.

permanência e o não-dito como elementos constitutivos de um mesmo laço. O reencontro consigo seria o de remendar uma possível fragmentação dos afetos ou um sentimento de isolamento, reconectando o sujeito com a potência dos vínculos que nos formam. Essa identidade trançada me leva a lembrar do livro infantojuvenil *Bisa Bia, Bisa Bel*³³, de Ana Maria Machado, uma obra interessantíssima que sustenta aspectos sobre formação identitária e autoafirmação. Como visto no capítulo dedicado aos estudos sobre literatura, a intertextualidade é algo constituinte da literatura. Uma roda de conversa sobre um conto pode fazer emergir muitos questionamentos, reflexões e *insights*.

Nessa jornada, o estudante é como co-criador do significado, como defende Zilberman (1989). O sentido do conto não está fixo no texto e, talvez, ele não tenha um, pois é construído na interação de cada estudante com a narrativa, a partir de suas próprias experiências de dor ou alegria, de luta ou estranhamento. Acredito nessa prática, que reitero não se constitui uma busca por redenção ou por uma pílula de autoconhecimento e pode acompanhar o estudante na travessia pelo labirinto do texto para que, metaforicamente, possa ter estrutura, ver, identificar, estranhar e vislumbrar seu próprio labirinto interior.

O que a experiência literária nos oferece, e que considero terapêutico, que aqui entendo como cuidado, é a descoberta de uma vulnerabilidade compartilhada. Ela nos humaniza ao nos mostrar que a dor que julgávamos ser apenas nossa é, também, algo que permeia grande parte da condição humana. É um processo que começa no encontro com a alteridade do texto, mas se desenvolve dentro do ser, no retorno a si: se consigo ter um olhar mais apaziguador para minhas próprias fragilidades, espelhadas no texto, posso aprender a estender esse mesmo olhar ao outro. Mas também pode ser um processo inquietante quando saio de minha relativa tranquilidade e sou perturbado pelas provocações e questionamentos da narrativa ficcional ou do poema. A leitura é um processo dinâmico de ir ao encontro do texto, voltar e interagir com outros leitores. Isso tem potência transformadora.

Desse modo, a concepção de leitura que fundamenta essa prática alinha-se à de Rildo Cosson (2014), que a define não como um ato de decodificação, mas como uma forma de, por meio do diálogo, construir sentidos. Aprofundo essa ideia com a

³³ Publicado em 1981, o livro infantojuvenil *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, retrata o diálogo mágico entre a menina Isabel (Bel) e o retrato de sua bisavó, Beatriz (Bia). A obra aborda temas como o encontro de gerações, a memória familiar, a ancestralidade e a construção da identidade.

perspectiva de Cecilia Bajour (2012), que aproxima o ato de ler ao de escutar, pois, conforme a autora, ler implica uma disposição ética para acolher a palavra do outro em sua complexidade, aceitando não apenas o que nos conforta, mas também o que desafia nossas visões de mundo. Portanto, a experiência literária na sala de aula, especialmente com os textos aqui propostos, pode ser um convite para que o sujeito interprete outras vidas e se reconheça como um ser ativo no mundo, em um processo que se dá pela leitura, isto é, a literatura como experiência, e não como um conteúdo a ser avaliado. É nesse espaço de liberdade criativa que podemos adentrar outros mundos e, como argumenta Todorov (2021), encontrar uma forma para os sentimentos que experimentamos e uma ordem para o fluxo de eventos que constitui nossas vidas.

4.3 O MEU PÉ DE LARANJA LIMA, LIVRO DE JOSÉ MAURO DE VASCONCELOS

Confesso, aqui, que esta escolha tem relação com meu “eu” leitor, pois, ao longo dos meus estudos acadêmicos, raramente encontrei algum que abordava essa obra, tão cara à minha infância e adolescência, e não menos querida quando adulta. Essa obra, particularmente, mexeu com estruturas minhas que, quando a li aos oito anos por intermédio da minha professora, não entendi muito bem o que sentia: raiva, empatia, angústia ou beleza. Talvez passava eu por uma espécie de catarse, talvez eu enxergasse, com um pouco mais de nitidez, as injustas estruturas sociais... O que sei é que, por meio da narração de Zezé, pude experienciar uma vida que não era a minha, mas que foi a de muitas crianças pelo Brasil. O livro, publicado originalmente em 1968, retrata a infância de Zezé, um menino de notável sensibilidade e imaginação que busca refúgio da pobreza e da violência familiar em um mundo de afeto que ele mesmo cria. A obra explora a descoberta da ternura e a experiência do luto, que foi tão avassaladora para o personagem quanto para mim (e também para meus alunos nos cinco anos que tenho trabalhado com a obra em sala de aula).

