

UM MERGULHO PROFUNDO: MEDIAÇÃO LITERÁRIA E JOGO TEATRAL COMO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

A DEEP DIVE: LITERARY MEDIATION AND THEATRICAL PLAY AS
PATHWAYS TO AESTHETIC EDUCATION

Linguística & Letras e Artes • 12/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789159426](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789159426)

Nathara Heloise Vieira¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa-intervenção realizada com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir da mediação literária da obra *Mergulho profundo* (Neitzel, 2024), articulada ao jogo teatral *Enigma* (Spolin, 2012). A proposta buscou acompanhar movimentos de nutrição estética produzidos no encontro entre literatura, imaginação, corpo e sensibilidade no contexto escolar, compreendendo a leitura como experiência aberta à criação de sentidos. Como metodologia, adotou-se a cartografia, entendida como um modo de investigação voltado ao acompanhamento de processos, afetos e movimentos que emergem no percurso da experiência. A produção dos dados ocorreu por meio de registros das falas das crianças, diário de campo e observação participante. Os resultados indicam que a obra literária, por sua natureza plurívoca e aberta, favoreceu a emergência de interpretações, hipóteses, memórias, sensações e jogos imaginativos. O jogo teatral ampliou essa experiência ao deslocar a mediação para o corpo em ação, mobilizando improvisação, criação coletiva e diferentes formas de expressão. Conclui-se que a articulação entre mediação literária e jogo teatral mostra-se potente para a educação estética na escola, ao possibilitar experiências que integram sensibilidade, imaginação e pensamento, reconhecendo a infância como território de invenção e produção de sentidos.

Palavras-chave: Mediação literária; Cartografia; Educação estética; Jogo teatral.

ABSTRACT

This article presents an intervention-based research study conducted with first-grade elementary school children, drawing on the literary mediation of *Mergulho profundo* (Neitzel, 2024), in dialogue with the theatrical game *Enigma* (Spolin, 2012). The study

sought to follow movements of aesthetic nourishment arising from the encounter between literature, imagination, the body, and sensibility within the school context, understanding reading as an experience open to the creation of meanings. Cartography was adopted as the methodological approach, understood as a mode of inquiry focused on following processes, affects, and movements that emerge throughout the experience. Data were produced through records of the children's utterances, a field diary, and participant observation. The findings indicate that the literary work, due to its polysemous and open-ended nature, fostered the emergence of interpretations, hypotheses, memories, sensations, and imaginative play. The theatrical game further expanded this experience by shifting mediation toward the body in action, mobilizing improvisation, collective creation, and different forms of expression. The study concludes that the articulation between literary mediation and theatrical play has significant potential for aesthetic education in schools, as it enables experiences that integrate sensibility, imagination, and thought, recognizing childhood as a territory of invention and meaning-making.

Keywords: Literary mediation; Cartography; Aesthetic education; Theatrical play.

*Antes de escutar a resposta, atirou-se na água à procura
de algo que não sabe o que é.*

Neitzel, 2024

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma experiência de mediação literária realizada com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental a

partir da obra *Mergulho profundo*, de Adair de Aguiar Neitzel (2024), com ilustrações de Omari de Aguiar Neitzel. A proposta teve como objetivo constituir um espaço de encontro entre literatura, imaginação e sensibilidade, compreendendo a leitura não como exercício orientado à obtenção de respostas prontas, mas como experiência de travessia e abertura ao mundo. A narrativa da obra convida o leitor a avançar por entre perguntas, silêncios e incertezas, acolhendo o desconhecido como parte constitutiva do ato de ler.

Mergulho Profundo apresenta uma narrativa que acompanha a potência criadora da infância. A protagonista, uma menina que se imagina como uma ariranha, percorre aventuras pelos rios da Amazônia e conduz o leitor a um encontro sensível com a fauna e a flora da região. A escrita de Neitzel (2024) mobiliza uma linguagem sensível que se articula às ilustrações de tonalidades frias, ambientadas em regiões profundas e escuras. Essa composição constrói uma atmosfera imagética que foi decisiva para a mediação, mobilizando o imaginário e os sentidos das crianças desde o primeiro contato com a obra.

A pesquisa-intervenção aqui relatada foi desenvolvida na cidade de Itajaí, território atravessado por rios e praias, que ressoam no imaginário infantil. A pesquisadora atuava como professora da turma participante, além de bolsista da CAPES no Mestrado em Educação. O estudo insere-se na linha de pesquisa dedicada à cultura, às linguagens artísticas e à aprendizagem mediada por tecnologias e integra o Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, cujo arcabouço teórico-prático dialoga diretamente com proposições voltadas à invenção e à criação no contexto educativo.

Essa implicação entre pesquisar, ensinar e mediar não constitui um dado secundário; ao contrário, é constitutiva do próprio modo cartográfico de investigar. Não há, nesse percurso, separação rígida entre pesquisadora, professora e mediadora. O conhecimento produz-se no interior da experiência, nos afetos, nas trocas e nos movimentos de transformação que atravessam o campo e os sujeitos envolvidos.

Após a experiência de leitura e diálogo com a obra, realizou-se o jogo teatral (Spolin, 2012), no qual as crianças eram convidadas a representar corporalmente diferentes verbos, sem o uso da fala, enquanto o grupo buscava identificar as ações encenadas. O jogo buscou ampliar a experiência estética ao deslocar a mediação para o corpo em movimento, compreendendo o jogo teatral não como um recurso ilustrativo da leitura, mas como uma possibilidade de continuidade e aprofundamento da experiência artística. Nesse percurso, abrem-se outras vias de criação de sentido, favorecendo processos de construção coletiva e de participação ativa dos sujeitos.

As crianças participantes foram identificadas ao longo deste trabalho por codinomes escolhidos por elas próprias no contexto da pesquisa, tais como Morte, Pula, Tom Cruise, Homem de Ferro, Homem-Aranha, MC, CR7, Mileninha, Mbappé e Lêle, em conformidade com as normas éticas vigentes para pesquisas envolvendo crianças. Esse procedimento visa preservar a identidade dos participantes e garantir o sigilo das informações produzidas em campo, sem, contudo, apagar a singularidade de cada voz. A escolha pelos próprios codinomes, em vez de identificações neutras, expressa o compromisso desta pesquisa com o reconhecimento da subjetividade infantil e com uma escuta que considera cada criança como sujeito participante da produção de conhecimento. Ao longo

do texto, as falas das crianças são apresentadas em itálico, como forma de diferenciá-las do texto analítico e destacar sua centralidade na construção das interpretações aqui desenvolvidas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Schiller (2017), o jogo lúdico, ou impulso lúdico, não se restringe à ideia de brincadeira, constituindo-se como uma dimensão essencial da formação estética humana. O autor compreende o ser humano como atravessado por dois impulsos fundamentais: o sensível, relacionado ao corpo, aos sentidos e aos desejos, e o formal, vinculado à razão, à ordem e à moral. Quando esses impulsos se encontram dissociados, ou quando um prevalece sobre o outro, a experiência humana tende a perder sua integralidade.

No cotidiano escolar, as práticas educativas frequentemente se organizam a partir de centralidades cognitivas, o que pode produzir a separação entre dimensões como corpo, voz, pensamento e sensibilidade, ainda que essas instâncias sejam indissociáveis na experiência humana. Nesse contexto, o jogo lúdico pode ser compreendido como a possibilidade de harmonização entre o sensível e o racional, quando ambos se colocam em relação livre. Ao discutirem a experiência estética na sala de aula, Neitzel, Piske e Hentchen (2023, p. 402) observam que "raramente a literatura é percebida no ambiente escolar como um objeto propositivo potente para a educação estética", sendo muitas vezes reduzida a uma ferramenta para o ensino da língua. As autoras defendem que o ambiente escolar deveria deixar de ser apenas espaço de instrução formal para se tornar um lugar de encontro com a arte e de experiência.