Proponho, então, um momento biblioterapêutico com um livro da literatura brasileira que dialoga diretamente com o universo infantojuvenil: *O Meu Pé de Laranja Lima*³⁴, de José Mauro de Vasconcelos. A escolha dessa obra se justifica por trazer,

³⁴ Publicado em 1968, o romance *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, retrata a história de Zezé, um menino de seis anos que, para escapar da pobreza e da solidão, cria um mundo

primeiro, a narração e a vivência, em primeira pessoa, de aspectos que marcam a existência humana: a pobreza, a violência familiar e o luto a partir de um ponto de vista sensível e profundamente humano: o da criança. O livro permite a discussão em classe sobre a resiliência e o papel da imaginação como um refúgio vital (Petit, 2010) diante de uma realidade que se apresenta, por vezes, inabitável, árida, dolorosa e solitária, como a do protagonista Zezé.

A mediação de uma obra com tamanha carga afetiva exige, fundamentalmente, a criação de um espaço de segurança e acolhimento. O diálogo em roda de conversa, mais do que uma análise literária, deve ser um momento de escuta empática, validando as diferentes reações que a história de Zezé pode suscitar – da raiva à tristeza, da identificação ao compadecimento. Perguntas como "Onde Zezé encontrava alegria?", "Quem realmente escutava o Zezé?" ou "Todos nós temos um 'Minguinho' ou precisamos de um 'Portuga'?" podem guiar a conversa, abordar a dor, mas também as formas de sobrevivência, a necessidade de afeto e suscitar reflexões sobre as diferentes realidades experienciadas por crianças brasileiras. Ao acompanhar a jornada de Zezé para dar nome e forma à sua dor, os leitores são convidados a um processo de elaboração simbólica de seus próprios sofrimentos, perdas e sentimentos de inadequação. Acredito que, ao se conectar com a "fratura" na alma de Zezé e com sua busca por afeto, o estudante pode encontrar caminhos para reconhecer e cuidar de suas próprias vulnerabilidades, ao passo que pode reconhecer cenários que fujam – ou se aproximem – de suas próprias vivências.

É aqui que a mediação se revela importante, pois o encontro com o texto, facilitado pelo mediador, permite ao leitor problematizar situações de sua própria vida em um espaço simbólico. A literatura não oferece um roteiro de autoconhecimento, um despertar de afetos, longe disso. O que ocorre é a oportunidade de andarmos como um campo de experiências, onde olhamos, por meio de uma linguagem organizada, formas de viver, sendo elas justas, injustas, morais, imorais, em que podemos olhar sobre elas e agir no mundo e em nós.

A vida do personagem Zezé, marcada pela sensibilidade extrema em um ambiente de violência e incompreensão, convida o leitor ao deslocamento para dentro do refúgio psíquico do personagem. Nesse encontro, a identificação pode ocorrer por múltiplas vias: pela introjeção da resiliência de Zezé e de sua capacidade de poetizar

de fantasia em seu quintal. A obra aborda temas como a imaginação como refúgio, a descoberta da ternura, a perda da inocência e a dura realidade social vista pelos olhos de uma criança.

o mundo através da imaginação; ou pela projeção de sentimentos de solidão, de inadequação ou de raiva que o próprio leitor carrega. Acredito que, ao se permitir vivenciar a compaixão (*elos*) e o medo (*phobos*) aristotélicos através de Zezé, o estudante pode, de forma mediada, tocar em suas próprias fragilidades. A prática biblioterapêutica mediada oportuniza essa experiência na escola, este complexo movimento identificatório, permitindo que o estudante, ao ver o outro, possa olhar para si, para o entorno. Há, aqui, também, um exercício de autonomia e de possibilidade de solidariedade entre os alunos, formação de laços, amizades.