No âmbito desta pesquisa, o percurso metodológico orientou-se pelas pistas da cartografia como método de pesquisa-intervenção, a saber: pista 1, a cartografia como método de pesquisa-intervenção; pista 2, o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo; pista 3, cartografar é acompanhar processos; pista 4, os movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia; pista 5, o coletivo de forças como plano da experiência cartográfica; pista 7, cartografar é habitar um território existencial; e pista 8, por uma política da narratividade. Quando se oferecem à criança, no espaço escolar, condições para o jogo para o jogo com a obra de arte, seja ela literária ou de outra natureza, criando-se tempo e espaço para brincar, imaginar, experimentar, inventar, dramatizar, dançar e interpretar, torna-se possível a vivência desse estado lúdico. Como expressa uma das crianças participantes desta pesquisa: *"a gente não só brinca, a gente brinca estudando"* (Pula).

Mediar a literatura na escola pode abrir a possibilidade do jogo lúdico, desde que sejam criadas condições para que a criança efetivamente viva uma experiência. Para Heidegger (2015), experienciar não se limita ao simples contato com algo, como ter um livro em mãos, ouvir uma história ou observar imagens em um momento de roda, mas implica abertura, escuta e disponibilidade para deixar-se afetar. Essa disposição não pode ser conduzida ou garantida pelo mediador, pois pertence à singularidade de cada sujeito. Cada sujeito se relaciona com a obra a partir de sua própria vontade, podendo ou não se abrir ao encontro e permitir-se comover pelo que lhe é apresentado. Assim, a nutrição estética não se dá de forma passiva; ela emerge de um encontro vivo, no qual arte e sujeito se atravessam mutuamente.

Martins e Picosque (2012), ao discutirem a mediação voltada à formação de professores, chamam atenção para a responsabilidade ética e pedagógica implicada nessa prática. Segundo as autoras, dentro dos limites de cada contexto, cabe ao professor empenhar-se em garantir aos estudantes o acesso a obras e a situações significativas de encontro com elas. Nesse sentido, afirmam que em uma mediação "é preciso pensar em desafios instigadores e estéticos, com comentários estimulantes e questões instigantes para as quais não há respostas óbvias" (Martins; Picosque, 2012, p. 18).

Neitzel e Pareja (2023) problematizam aspectos centrais que podem sustentar práticas de mediação no território escolar. Entre eles, destacam a importância de um espaço propositor, capaz de acolher o encontro com a obra — neste estudo, a própria sala de aula, preparada para tal finalidade. Mediar implica também compartilhar, criando situações em que os estudantes sejam convocados à conversa, à troca de impressões e à tessitura coletiva de sentidos. Outro ponto fundamental refere-se ao entrelaçamento entre teoria e prática: a literatura, enquanto componente curricular, precisa ocupar seu lugar na escola como arte, sem ser reduzida a um exercício meramente escolarizado que esvazie sua potência emancipadora. Para as autoras, "mediar é compartilhar, ruminar o texto, entrelaçar teoria e prática, provocar estesia, ocupar espaços outros, possibilitar afetos e promover emancipação" (Neitzel; Pareja, 2023, p. 17).

Nessa perspectiva, a mediação ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e se configura como um processo relacional e sensível, no qual a experiência estética e o envolvimento afetivo assumem papel central. A mediação torna-se, assim, emancipadora quando o leitor pode inferir, jogar com o texto e criar sentidos próprios; para que isso aconteça, cabe ao mediador instigar a travessia pelas camadas

menos evidentes da obra, favorecendo leituras plurais e a construção autônoma de significados (Neitzel; Pareja, 2023).

Para que a mediação literária promova esse encontro emancipador, a obra precisa ser plurívoca, uma obra aberta (Eco, 1991), que não ofereça respostas prontas nem subjuguem o pensamento da criança por meio de explicações fechadas. Justamente por ser composta por múltiplos platôs, a literatura de Neitzel (2024) constrói uma narrativa que respeita a infância em sua capacidade de imaginar, brincar e jogar com a obra, produzindo impressões e narrativas próprias a partir do encontro com a arte. Compreende-se, nesse contexto, que, para a criança, o não saber não constitui uma ausência, mas uma força propulsora da criação.

Spolin (2012) compreende o jogo teatral como uma prática de aprendizagem baseada na experiência, na experimentação, na espontaneidade e na participação ativa do jogador. Não se trata de uma brincadeira ou de um ensaio para o teatro, mas de um modo de descobrir e explorar as potencialidades do sujeito. Os desafios do jogo teatral são resolvidos por meio de regras explícitas, atenção, liberdade de improviso e criação, libertando o jogador de respostas prontas e mecânicas.

O jogo teatral selecionado para a pesquisa evidenciou-se no e pelo corpo, manifestando-se por meio do movimento, da expressividade e do pensamento em ação. Trata-se de um jogo integrante do manual elaborado por Viola Spolin (2012), destinado ao professor e composto por jogos teatrais voltados ao contexto da sala de aula, passíveis de serem apropriados por diferentes públicos e finalidades pedagógicas. No âmbito escolar, o jogo assume centralidade no processo educativo, uma vez que, conforme afirma Ingrid Dormien

Koudela na introdução da referida obra, ele "constitui-se como o cerne da manifestação da inteligência do ser humano" (Koudela, 2012, p. 22).

A dinâmica do jogo favorece a escuta do outro, o respeito às regras e a criação coletiva, possibilitando que cada participante manifeste seu potencial em um campo de forças compartilhado. O jogo *Enigma*, especificamente, propõe a dramatização de uma palavra e convida o sujeito a experimentar modos de expressão não verbal, explorando formas de dizer sem o uso da fala. Diante da problemática apresentada, observou-se, no campo de pesquisa, um intenso envolvimento das crianças, de modo que não se evidenciaram bloqueios relacionados ao medo, à aprovação ou à desaprovação. O movimento que atravessou o grupo caracterizou-se pela construção conjunta, pela criação, pela troca e pelo diálogo. Ademais, a expectativa de participar da atividade, seja como protagonista, seja na tentativa de decifrar os enigmas, manteve as crianças continuamente mobilizadas ao longo do processo.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Para acompanhar o que se produziu no entrelaçamento entre obra, sujeitos e experiência mediadora, adotou-se a cartografia como metodologia de pesquisa. Trata-se de um modo de investigação que não busca representar objetos previamente definidos, mas acompanhar movimentos em curso. Ancorada na noção de rizoma, essa perspectiva dispensa centros e categorias fixas, constituindo-se nos encontros, nas conexões e nos sentidos que se elaboram coletivamente ao longo da investigação (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009).

A cartografia implica uma abertura ao campo dos devires, uma vez que é no próprio caminhar que o aprendiz de cartógrafo, denominação atribuída ao praticante dessa metodologia, constrói o trajeto investigativo em articulação com o coletivo e com o território que habita. Trata-se de uma abordagem voltada ao estudo de processos, que privilegia a dimensão do acontecimento e a produção inventiva de sentidos. Nesse contexto, os autores propõem oito pistas que orientam o trabalho do cartógrafo; contudo, tais pistas não se organizam de forma linear, tampouco demandam ser necessariamente identificadas ou aplicadas integralmente no campo empírico. Elas funcionam, antes, como referências que sustentam "uma atitude de abertura ao que vai sendo produzido e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa" (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 13).

A intervenção foi organizada em dois movimentos articulados. Inicialmente, realizou-se a mediação da obra *Mergulho profundo* (Neitzel, 2024), acompanhada por conversas, observação das ilustrações e circulação de interpretações construídas pelas crianças. Em seguida, foi desenvolvido o jogo teatral *Enigma* (Spolin, 2012), no qual os participantes deveriam representar corporalmente diferentes ações sem utilizar a fala, enquanto o grupo buscava identificar os verbos encenados. A atividade possibilitou a ampliação da experiência estética por meio do improviso, da imaginação e da criação corporal coletiva.

A produção dos dados ocorreu por meio de registros das falas das crianças, diário de campo e observação participante. Também foram considerados os gestos, deslocamentos, silêncios, brincadeiras e interações que atravessaram os encontros, entendendo que tais manifestações compõem os processos de produção de sentido

vivenciados pelo grupo. A atenção cartográfica exigiu uma postura aberta ao inesperado, acompanhando aquilo que emergia no campo sem antecipar interpretações ou direcionamentos rígidos (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009).