4.4 *INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES*, LIVRO DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Como quarta e última sugestão, proponho uma prática com uma escrita potente, cheia de escrevivências, por meio do livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*³⁵, de Conceição Evaristo. O livro é constituído de treze contos, todos protagonizados por mulheres negras, de diversas classes sociais, que narram suas experiências de vida, por intermédio de Conceição. A obra toca em temas como racismo estrutural, abandono parental, resiliência, relações familiares e ancestralidade, entre tantos outros. A escolha desta obra se ancora, como dito, no conceito de escrevivência, da própria autora: uma escrita que emerge da vivência do corpo e da coletividade de mulheres negras.

Acredito que a leitura de *Insubmissas lágrimas de mulheres* serve como um estudo de caso exemplar para a concepção de literatura e de biblioterapia que defendo nesta dissertação. A obra não é um objeto de contemplação passiva; ela nos desconcerta e é justamente nesse desconforto que reside sua potência. Ela nos convida a sair da posição de quem busca uma "lição" e nos coloca na posição de testemunhas de uma realidade fraturada pela injustiça, forçando-nos a assumir, como queria Sartre (2004), nossa responsabilidade diante do que foi desvelado.

Ao validar a "escrevivência" como um saber legítimo, a prática empodera os estudantes, especialmente aqueles cujas narrativas familiares e comunitárias são tão frequentemente silenciadas. A prática biblioterapêutica há de revelar, na visão aqui

³⁵ Publicada em 2011, a obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo, é uma coletânea de treze contos que narram as experiências de mulheres negras de diversas classes sociais. Fundamentada no conceito de "escrevivência", a escrita de Evaristo parte da vivência do corpo e da coletividade para abordar temas como racismo estrutural, resiliência e ancestralidade.

proposta, que o sentido das coisas não está fixo no texto, pois ele será co-criado por cada leitora e leitor, conforme a partir de suas próprias experiências com a dor, o preconceito, a resiliência e a sororidade. A mediação, neste caso, não busca uma interpretação unívoca, mas acolher a multiplicidade de ressonâncias que os contos de Evaristo provocam, reconhecendo que a obra só se completa nesse encontro, como nos ensina Zilberman (1989). Acredito que o encontro com a obra de Conceição promove a conscientização de que nossas subjetividades são tecidas por fios de ancestralidade, afeto e luta, reconhecendo cada sujeito como portador de uma história que merece ser contada e ouvida.

Adentrando a analogia que propus, a obra de Evaristo é um labirinto complexo cujos corredores nos levam ao coração da experiência de mulheres negras no Brasil. A educação bancária tentaria nos entregar um mapa, talvez focado em análises estruturais ou temáticas pré-definidas. A prática biblioterapêutica que defendo, ao contrário, convida os estudantes a adentrar esse labirinto com autonomia. O papel do mediador é oferecer um lampejo – uma pergunta sobre o que significa uma lágrima ser insubmissa, por exemplo – para que o grupo possa, em diálogo, construir sua própria travessia. Diferentemente de uma aula de literatura tradicional, cujo foco pode estar na análise estilística, histórica ou estrutural do texto, o encontro biblioterapêutico permite discutir questões existenciais, éticas, políticas, sociais, linguísticas e estruturais do mundo, sem ignorar os recursos estilísticos, sem deixar de perceber a forma como o texto é construído, as palavras importantes que o constituem.

A literatura, aqui, não é um objeto de estudo a ser dissecado, mas um interlocutor nesta complexa tarefa de viver. Acredito que ter esse tipo de experiência no ambiente escolar é tão rico, importante, justo e necessário, é um direito, um processo de construção verbal coletiva. O papel do mediador é justamente o de chamar a atenção para *como* se constrói essa leitura em grupo, como as vozes se somam, divergem e tecem um sentido, que é sempre provisório, passível de mudança, mas ainda assim potente. Eles podem perceber como as histórias dos vencedores, como diria Benjamin (2019), tentaram apagar essas vivências e, assim, se reconhecerem como sujeitos históricos capazes de escovar a história a contrapelo. É uma prática que olha a literatura não como um mapa, não como um trampolim humanístico que vai nos dar respostas, mas a de nos colocar em confronto para que possamos, nós mesmos, construir novas perguntas e novos caminhos e, quem sabe pelo prazer da experiência criativa, novos labirintos.

Defendo, apoiada em Petit (2019), que as experiências de leitura não se esgotam na última página: elas reverberam no sujeito leitor, quem sabe, anos após uma leitura, ao se deparar com algo que desperte a sua lembrança do que foi lido. É preciso, portanto, paciência com o processo, um olhar de que uma obra pode levar tempo para ecoar e encontrar seu lugar em nós, transformando-se em um refúgio interno ao qual sempre se pode retornar. Muitas vezes atribuímos ao texto sentidos que extrapolam a intenção original, em uma tentativa de "encaixá-lo" em nossa realidade. Petit (2010) explica que esse movimento nasce de uma necessidade antropológica: a de nos sentirmos pertencentes e de encontrarmos no outro (o personagem, a história) uma identificação que nos confirme. Por meio da mediação de leitura biblioterápica, desse trabalho com o texto literário, podemos fomentar um sujeito mais complexo, empático e consciente de sua capacidade de se mover, se relacionar e transformar o mundo. A leitura também pode ser, aqui, um lembrete de que não estamos sós, que é preciso lutar por nossos direitos, confrontar as estruturas sociais que nos obrigam a legitimar narrativas que insistem em serem apagadas, a entender o que nos forma.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ABRIMOS UMA JANELA?

Esta dissertação nasceu de uma inquietação, da busca, enquanto professora, por caminhos que me levassem a construir, com meus alunos, uma aula em que a literatura tivesse vida. E, como toda vida, ela passaria pela dor, pelo cuidado, pelo encontro e desencontro. Encontrei, na biblioterapia, uma possibilidade de mediação de leitura que possuísse alguns olhares que tenho sobre educação – engajada, transformadora, de luta – com a potência que, para mim, reside na literatura: de estranhar, organizar e humanizar. Reivindiquei, aqui, o lugar da biblioterapia na sala de aula, de uma prática que se afasta do clínico para se tornar um ato de cuidado na escola, que enxerga a literatura não como um conteúdo a ser vencido, mas como um território de encontro – encontro do leitor consigo mesmo, com o outro e com a complexidade do mundo.

Ao longo desta dissertação, busquei construir um aporte teórico que justificasse, embasasse e estivesse alinhado aos meus ideais de literatura, biblioterapia e educação. Esses ideais buscam a formação de um sujeito em sua integralidade, com olhar crítico e humanizado para o seu entorno. A questão, para mim, não foi do porquê a biblioterapia deveria chegar até o espaço escolar, mas sim que ela pode contribuir para a criação de momentos de cuidado em sala de aula, por meio da mediação de leitura e da potência que existe na literatura. Essa potência, como demonstrado, não se mostra apenas na capacidade de acalantar nossas angústias, mas de provocar estranhamento, identificação, introjeção e catarse. Todos esses pontos foram abordados ao longo da escrita como forma de tomar a biblioterapia como uma prática que envolve muito além da ideia de cuidado, mas também a construção de um olhar mais humano e crítico para com o mundo e suas estruturas.

Enquanto objetivo geral, demonstrei como a biblioterapia como prática de mediação de leitura pode contribuir para o desenvolvimento de uma visão humanizada, sensível e reflexiva dos estudantes, com foco nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura. Essa escolha foi justificada pelo histórico apagamento do componente e pelo pouco espaço que têm os textos literários em sala de aula. Para atingir o objetivo geral, estruturei a pesquisa em três eixos, ou seja, objetivos específicos que me permitissem chegar ao geral. Retomo-os com o intuito de

consolidar as conclusões alcançadas e reafirmar a relevância de uma prática biblioterapêutica de viés crítico para o ambiente escolar.