Nessa perspectiva, a cartografia não se configura como um método aplicado sobre a experiência, mas como prática construída no próprio ato de acompanhar os movimentos do campo. As análises apresentadas na seção seguinte foram orientadas pelas pistas cartográficas propostas por Passos, Kastrup e Escóssia (2009), especialmente no que se refere à atenção aos processos, à dimensão coletiva da experiência e à produção inventiva de conhecimento.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO — ENCONTRANDO PISTAS NO CAMINHO

Pela possibilidade de provocar, afetar, deixar vestígios, criar memórias e oportunizar aprendizagens, a mediação da obra *Mergulho profundo* (Neitzel, 2024) faz emergir a primeira pista da cartografia: a pesquisa-intervenção, na qual conhecimento e transformação são indissociáveis. As falas das crianças anunciam esse movimento ainda antes da abertura do livro: "*Mergulho profundo é quando vamos no fundão*" (Morte); "*é quando vai fundo e não tem mais água, chega na areia*" (Homem de Ferro); "*esse profundo do mar tem peixe que tem lanterna aqui em cima na cabeça, para atrair outros peixes*" (Tom Cruise). Assim, as crianças já seguiam imaginando, discutindo e habitando o que poderia existir no interior da obra, tecendo sentidos e antecipando o mistério que se revelaria.

Aprender a atenção cartográfica exige prática e o cultivo de uma atenção flutuante e aberta, capaz de se deixar afetar pelo inesperado (Kastrup, 2009). Um exemplo disso ocorreu durante a mediação: enquanto algumas crianças observavam atentamente a obra, outro grupo se posicionou próximo, brincando com o corpo como se estivesse mergulhando, indo ao fundo profundo e ficando sem ar, simulando inclusive desmaios ao se jogar no chão. Esse movimento corporal espontâneo, que poderia ter passado despercebido, revelou uma forma legítima e intensa de habitar a experiência com a obra.

Os processos podem ser compreendidos como passos que acontecem um após o outro, como uma caminhada: movimento contínuo que se constrói à medida que acontece (Barros; Kastrup, 2009). Ao longo da mediação, esse movimento se manifestou na forma como as crianças avançaram progressivamente na relação com a obra, solicitando retornar às páginas, percebendo detalhes antes despercebidos e aprofundando suas interpretações a cada novo olhar. *"Volta às páginas, quero ver uma coisa" (Mileninha).*

O livro, enquanto obra artística mediada, configura-se como um dispositivo cartográfico (Kastrup; Barros, 2009). Nessa perspectiva, o dispositivo livro apresenta-se como possibilidade de despertar curiosidade, ativar devires e favorecer a produção de subjetividade, que comporta movimento, transformação e processualidade. As crianças movimentavam o corpo e interagiam com a obra; algumas com gestos breves e sutis, outras com movimentos mais intensos. Aquelas que reconheciam elementos da narrativa compartilhavam com as demais: *"Eu conheço, esse é o Rio Negro" (Tom Cruise); "esse aqui é uma ariranha" (CR7).* Havia o desejo de contar o que sabiam, de oferecer ao grupo curiosidades e conhecimentos como novidade, compondo, assim, o território comum da experiência.

A realidade, compreendida a partir dessa perspectiva cartográfica, não se apresenta como algo estático, mas em permanente movimento; são as interações entre os sujeitos que produzem ritmos, agenciamentos e deslocamentos, configurando os processos de aprendizagem (Kastrup; Barros, 2009). Nesse emaranhado de forças, as individualidades se afetam mutuamente, deixando-se atravessar pelo outro e produzindo, no comum, novas possibilidades de existência e de aprendizagem. Esse plano coletivo ficou evidente nos momentos em que as crianças verbalizaram sensações corporais e afetivas despertadas pela experiência com a obra: *"na história ele está com calor, mas eu sinto frio"* (Morte); *"acho que são as cores"* (Morte); *"eu sinto que a água está gelada, mas fora está muito calor"* (Pula).