O primeiro eixo desta dissertação dedicou-se à análise do papel da literatura no desenvolvimento crítico e sensível dos estudantes. Apoiada nos autores citados, demonstrei que a leitura é um ato de co-criação que convoca o leitor a uma postura ativa, desafiando-o a preencher os vazios do texto e a construir seus próprios sentidos. Essa relação com o texto literário, como visto, estimula o pensamento crítico, a capacidade de lidar com a ambiguidade e a desnaturalização de convenções sociais, incluindo noções estabelecidas, como a de normalidade, patologia e, junto a ela, vivenciar e observar, por meio da escrita, as opressões da nossa estrutura social.

O segundo eixo da pesquisa concentrou-se na compreensão e delimitação do conceito de biblioterapia. O percurso exigiu o afastamento do modelo clínico tradicional para construir uma definição alinhada a uma perspectiva pedagógica e filosófica. Com o suporte de Marc-Alain Ouaknin, a biblioterapia foi concebida como uma prática hermenêutica cujo potencial terapêutico reside no próprio ato de interpretar. A saúde, aqui, é compreendida como uma capacidade afirmativa: a de criar novas normas para a vida e de ampliar a margem de segurança para enfrentar as adversidades. A biblioterapia, portanto, se define nesta dissertação como uma práxis que visa a nutrir essa potência, fortalecendo a autonomia e a resiliência do estudante por meio dessa prática de mediação de leitura.

Por fim, o terceiro eixo dedicou-se à proposição de textos e estratégias para incorporar a biblioterapia no espaço escolar. A sugestão das obras de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, José Mauro de Vasconcelos e Clarice Lispector não foi aleatória, mas buscou oferecer um percurso que contemplasse a integralidade da experiência humana – do social ao ancestral, do intrapsíquico ao relacional. Mais do que uma lista de leituras, propus uma prática pedagógica. Sugeri a instauração de momentos biblioterapêuticos, ancorados no diálogo freiriano e na escuta sensível, e a crítica de que a biblioterapia não cabe no sistema avaliativo vigente na escola, que deixa de ser classificatória para se tornar formativa. Busquei estabelecer uma fronteira ética que distingue a prática da psicoterapia, definindo o acolhimento e o encaminhamento responsável como um princípio fundamental.

Com *Quarto de Despejo*, a prática biblioterapêutica se ancora na realidade concreta, promovendo um olhar mais crítico sobre as realidades que permearam e permeiam o Brasil. O trabalho com a voz de Carolina é, em si, uma práxis política que

valida a vivência como saber e desafia o silenciamento histórico, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos sociais capazes de analisar e intervir em sua realidade. Em um movimento complementar, demonstrei como o conto “Amizade Sincera” pode nos deslocar do macro para o microuniverso das relações, convidando a um mergulho na subjetividade e na tessitura dos afetos. A escrita de Clarice Lispector nos permite explorar o não-dito, a comunicação para além das palavras e a forma como a alteridade nos constitui. A prática com a narrativa de *O Meu Pé de Laranja Lima*, como atestado, nos leva à dimensão do território da dor, do trauma e, principalmente, da imaginação como potência de sobrevivência. Por fim, a partir da mediação com a escrevivência de Conceição Evaristo, a leitura se torna um ato de resgate, no qual a história pessoal se revela um portal para a história coletiva. A prática com esse livro visa a olhar para apagamento histórico de uma grande parte da população brasileira, fortalecendo a identidade ao reconhecer que nossas subjetividades são tecidas por fios de afeto, luta e herança que nos precedem. Ao transitar entre o grito de denúncia social de Carolina, o sussurro existencial de Clarice, o universo imaginário de Vasconcelos e a escrevivência de Conceição, a prática biblioterapêutica na escola visa a respeitar a integralidade do estudante, reconhecendo que sua vida se desenrola simultaneamente nessas múltiplas dimensões.