Habitamos conjuntamente o território da arte, o território da escola e os territórios existenciais que se constituem na relação entre professor-mediador e alunos. Como afirmam Álvarez e Passos (2009, p. 136), "diferente de uma pesquisa fechada, o aprendiz-cartógrafo inicia a sua habitação no território cultivando uma disponibilidade à experiência", sem automatizar a prática e deixando-se conduzir pelo ritmo que o grupo, enquanto coletivo, vai propondo.

Esse habitar o território manifestou-se com particular intensidade no episódio da ariranha. As crianças demonstraram espanto diante da ausência de um padrão nas ilustrações: o animal ora aparecia colorido, ora completamente branco. *"Eu descobri, volta lá, profe, naquela página onde a ariranha aparece. Viu? Toda vez que ela sai da água, fica branca, tá sem cor"* (MC). *"Não! Olha lá!"*, contrapôs outro colega, *"ali ela está sem cor e está dentro da água"* (Mbappé). Diante dessa instabilidade, chegaram a sugerir que a ilustradora poderia ter cometido um erro. Ao final, coletivamente,

compreenderam que se tratava de um livro de história em que *"tem que se usar muito a imaginação"* (Pula), e que a imaginação, como afirmou outra criança, *"a gente usa do jeito que quer"* (Morte).

A escolha da obra *Mergulho profundo* (Neitzel, 2024) dialoga diretamente com a política da narratividade (Álvarez; Passos, 2009). Para possibilitar uma construção coletiva de sentidos, despertar curiosidade e aguçar o imaginário infantil, a obra precisa ser plurívoca, aberta (Eco, 1991), que não ofereça respostas prontas nem subjogue o pensamento da criança. A literatura de Neitzel cumpre essa condição ao construir uma narrativa que respeita a infância em sua capacidade de imaginar e jogar com a obra.

Isso ficou evidente quando as crianças solicitavam ir e voltar às imagens das páginas do livro, percebendo que as ilustrações guardavam e narravam histórias para além do que a palavra escrita oferecia. Fizeram comparações, localizaram detalhes antes despercebidos e sentiram a necessidade de se aproximar dos detalhes das imagens, tocá-las. Um dos momentos mais reveladores foi quando uma criança propôs: *"Eu tava pensando que a gente pode mergulhar dentro de nós"* (Tom Cruise). Ao ser questionada sobre o que isso significaria, outros participantes responderam: *"quando a gente está dentro da mente"; "dentro do pensamento"*.

Após esse momento de relação com a obra literária, a nutrição estética seguiu por outro caminho, com a proposição do jogo teatral *Enigma* (Spolin, 2012). O jogo consiste em utilizar o corpo, sem emissão de som, para representar uma ação, um verbo, que deve ser descoberta pelo grupo. Foi explicado às crianças que todos os verbos-resposta terminariam com a letra "r". Diversas

experimentações corporais foram realizadas: alguns enigmas foram facilmente identificados, outros exigiram mais tempo e discussão.

Um dos momentos mais significativos ocorreu diante da dificuldade de identificar um movimento em que Lêle abaixava e, ao se levantar, abria os braços de forma contínua. Após muitas tentativas, surgiu a resposta inesperada: o verbo "passarinho". Embora acolhida e defendida pelo grupo, não correspondia ao verbo proposto, que era "nascer". O deslocamento evidenciou a potência criativa do jogo e a inexistência de gestos únicos ou corretos.

A repercussão do jogo levou o grupo a discutir os verbos apresentados: correr, pintar, chutar, furar, abrir, nascer, refletindo sobre os movimentos utilizados, as facilidades, as dificuldades e as possibilidades de variação. As crianças imitavam os colegas, acrescentando ou retirando gestos, ou apenas reproduzindo as experimentações realizadas. Houve inclusive uma discussão sobre quais movimentos seriam os "corretos" para cada verbo, o que foi tensionado pela compreensão de que cada participante pode criar seu próprio movimento, não havendo certo ou errado dentro das regras do jogo.

5. CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo acompanhar os processos de nutrição estética que emergem do encontro entre mediação literária e jogo teatral com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. O percurso cartográfico permitiu acompanhar esses processos em sua dimensão viva, coletiva e processual, sem buscar respostas fechadas ou generalizações.

Os resultados indicam que a obra *Mergulho profundo* (Neitzel, 2024), por sua potência plurívoca e aberta, funcionou como dispositivo disparador de subjetividades, provocando nas crianças não apenas a fruição estética, mas também a necessidade de tocar, reler, questionar, comparar e criar hipóteses — inclusive aquelas que desafiavam a lógica linear, como no caso da ariranha que aparecia ora colorida, ora sem cor. A política da narratividade que permeia essa literatura mostrou-se indispensável para respeitar a capacidade imaginativa da infância, ao recusar respostas prontas e convidar ao jogo da interpretação.

O jogo teatral *Enigma* (Spolin, 2012), por sua vez, ampliou a nutrição estética ao deslocar a experiência do campo da imagem-palavra para o corpo em ação. A impossibilidade de um gesto único ou correto para representar o verbo "nascer" que gerou a resposta inventiva "passarinhar" revelou a potência do jogo e produziu grande engajamento, discussões, trocas e resolução coletiva de problemas. As crianças discutiram movimentos, compararam escolhas e afirmaram que cada um pode criar sua própria forma de expressão.

Dessa forma, a articulação entre mediação literária e jogo teatral mostra-se fecunda para a educação estética na escola, ao possibilitar às crianças aquilo que Schiller (2017) denomina impulso lúdico, o impulso no qual se harmonizam sensibilidade e razão. Quando a criança brinca, imagina, dramatiza e interpreta, ela exercita sua condição de sujeito criador.

Esta pesquisa não encerra o tema, mas abre perguntas. Como sustentar essas práticas na rotina escolar, muitas vezes marcada por demandas conteudistas? Como formar professores para habitar o território existencial da mediação com a disponibilidade exigida pela

experiência? Como escolher obras e jogos que potencializem o encontro? O mergulho aqui realizado, fundo, profundo e escuro, com criaturas luminosas, sugere que o caminho da educação estética se faz ao se lançar na água à procura de algo que não se sabe exatamente o que é. E isso, para a infância e para os adultos que com ela aprendem, constitui o próprio combustível da criação.

Conduzir uma mediação de literatura de forma fluida, aberta e sensível é possível. Não se trata de um ideal distante ou de uma prática restrita a contextos privilegiados. Confiar no processo, oferecer obras potentes, abrir espaço para o imprevisto e escutar de fato as crianças e suas ideias inventivas são etapas desse caminho. Fluidez não significa ausência de planejamento, mas um planejamento que se entrelaça com a vida, com aquilo que reverbera, com o que nasce nas perguntas e nos corpos que têm permissão para explorar. Como alfabetizadora que acompanha processos cotidianamente, afirmo que a escola pode, sim, acolher essa prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. Tradução de Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 1991.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2015.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Introdução. In: SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula:** um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 21-24.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** São Paulo: Intermeios, 2012.

NEITZEL, Adair de Aguiar; PISKE, Gabriela; HENTCHEN, Luana Camila. A experiência estética e artística da leitura do literário: o exercício de enxergar o mundo com os dois olhos. *Revista Desenredo*, v. 19, n. 3, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rdes.v19i3.14400>. Acesso em: 20 maio 2026.

NEITZEL, Adair de Aguiar. **Mergulho profundo.** Ilustrações de Omari de Aguiar Neitzel. Joinville: Editora Univille, 2024.

PAREJA, Cleide Jussara Muller; NEITZEL, Adair Aguiar. Mediar é preciso: desafios na leitura do literário. **Antares: Letras e Humanidades**, v. 15, n. 36, p. 1-21, 2023. Disponível em:

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 150-171.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2017.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), integrante do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. Bolsista CAPES. Informa-se que a obra literária escolhida como objeto de mediação

nesta pesquisa, *Mergulho profundo* (Neitzel, 2024), foi escrita pela líder do grupo de pesquisa no qual este trabalho se insere. Tal vinculação é declarada em respeito às boas práticas da pesquisa científica, sem comprometer o rigor metodológico do estudo, sustentado pela abordagem cartográfica e pela aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE 89669825.4.0000.0120.