Conforme demonstrado, é no encontro dialógico com o texto que o leitor exercita sua criticidade, aprendendo a desnaturalizar as convenções sociais e a se reconhecer como um agente ativo na produção de sentido. Portanto, esta proposta não se encerra em uma metodologia, mas aponta para uma micropolítica de esperança dentro do espaço escolar. Além disso, pude delinear, também, alguns limites que contornam a práxis biblioterapêutica aqui proposta, pois é no reconhecimento de suas fronteiras que sua seriedade e potência se afirmam. Conforme observei anteriormente, a aplicação dessa prática no ambiente escolar se depara com os desafios estruturais da própria instituição – a rigidez do tempo, do espaço e da cultura do rendimento –, bem como com as demandas relativas à formação e à condição do trabalho docente. Busquei estabelecer a fronteira ética que separa esta proposta pedagógica da psicoterapia, definindo o acolhimento e o encaminhamento responsável como um princípio fundamental. Portanto, o objetivo da prática biblioterapêutica que propus não utiliza ideia de cura de uma enfermidade específica, pois trata-se de uma prática que reconhece a saúde como um conceito

social e histórico, visando não apenas a remediar um mal, mas aprimorar um estado de potência e autonomia que é, em sua essência, um projeto ético e político. A literatura (por óbvio, nem toda) é, assim, uma força que se opõe ao que oprime e violenta, ou ao menos se posiciona de forma crítica em relação ao que nos rodeia.

Além disso, não foi a minha proposta utilizar a visão reducionista, perigosa e não formativa da leitura como ferramenta para o sucesso, como pílula de autoconhecimento ou como prescrição para uma suposta "normalidade". Acredito que sua força está no oposto: em sua capacidade de nos desorientar, de nos fazer questionar o que é normal, de nos abrir ao risco e de nos ensinar a pensar, para a nossa existência, não uma solução, mas uma equação mais honesta. É a passagem de um leitor que apenas decodifica para um sujeito que, ao interagir com a obra, aprende a ler o mapa de seu próprio labirinto interior. Portanto, esta pesquisa se mostrou não com uma solução idealizada, pois a biblioterapia, como a concebo, não se apresenta como um remédio para os males da educação, mas como uma possibilidade, até mesmo, de resistência.

Por fim, longe de ter criado um emplastro, pois, além de esta escrita estar transpassada por diversas outras vozes que me ajudaram na tessitura deste labirinto teórico, não quero que isso seja um remédio, mas sim uma janela que, quem sabe, possa me permitir divisar e cuidar de um afogado.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANCHIETA, José de. **Auto representado na Festa de São Lourenço**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro – Ministério da Educação e Cultura, 1973. Transcrição da publicação: *Dionysios*, n. 12, 22 mar. 1965, do Serviço Nacional de Teatro. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ARISTÓTELES. **Poética**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. Tradução e notas de Ana Maria Valente.

ARISTÓTELES. **Política: texto integral**. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2002. apud CALDIN, Clarice Fortkamp. **Leitura e Terapia**. 2009. Tese (Doutorado em Literatura) – Curso de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1500/1501>. Acesso em: 4 jan. 2025.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura**. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **O anjo da história**. Tradução de: João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOSI, Alfredo. "Anchieta ou as flechas opostas do sagrado", in **Dialética da colonização**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 52. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

BUCK-MORSS, Susan. Estética e Anestésica: O ensaio sobre a arte de Walter Benjamin reconsiderado. Tradução de Rafael Lopes Azize. Travessia. **Revista de Literatura da Pós-Graduação**, n. 33, p.11-41. EDUFSC, 1996.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **Leitura e Terapia**. Tese (Doutorado em Literatura) – Curso de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1500/1501>. Acesso em: 3 jan. 2025.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A teoria merleau-pontyana da linguagem e a Biblioterapia. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 23-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1932/2053>. Acesso em: 7 jan. 2025.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura como função terapêutica: biblioterapia. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n. 12, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.encontros-bibli.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **Biblioterapia: um cuidado com o ser**. 6. ed. Florianópolis: Ed. da autora, 2024.

CANDIDO, Antonio. De cortiço a cortiço. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 30, pp. 111-129, julho de 1991.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CAPONI, Sandra. A saúde como abertura ao risco. In: CZERESNIA, Dina (org.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendência**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 55-79.

CARNOT, Sady. **O mito cristão contra Guaixará e os outros diabos: educação e conversão século XVI e XVII**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2006. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/IQATJNPOQCYN.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

CORTÁZAR, Julio. **Todos os Fogos o Fogo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

COMPAGNON, Antoine, **Literatura para quê?**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CRUZ E SOUSA, João. **Faróis**. Rio de Janeiro: Tipografia do Instituto Profissional, 1900. Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=138323>. Acesso em: 13 jul. 2025.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DIAS, Leandro de Bona. As Diretrizes Curriculares Nacionais de maio de 2024 : uma anestésica da formação docente. Texto apresentado ao Grupo Littera. 2025. [no prelo]

DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. Rio de Janeiro: J.O., 2022.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: Uma Introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FAPESP. **Poética da diáspora**. Revista Pesquisa FAPESP, 6 minutos e 39 segundos. YouTube, data de publicação não informada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T0ncwWD1C9g>. Acesso em: 6 ago. 2025.

FREIRE, António. **A catarse em Aristóteles**. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, 1982. Apud CALDIN, Clarice Fortkamp. **Leitura e Terapia**. 2009. Tese (Doutorado em Literatura) – Curso de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1500/1501>. Acesso em: 3 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRITZEN, Celdon. O direito à literatura trinta anos depois. **Contexto**. Vitória, n. 5, p. 78-95, 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/23018>. Acesso em: 13 dez 2024.

GALLIAN, Dante. **A literatura como remédio**: os clássicos e a saúde da alma. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2023.

HESÍODO. **Teogonia**: trabalhos e dias. Tradução de: Sueli Maria de Regino. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2014.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A Terra dos Mil Povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020. 128 p.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JOUE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-lino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje e amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LISPECTOR, Clarice. Em busca do outro. In: _____. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (orgs.). **Ethos Discursivo**. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2015. p. 11-29.

MEIRELES, Cecília. Retrato. In: **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

OLIVEIRA, Pedro Rocha de. **Discurso filosófico da acumulação primitiva: Estudo sobre as origens do pensamento moderno**. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2024.

OUAKNIN, Marc-Alain. **Biblioterapia**. São Paulo: Loyola, 1996.

PEREIRA, Maria Helena Rocha da. PREFÁCIO. In: ARISTÓTELES. **Poética**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. p. 5-31.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo: Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. Revisão da tradução: Mário Laranjeira, Alain Mouzat, Maria Lúcia Blumer. 3. ed., 2. impr. São Paulo: Ática, 2004.

SEIXAS, Cristiana Garcez dos Santos. Biblioterapia e Educação: sopros de cuidado entre leituras. **Revistaleph**, [S.L.], n. 34, p. 239-259, 24 jul. 2020. Pró-reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação - UFF. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/41444>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SEIXAS, Cristiana. **Vivências em biblioterapia: práticas do cuidado através da leitura**. Niterói: Editora Cândido, 2018.

SILVA, Carla Souza da. **Biblioterapia no Brasil e na Polônia: distâncias e aproximações a partir da literatura científica**. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/179007>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SILVA, Alexandre Magno da. **Características da produção documental sobre biblioterapia no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101729>. Acesso em: 3 jan. 2025.

SOUZA, Matheus Silva; FREITAS, Yuri Costa de. Análise documental da obra *Os Sofrimentos do Jovem Werther*, de Johann Goethe. **Revista NUFEN: Phenomenology and Interdisciplinarity**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 1–12, 2022. Disponível em: <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/nufen/article/view/24610>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SOUSA, Carla. Entrevista: Clarice Fortkamp Caldin. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 347–353, 2018. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1502>. Acesso em: 4 mar. 2025.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de (org.). **O Pensamento de Paulo Freire em ação**: diálogos freirianos em tempos de (pós) pandemia. Prefácio de Sandro de Castro Pitano. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2023. 226 p.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de: Caio Moreira. 13. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2021.

VALLEJO, Irene, **O infinito num junco**: a invenção do livro na Antiguidade e o nascer da sede de leitura. Lisboa: Bertrand Editora, 2020. 454 pp.

WISNIK, José Miguel. O papel das narrativas na construção do humano. In: PRADES, Dolores; MEDRANO, Sandra (comp.). **II Seminário Internacional Arte, Palavra e Leitura**: leitura e escrita: lugares de fala e visibilidade. São Paulo: Emília, 2020. p. 25-43. Disponível em: <https://emilia.org.br/selo/leitura-e-escrita-lugares-de-fala-e-visibilidade/>. Acesso em: 20 set. 2024.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **Teoria da Literatura I**. Curitiba, PR : IESDE Brasil, 2012.